TRANSIÇÃO

GRUPO DE ESTUDOS INTERINSTITUCIONAL

Organizadoras | Editors
Viviane Pires Viana Silvestre
Rosane Rocha Pessoa

# Pesquisa enredada em Educação Linguística Crítica

# Entangled research in critical language education

Prefácio | Foreword by
Alastair Pennycook

editora UEG

# Pesquisa enredada em Educação Linguística Crítica

# Entangled research in critical language education

editora UEG

**EDITORA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS**
**(Goiás State University Press)**

**Presidente/President**
Antonio Cruvinel Borges Neto (Reitor/Rector)

**Vice-Presidente/Vice-President**
Claudio Roberto Stacheira
(Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação
/Pro-Rector for Research and Graduate Studies)

**Coordenadora Geral/General Coordinator**
Elisabete Tomomi Kowata

**Assessor/Advisor**
Patrick Di Almeida Vieira Zechin

**Analista de Gestão Governamental – Biblioteconomia**
**/Library and Information Science**
Andressa de Oliveira Sussai

**Preparação dos originais/Manuscript Preparation**
Patrick Di Almeida Vieira Zechin

**Revisão Técnica/Technical Review**
Patrick Di Almeida Vieira Zechin

**Revisão Ortográfica e Gramatical**
**/Orthographic and Grammatical Review**
Úrsula Francine Massula
Laryssa Paulino de Queiroz Sousa

**Ilustrações em aquarela/Watercolor Illustrations**
Vitória Maria Sá da Silveira

**Projeto Gráfico, Editoração e Capa**
**/Graphic Design, Layout, and Cover**
Adriana da Costa Almeida

**Conselho Editorial/Editorial Board**
Diego Palmiro Ramirez Ascheri (UEG-IACT)
Glauber Lopes Xavier (UEG-IACSA)
Karyne Oliveira Coelho (UEG-IACAS)
Liliane Barros de Almeida (UEG-IAEL)
Luana Alves Luterman (UEG-IAEL)
Luciano Feliciano de Lima (UEG-IAEL)
Maisa Borges Costa (UEG-IACT)
Maria Joselma de Moraes (UEG-IACAS)
Mary Anne Vieira Silva (UEG-IAEL)
Michelle Ferreira de Oliveira (UEG-IACSB)
Rodrigo Roncato Marques Anes (UEG-IACSB)
Thiago Henrique Costa Silva (UEG-IACSA)

Organizadoras | Editors
Viviane Pires Viana Silvestre
Rosane Rocha Pessoa

# Pesquisa enredada em Educação Linguística Crítica

# Entangled research in critical language education

Prefácio | Foreword by
Alastair Pennycook

editora UEG

ANÁPOLIS-GO | 2026

© 2026 – Editora UEG

A reprodução não autorizada desta publicação, por qualquer meio,
seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

Catalogação na Fonte
Comissão Técnica do Sistema Integrado de Bibliotecas Regionais (SIBRE),
Universidade Estadual de Goiás

P474 Pesquisa enredada em educação linguística crítica = Entangled research in critical language education / Organizado por: Viviane Pires Viana Silvestre e Rosane Rocha Pessoa – 1. ed. – Anápolis, GO: UEG, 2026.
408 p.

Edição bilíngue: português/inglês
ISBN 978-65-83606-46-4 (e-book)

1. Educação linguística crítica. 2. Enredamento em pesquisa. 3. Formação de professores de língua. 4. Linguagem e sociedade. I. Silvestre, Viviane Pires Viana (org.). II Pessoa, Rosane Rocha (org.). III. Título

CDU 81'27:37

Elaborado por Andressa de Oliveira Sussai – CRB 1 / 3032

Esta obra foi elaborada sob o formato e-book e foi produzida com recurso financeiro proveniente do processo Capes/Proap n.233/2022/88881.694000/2022-01 do PPG-IELT/UEG. A exatidão das referências, a revisão gramatical e as ideias expressas e/ou defendidas nos textos são de inteira responsabilidade dos autores e das autoras.

EDITORA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
BR-153 – Quadra Área – CEP: 75. 132-903
Fone: (62) 3328-4866 – Anápolis-GO
www.ueg.br/editora | e-mail: editora@ueg.br

# **Sumário** / *Contents*


**Pesquisa enredada em Educação Linguística Crítica** 7

**Entangled research in critical language education** 209

# Pesquisa enredada em Educação Linguística Crítica

# Agradecimentos

Nossas palavras iniciais são de agradecimento. Primeiramente, agradecemos aos membros do Grupo Transição, não apenas às autoras e aos autores dos capítulos, mas a todas as pessoas que têm participado ativamente do grupo e contribuído para as reflexões que atravessam este livro.

Um agradecimento especial e afetuoso a três mulheres que foram fundamentais para a qualidade desta obra: Vitória Silveira, cuja sensibilidade e criatividade deram forma às imagens que abrem os capítulos; Laryssa Sousa e Úrsula Massula, que, com dedicação e cuidado, revisaram os textos.

Nosso reconhecimento e gratidão a Tânia Rezende, cuja presença insurgente e provocadora movimenta nossas reflexões sobre educação linguística, formação docente e pensamento decolonial; e a Alastair Pennycook, por ter se enredado conosco ao escrever o prefácio, ampliando os horizontes de ontoepistemologias críticas em pesquisa e fortalecendo as redes praxiológicas que sustentam esta obra.

Agradecemos, ainda, ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (FAPEG) e ao Pró-Programas da Universidade Estadual de Goiás (UEG) pelo apoio financeiro às pesquisas que viabilizam os trabalhos aqui reunidos.

Por fim, agradecemos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás pelo auxílio financeiro destinado à publicação desta obra, por meio do Processo nº 88881.694000/2022-01, Programa DS-PROAP 2020–Estaduais (nº do auxílio: 233/2022).

As organizadoras

# Sumário


15

**Prefácio**

**Enredamentos mútuos e pesquisa engajada**

*Alastair Pennycook*

27

**Introdução**

**Por que uma pesquisa enredada em Educação Linguística Crítica?**

*Rosane Rocha Pessoa*
*Viviane Pires Viana Silvestre*

39

**Capítulo 1**

**Pesquisa enredada:**
insurgências metodológicas no Grupo Transição

*Viviane Pires Viana Silvestre*
*Rosane Rocha Pessoa*
*Valéria Rosa-da-Silva*

67

**Capítulo 2**

**Não jogamos conversa fora*:***
a conversa na pesquisa enredada em Educação Linguística e na Formação Docente Crítica

*Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade*
*Julma Dalva Vilarinho Pereira Borelli*

99

**Capítulo 3**

**Do corpus ao corpo:**
corpovivências na pesquisa enredada

*Ricardo Regis de Almeida*
*Barbra Sabota*

121

Capítulo 4

**Pós-estruturalismo e enredamentos em pesquisa:**
as propostas pós-crítica e pós-qualitativa

*Laryssa Paulino de Queiroz Sousa*
*Iury Aragonez*
*Barbra Sabota*

145

Capítulo 5

**Afetada, sim!**
Pesquisa enredada com corpos, performatividades dissidentes e outras coisas do gênero

*Hélvio Frank*
Wilker Ramos-Soares
Matheus Utim

169

Entrevista

**Enredamentos em pesquisas cá do Cerrado do Brasil Central:**
esticando a conversa com Tânia Rezende

*Tânia Ferreira Rezende*
*Viviane Pires Viana Silvestre*
*Rosane Rocha Pessoa*
*Barbra Sabota*
*Valéria Rosa-da-Silva*
*Laryssa Paulino de Queiroz Sousa*

**Índice remissivo, 195**

**Nossos enredos, 199**

“Este volume nos apresenta dois domínios interligados de enredamentos: por um lado, um mundo do emaranhado de linguagem, lugar, objetos e educação; por outro, um mundo emaranhado de relações de pesquisa. Em outras palavras, a pesquisa enredada toma um conjunto já enredado de relações que envolvem a Educação Linguística e enfatiza que qualquer processo investigativo implicará igualmente relações entre pesquisadoras/es e os múltiplos elementos que constituem a própria pesquisa.”

**– Alastair Pennycook –**

# Prefácio

# Enredamentos mútuos e pesquisa engajada

*Alastair Pennycook*

## Enredamentos mútuos

Seria imprudente tentar estabelecer uma origem única para a ideia de emaranhamento/enredamento, pois a própria noção enfraquece esse tipo de orientação. Ainda assim, é possível esboçar algumas linhas de pensamento influentes que ajudam a lançar luz sobre as formas como a *pesquisa enredada* pode ser compreendida. Pesquisadoras/es da Antropologia e da Arqueologia têm buscado elucidar as relações entre seres humanos e objetos em trocas culturais e em diferentes contextos históricos. Uma influência importante é o estudo de Thomas (1991) sobre os enredamentos coloniais de presentes e mercadorias (*objetos enredados*) entre ocidentais e habitantes das ilhas do Pacífico. Para Thomas, o que importa não é tanto a ideia de *presente* em um sentido abstrato, mas a realidade material dos objetos trocados e os usos que tanto os povos das ilhas do Pacífico quanto os europeus fizeram dos artefatos que trocavam entre si. Esse foco na significância de objetos sociomateriais no interior das dinâmicas culturais e políticas dos encontros coloniais chama a atenção para uma história de emaranhamento colonial que desestabiliza dicotomias simplificadoras entre "elas/es" e "nós", bem como entre os próprios objetos trocados.

No campo da Arqueologia, a importância das relações entre seres humanos e coisas (bem como entre coisas e seres humanos e entre as próprias coisas) emergiu de modo particularmente relevante em *Emaranhado: uma arqueologia das relações entre*

*humanos e coisas*, de Hodder (2025), obra na qual ele insiste que o ambiente não é apenas um pano de fundo sobre o qual encenamos nossas vidas, mas está "ativamente envolvido em nosso ser enquanto espécie"[1] (Hodder, 2016, p. 25). A "matéria bruta das coisas", ele afirma, produz "efeitos sobre nós que influenciam o significado social", não podendo ser reduzida apenas "ao relacional, a uma semiótica das coisas" (Hodder, 2016, p. 24). Pode-se sugerir que tais percepções derivem, em parte, da forma como as/os arqueólogas/os inevitavelmente trabalham: ao encontrarem objetos antigos (cerâmica, joias, lâminas de machado, entre outros), inferem, a partir deles, como viviam seres humanos que desapareceram há muito tempo. O argumento de Hodder, contudo, vai muito além disso, indicando, assim como na troca de presentes analisada por Thomas, que esses objetos importam não como signos, mas como artefatos que produzem efeitos reais.

Uma linha de pensamento distinta provém da física quântica. O emaranhamento quântico (*verschränkung*, nos termos de Schrödinger, com a tradução de *emaranhamento* proposta por ele) é uma das diferenças definidoras entre a física clássica e a quântica, descrevendo o fenômeno pelo qual o estado quântico de partículas em um grupo não pode ser descrito separadamente. Isso desafia compreensões clássicas sobre o funcionamento do mundo baseadas em causalidade, efeito e localidade. Na mecânica quântica, partículas podem se afetar mutuamente à distância, sem troca aparente de força ou informação, como se estivessem conectadas para além das fronteiras convencionais de espaço e tempo. A ideia ganhou reconhecimento mais amplo nas Humanidades e nas Ciências Sociais a partir do interesse de Barad (2007) pelo emaranhamento entre matéria e significado/sentido, argumento segundo o qual as coisas não existem como elementos individuais, mas na relação de seus *emaranhamentos mútuos*. Nessa perspectiva, não se trata apenas de que "há uma teia de relações causais da qual fazemos parte e que há consequências para nossas ações", uma vez que somos "uma parte muito mais íntima do universo" do que isso sugere (Barad, 2007, p. 394). Para a autora, "a causalidade é uma questão emaranhada", e o futuro não é tanto "o ponto final de um conjunto de reações em cadeia ramificadas", mas antes uma cascata de efeitos (p. 394).

Essa orientação *neomaterialista* recalibra as relações entre seres humanos e o mundo não humano, questionando as fronteiras entre o animado e o inanimado (com implicações para a forma como entendemos a agência), entre o natural e o cultural (minando uma distinção que tem limitado o pensamento por séculos) e entre os seres

1 A tradução de todas as citações do inglês para o português foi realizada pelas organizadoras do livro.

humanos e o mundo material (reposicionando-os como parte de seu ambiente). Esses desafios ao pensamento euro-moderno põem em xeque o que é concebido como interno e externo, onde residem a cognição e a linguagem e que papel um mundo supostamente exterior pode desempenhar no pensamento, na ação e na comunicação. O objetivo não é desconsiderar os seres humanos em favor de uma ontologia mais orientada a objetos, mas reconfigurar seu lugar como seres *emaranhados* e *implicados* em outras coisas. Nesse sentido, coisas, objetos e artefatos não são separados dos seres humanos nem uns dos outros, mas compõem conjuntamente sistemas integrados. Tais *assemblagens* dizem respeito às maneiras pelas quais pessoas, objetos e discursos se articulam em constelações particulares e, não raro, efêmeras, configurando eventos maiores do que a soma de suas partes (Tsing, 2015).

Essas vertentes têm vários pontos em comum: elas levam os objetos e a materialidade a sério – as coisas importam. Barad (2007, p. 132) lamenta que o foco na linguagem, no discurso e na cultura tenha significado que "a única coisa que parece não importar mais é a matéria". Essas abordagens do emaranhamento compreendem os seres humanos, as línguas e a sociedade não como pertencentes a um mundo humano separado, mas como profundamente imbricados em um mundo material. Embora o materialismo tenha sido, por muito tempo, associado a uma insistência marxista rígida na centralidade da infraestrutura socioeconômica, essas *perspectivas neomaterialistas* sugerem uma política alternativa, focada não tanto na economia política e nos projetos de desmistificação da crítica ideológica (que reduzem a agência política à agência humana), mas em uma política que reposiciona os seres humanos em sua interdependência ética com o mundo material (Bennett, 2010). Isso não significa, de forma alguma, o abandono das relações de poder, mas sim a recusa de análises *a priori* em favor de compreensões mais contingentes dos papéis enredados de pessoas, lugares e ambientes materiais. Thomas, Hodder e Barad deixam claro que o foco em objetos emaranhados não implica um afastamento das relações coloniais ou generificadas, mas, ao contrário, nos oferece melhores formas de apreender como o poder opera em um mundo material.

Um aspecto frequentemente negligenciado pelas abordagens relacionais, afirma Hodder (2016, p. 13), é que nossas relações com os objetos vão além de uma rede simétrica entre humanos e coisas: "nossas relações com as coisas são frequentemente assimétricas, produzindo aprisionamentos em trajetórias específicas das quais é difícil escapar". Os emaranhamentos não podem ser reduzidos a redes ou fluxos rizomáticos, pois há sempre "assimetria e hierarquia" nesses arranjos materiais (Hodder, 2016, p. 145). Ao analisar o trabalho fabril a partir da perspectiva dos enredamentos mútuos, Barad (2007, p. 239) observa que "as máquinas e os seres humanos emergem de forma

diferente e são iterativamente reconfigurados por meio de emaranhamentos específicos de agências que desestabilizam a noção de que existem determinadas distinções entre seres humanos e não humanos". Trabalhadoras/es, máquinas e gestoras/es são "fenômenos emaranhados, seres relacionais", e supor que somente os seres humanos têm agência nesses contextos é ignorar o papel interconectado das máquinas e, assim, deixar de perceber as "possibilidades de reestruturação de condições de trabalho insalubres e injustas" (p. 239). Os emaranhamentos apontam para o fato de que coisas, pessoas, ideias e lugares só existem em relação uns aos outros, e que a agência ou a causalidade não são propriedades exclusivas da ação humana (Pennycook, 2024a).

## Pesquisa enredada e Educação Linguística Crítica

Este volume nos apresenta dois domínios interligados de enredamentos: por um lado, um mundo do emaranhado de linguagem, lugar, objetos e educação; por outro, um mundo emaranhado de relações de pesquisa. Em outras palavras, a pesquisa enredada toma um conjunto já enredado de relações que envolvem a Educação Linguística e enfatiza que qualquer processo investigativo implicará igualmente relações entre pesquisadoras/es e os múltiplos elementos que constituem a própria pesquisa. Como explicam as organizadoras deste volume, a pesquisa em Educação Linguística Crítica faz mais do que interpretar o mundo: ela está ativamente envolvida em sua transformação, reunindo corpos, lugares, línguas e afetos como parte de uma luta por um mundo mais equitativo nos planos social, epistêmico, ambiental e interespécies. Compreender os estudos da linguagem a partir desse olhar lança luz sobre as relações entre "recursos linguísticos e seu emaranhamento com o mundo tangível dos corpos, objetos materiais e lugares físicos" (Lamb; Sharma, 2021, p. 2). Isso integra

> um engajamento mais amplo com perspectivas emergentes sobre materialidade que atravessam pesquisas orientadas à linguagem e mobilizam esforços interdisciplinares para repensá-la não como separada do mundo material, mas como irredutivelmente imbricada, corporificada e situada nele (Lamb; Sharma, 2021, p. 2).

Um foco nos emaranhamentos da linguagem sugere que as complexidades linguísticas não se encontram tanto na análise do interior da língua – sua estrutura, tempos verbais, léxico etc. –, mas em suas relações com o mundo ao redor ou, ainda, em sua participação como parte do mundo. Trata-se de inverter a lógica de uma linguística

"extrativista-restritivista-exclusionista" (Agha, 2007, p. 224), que extrai a linguagem de um mundo mais amplo e pressupõe a existência, *a priori*, de línguas que poderiam então ser vinculadas, posteriormente, a um mundo exterior. A ênfase nos emaranhamentos desloca a insistência em tratar uma língua específica como associada a um único processo social (imperialismo do inglês, inglês para negócios, português como segunda língua). Em vez de pressupor que "inglês" ou "português" designam a mesma coisa em todos os contextos e que se correlacionam com um único processo social, político ou econômico, uma perspectiva de emaranhamento evidencia as conexões entre a linguagem e os efeitos que se produzem no e pelo mundo.

Pensar em termos de emaranhamentos pode nos ajudar a ir além do *nacionalismo metodológico* (Schneider, 2019), que tem dificultado as pesquisas sobre *World Englishes* desde o início. Apesar de sua louvável tentativa de conferir maior status às variedades de inglês situadas fora do chamado "círculo interno" e do movimento correlato de provincializar falantes nativas/os, o campo de *World Englishes* tende a reproduzir as mesmas estruturas que busca superar. Embora esse projeto tenha contribuído para descentralizar o inglês – ao defender que ele é propriedade de todas/os, que sua posse já não reside nas mãos das/os chamadas/os falantes nativas/os, que é sempre localmente constituído e não mais preso a normas convencionais –, ele simultaneamente "classifica consistentemente o uso da língua com base no contexto nacional em que aparece" (Schneider, 2019, p. 8). Isso reinscreve os "ingleses" segundo enquadramentos nacionais (como o inglês de Singapura, da Índia, das Filipinas etc.), evitando, assim, enfrentar os próprios desafios sociolinguísticos que a disseminação global do inglês torna evidentes.

Ao abordar os usos do inglês ao redor do mundo como enredamentos (Pennycook, 2020), deslocamos o foco da nomeação de variedades nacionais para a compreensão das conexões entre recursos linguísticos e o mundo. A linguagem não é uma coisa, mas "um projeto em curso, com diferentes elementos sendo acrescentados e outros removidos em momentos distintos" (Wee, 2021, p. 22). As línguas podem ser concebidas de forma produtiva como assemblagens, isto é, como a construção de entidades aparentemente estáveis a partir da articulação de recursos linguísticos, semióticos ou materiais (Pennycook, 2024b). Isso sugere que nossas práticas linguísticas estão sempre emaranhadas com outras línguas, modos de significação e arranjos materiais, e que esses elementos podem ser reorganizados de maneiras diversas a qualquer momento. São esses "enredamentos que precisamos compreender e levar em consideração sempre que discutirmos o(s) inglês(es) no mundo em relação à (des)igualdade" (Saraceni, 2024, p. 187). Como argumenta Tupas (2019, p. 531), o inglês "está emaranhado na

(re)produção e preservação das elites das Filipinas", operando como um conjunto de práticas sociais imbricadas em estruturas coloniais de classe em todo o país.

Uma orientação pelos enredamentos parte de um mundo composto por pessoas, coisas, lugares e eventos e examina as maneiras pelas quais as línguas se encontram emaranhadas com uma vasta gama de recursos do mundo. Por um lado, isso amplia o que conta como linguagem, incorporando um conjunto mais abrangente de relações semióticas:

> [a]s pessoas mobilizam uma série de possibilidades semióticas a partir dos espaços nos quais interagem [...] [O] repertório linguístico é apenas uma entre diversas possibilidades semióticas multissensoriais e multimodais que são ativadas, reunidas e articuladas para produzir e comunicar sentidos e realizar ações (Zhu Hua; Otsuji; Pennycook, 2017, p. 390).

Essa perspectiva possibilita compreender como a linguagem, em contextos educacionais, está conectada a um amplo conjunto de condições sociomateriais. Assim, podemos começar a explorar como "corpos humanos, a configuração física das salas de aula, os materiais didáticos (mobiliário, livros, papel, computadores etc.), discursos sobre ensino e aprendizagem, o que é considerado conhecimento, as políticas dos sistemas educacionais, o currículo, entre outros, estão *emaranhados* entre si" (Toohey *et al.*, 2015, p. 466). Para investigar tais relações educacionais, como ressaltam Toohey *et al.*, torna-se essencial uma abordagem de pesquisa capaz de lidar com a complexidade.

Esse foco na complexidade se tornou um aspecto central das novas abordagens na Sociolinguística. Ele foi fundamental no trabalho do saudoso Jan Blommaert, que sustentava a necessidade de compreender etnograficamente o funcionamento da linguagem. A Sociolinguística precisa da etnografia (em vez de nos concentrarmos em sistemas, sincronia e variação, precisamos observar como os recursos linguísticos são mobilizados); a análise do discurso precisa da etnografia (não podemos compreender textos sem investigar seu uso e de suas/seus usuárias/os); os estudos de letramento precisam da etnografia (o letramento é uma prática social e cultural que deve ser estudada no mundo); os estudos de paisagens linguísticas precisam da etnografia (para que algo relevante seja dito sobre signos em determinado espaço, precisamos compreender sua localização, história, autoras/es e leitoras/es). Trata-se, ao mesmo tempo, de um argumento metodológico em favor da etnografia e de uma insistência epistemológica de que são as relações entre linguagem, pessoas e mundo que importam. O estudo da linguagem na sociedade, aponta Blommaert (2017, p. 47), precisa se afastar de "modelos lineares em direção a modelos complexos". Esse movimento em busca de uma "contextualização adequada" implica ir além dos signos linguísticos em

sentido restrito, se movendo em direção a "objetos semióticos complexos", a uma compreensão mais ampla do fato semiótico total.

Embora seja evidente que jamais alcançaremos uma descrição completa do fato semiótico total – uma vez que buscamos etnograficamente por uma "contextualização adequada", sempre haverá aspectos que escaparão à nossa apreensão –, as tentativas de avançar nessa direção indicam a necessidade, ao menos, de considerar práticas sociais (como a linguagem/língua enquanto prática social), efeitos emocionais (domínios afetivos), recursos multilíngues (recursos linguísticos diversos), relações identitárias (contextos sociais em interação), objetos e coisas (redes de relações entre artefatos), associações sensoriais (o papel social e semiótico dos sentidos), dinâmicas interacionais (como a comunicação não verbal) e repertórios espaciais (uso de recursos semióticos a partir do lugar) (Pennycook, 2023a). Sob essa perspectiva, é necessário levar em conta a multiplicidade de fatores que se articulam em torno de pessoas e lugares: "[e]sses objetos densos e complexos são a 'matéria' do estudo da linguagem na sociedade" (Blommaert, 2017, p. 59). Na Educação Linguística, "línguas e letramentos e pessoas e suas práticas e outros materiais acompanham uns aos outros e estão emaranhados em assemblagens sociomateriais que se friccionam de maneiras complexas e ainda imprevisíveis" (Toohey *et al.*, 2015, p. 482).

Evidentemente, como sugerem as organizadoras e as/os autoras/es deste volume, tal empreitada exige o reconhecimento de que a pesquisa está sempre emaranhada nas vidas das/os outras/os. Se tudo é relacional, complexo e interligado, como alega Hodder (2016, p. 10), a pesquisa e a análise "devem proceder de baixo para cima, recusando-se a considerar as coisas fora de seus contextos, sempre construindo sentidos a partir das práticas da vida cotidiana e das situações mundanas em que as pessoas se encontram". A *pesquisa enredada* precisa operar a partir das margens, não com métodos preconcebidos e preestabelecidos, mas com práticas emergentes. Portanto, é importante compreender a Linguística Aplicada não como uma disciplina com métodos e ideias fixos, mas como uma assemblagem flexível (Pennycook, 2023b). Uma abordagem convivencial de pesquisa reconhece e reafirma a potência epistêmica do Sul Global e defende relações mais equitativas entre pesquisadoras/es e comunidades, voltadas a "encontrar conexões, pontos de confluência e oportunidades de circulação de conceitos entre membros das comunidades acadêmicas e entre estes e as comunidades não acadêmicas que servem" (Ndhlovu, 2021, p. 199).

Em consonância com a longa tradição de práxis no Brasil, que remonta aos projetos educacionais de Freire (1970), as/os autoras/es e organizadoras deste volume questionam de que modo a Educação Linguística Crítica pode ser fortalecida a partir de uma visão mais nítida de nossos enredamentos. Abordagens convencionais da

Educação Linguística tomaram os objetos linguísticos ("línguas") como foco da educação, e os métodos e formas de avaliação como meios para alcançar e mensurar a aprendizagem, pressupondo uma relação causal entre ensino e aprendizagem. Um enfoque na *justiça transformadora* em Educação Linguística, por outro lado, vincula "as lutas por justiça linguística a esforços mais amplos de justiça social", tornando possível "trabalhar com teorias da mudança que se recusam a localizar a linguagem como um espaço individualizado de remediação e igualdade" (Cushing, 2024, p. 8). Pensar em termos de tais enredamentos não oferece uma solução imediata para questões político-linguísticas nem constitui um programa de ativismo político (Giraud, 2019). Entretanto, essa perspectiva pode nos ajudar a perceber que seres humanos e suas supostas línguas não estão apenas conectadas/os ao mundo, mas que fazem parte dele. Ela nos mostra como a linguagem está imbricada, corporificada e distribuída no mundo e, ao mesmo tempo, nos lembra que a responsabilidade, como destaca Barad (2007, p. 394), "implica uma responsividade contínua aos enredamentos entre o eu e a/o outra/o, aqui e lá, agora e depois".

## Referências

AGHA, Asif. The object called "language" and the subject of linguistics. *Journal of English Linguistics*, Thousand Oaks, v. 35, n. 3, p. 217-235, 2007. Disponível em: https://doi.org/10.1177/0075424207304240. Acesso em: 10 fev. 2026.

BARAD, Karen. *Meeting the universe halfway*: quantum physics and the entanglement of matter and meaning. Durham: Duke University Press, 2007.

BENNETT, Jane. *Vibrant matter*: a political ecology of things. Durham: Duke University Press, 2010.

BLOMMAERT, Jan. Chronotopes, scales and complexity in the study of language in society. *In:* ARNAUT, Karel; KARREBÆK, Martha Sif; SPOTTI, Massimiliano; BLOMMAERT, Jan (org.). *Engaging superdiversity*: recombining spaces, times and language practices. Bristol: Multilingual Matters, 2017. p. 47-62.

CUSHING, Ian. Transformative justice as a method in applied linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, Cambridge, v. 44, p. 108-117, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.1017/S0267190524000023. Acesso em: 10 fev. 2026.

FREIRE, Paulo. *Pedagogy of the oppressed*. Translation: Myra Bergman Ramos. New York: Continuum, 1970.

GIRAUD, Eva Haifa. *What comes after entanglement? Activism, anthropocentrism, and an ethics of exclusion*. Durham: Duke University Press, 2019.

HODDER, Ian. *Emaranhado:* uma arqueologia das relações entre humanos e coisas. Tradução: Marcio Teixeira-Bastos. São Paulo: MAE, USP, Tiki Books, Fapesp, 2025. Disponível em: https://doi.org/10.11606/9788566241266. Acesso em: 10 fev. 2026.

HODDER, Ian. *Studies in human-thing entanglement*. Stanford: Ian Hodder, 2016. Disponível em: http://www.ian-hodder.com/books/studies-human-thing-entanglement. Acesso em: 2 fev. 2026.

LAMB, Gordon; SHARMA, Bal Krishna. Introduction: tourism spaces at the nexus of language and materiality. *Applied Linguistics Review*, Berlin, v. 12, n. 1, p. 1-9, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1515/applirev-2019-0103. Acesso em: 10 fev. 2026.

NDHLOVU, Finex. Decolonising sociolinguistics research: methodological turn-around next? *International Journal of the Sociology of Language*, Berlin, v. 2021, n. 267-268, p. 193-201, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1515/ijsl-2020-0063 . Acesso em: 10 fev. 2026.

PENNYCOOK, Alastair. Translingual entanglements of English. *World Englishes*, Hoboken, v. 39, n. 2, p. 222-235, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1111/weng.12456. Acesso em: 10 fev. 2026.

PENNYCOOK, Alastair. Toward the total semiotic fact. *Chinese Semiotic Studies*, Berlin, v. 19, n. 4, p. 595-613, 2023a. Disponível em: https://doi.org/10.1515/css-2023-2023. Acesso em: 10 fev. 2026.

PENNYCOOK, Alastair. Linguística aplicada indisciplinar como amálgama epistêmico. *In:* FABRÍCIO, Branca Falabella; BORBA, Rodrigo (org.). *Oficina de Linguística Aplicada Indisciplinar*: tributo a Luiz Paulo da Moita Lopes. Campinas: Editora da Unicamp, 2023b. p. 47-78.

PENNYCOOK, Alastair. Linguística aplicada pós-humanista. *In:* BUTTURI JUNIOR, Atilio; BUZATO, Marcelo; CAMOZZATO, Nathalia Muller (org.). *Pós-humano, novos materialismos e linguagem*. Campinas: Pontes Editores, 2024a. p. 291-320.

PENNYCOOK, Alastair. *Language assemblages*. Cambridge: Cambridge University Press, 2024b.

SARACENI, Mario. Way forward: down to earth with unequal Englishes. *In:* TUPAS, Ruanni (org.). *Investigating unequal Englishes:* understanding, researching and analysing inequalities of the Englishes of the world. London: Routledge, 2024. p. 182-187.

SCHNEIDER, Britta. Methodological nationalism in linguistics. *Language Sciences*, Amsterdam, v. 76, p. 1-13, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1016/j.langsci.2018.05.006. Acesso em: 10 fev. 2026.

THOMAS, Nicholas. *Entangled objects*: exchange, material culture, and colonialism in the Pacific. Cambridge: Harvard University Press, 1991.

TOOHEY, Kelleen; DAGENAIS, Diane; FODOR, Andreea; HOF, Linda; NUÑEZ, Omar; SINGH, Angelpreet; SCHULZE, Liz. 'That sounds so cooool': entanglements of children, digital tools, and literacy practices. *TESOL Quarterly*, Hoboken, v. 49, n. 3, p. 461-485, 2015. Disponível em: https://doi.org/10.1002/tesq.236. Acesso em: 10 fev. 2026.

TSING, Anna Lowenhaupt. *The mushroom at the end of the world*: on the possibility of life in capitalist ruins. Princeton: Princeton University Press, 2015.

TUPAS, Ruanni. Entanglements of colonialism, social class, and unequal Englishes. *Journal of Sociolinguistics*, Hoboken, v. 23, n. 5, p. 529-542, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1111/josl.12384. Acesso em: 10 fev. 2026.

WEE, Lionel. *Posthumanist world Englishes*. Cambridge: Cambridge University Press, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1017/9781108990615. Acesso em: 10 fev. 2026.

ZHU HUA; OTSUJI, Emi; PENNYCOOK, Alastair. Multilingual, multisensory and multimodal repertoires in corner shops, streets and markets: introduction. *Social Semiotics*, Abingdon, v. 27, n. 4, p. 383-393, 2017. Disponível em: https://doi.org/10.1080/10350330.2017.1334383. Acesso em: 10 fev. 2026.

“[...] os entendimentos de nossos modos de construir pesquisa, o advento do termo e do conceito de *pesquisa enredada*, a opção pelos capítulos em coautoria e pela edição bilíngue português-inglês e demais detalhes deste livro foram todos construídos a muitas mãos, mentes e corações.”

**– Rosane Pessoa e Viviane Silvestre –**

# Introdução

# Por que uma pesquisa enredada em Educação Linguística Crítica?

*Rosane Rocha Pessoa*
*Viviane Pires Viana Silvestre*

*A ciência inteira vive subjugada por essa coisa que é a técnica.*
Ailton Krenak (2019, p. 31)

Pesquisa enredada. Escrever um livro propondo um conceito tão crucial para a Educação Linguística Crítica é, sem dúvida, um gesto de ousadia, já que, ao recusar a técnica, tensiona os próprios limites da ciência. Essa ousadia nasce da força das inquietações do coletivo docente de pesquisa que coordenamos desde 2012 – Grupo de Estudos Interinstitucional Transição – na tentativa de compreender, mais profundamente, o que podemos fazer na Educação Linguística Crítica e na Formação Crítica de Professoras/es de Línguas, em busca de caminhos mais acolhedores para este mundo desigual e em constante ebulição.

Nossa trajetória apresenta múltiplos entrelaçamentos. Somos mulheres brancas, cisgênero, heterossexuais e sem deficiência, e reconhecemos nossa inserção nas camadas privilegiadas da sociedade brasileira, já que pertencemos à elite econômica do país, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) – condição associada ao fato de sermos professoras universitárias com formação em nível de doutorado. No entanto, a desigualdade social não nos é uma abstração, pois viemos de famílias pobres, vivenciamos infâncias simples e somos filhas de pais e mães com baixo nível de escolaridade, permitindo-nos identificar os efeitos concretos das hierarquias sociais e educacionais em nossas trajetórias.

Nosso percurso educativo nos fez mudar não só de classe, mas de lugar social, ou seja, o modo como percebemos o mundo e nele nos implicamos. Hoje, olhamos a nossa volta e nos perguntamos: é este o mundo em que queremos viver? É este o mundo – atravessado por múltiplas mazelas que se entrelaçam em diferentes dimensões da vida humana e não humana – que estamos ajudando a construir? Que humanidade é esta "em que mais de 70% estão totalmente alienados do mínimo exercício de ser" (Krenak, 2019, p. 9)? As desigualdades econômicas, raciais, de gênero, linguísticas, territoriais, epistêmicas continuam a estruturar relações de dominação e exclusão, produzindo abismos entre quem pode viver com dignidade e quem é sistematicamente privada/o desse direito. Esse cenário é agravado por crises ambientais e civilizatórias, que, como alerta Ailton Krenak (2019), resultam de uma lógica moderna e colonial de exploração desenfreada dos recursos naturais, colocando em risco a continuidade da vida. A isso se somam outras mazelas, entre elas o enfraquecimento das instituições democráticas (International IDEA, 2025) e o adoecimento subjetivo em meio à lógica da produtividade e do desempenho na sociedade neoliberal (Han, 2015).

Buscando confrontar as desigualdades deste mundo é que nos enredamos seriamente com a educação, já que a vemos como um ato político e transformador, capaz de mudar a vida das pessoas porque cria possibilidades de ação sobre o mundo, especialmente para grupos historicamente marginalizados (Freire, 2005 [1974]; hooks, 1994; Moita Lopes, 2006; Pennycook, 2021). Assim, desde o doutorado, temos problematizado a pesquisa – nossas teses lançam sérias indagações sobre *crítica* (Pessoa, 2002) e sobre *decolonialidade* (Silvestre, 2016) na Formação de Professoras/es de Inglês.

A partir dessas indagações, nosso coletivo de estudo e pesquisa passou a compreender a ação investigativa não apenas como indissociável da práxis educativa, mas também como um espaço de escuta, diálogo e produção coletiva de conhecimento comprometido com a justiça social (Pessoa; Silvestre, 2025). Entendemos que pesquisar é também educar, na medida em que implica refletir crítica, decolonial e pós-humanamente sobre as condições de existência e construir possibilidades de futuro.

Por sermos professoras de inglês, a língua é um construto que sempre está em nosso foco e que cada vez mais tem se deslocado como um sistema neutro de signos ou um conjunto de estruturas gramaticais estáveis para uma prática situada, histórica e política por meio da qual se constroem sentidos, identidades, relações de poder; enfim, por meio da qual se engendra a vida (Pennycook, 2001, 2021; Moita Lopes, 2006). Nessa perspectiva, acompanhando Sinfree Makoni e Alastair Pennycook (2007), defendemos que as línguas são construções políticas e históricas, inventadas no contexto dos projetos coloniais e missionários que buscaram nomear, classificar e

codificar as formas de fala dos povos colonizados. Daí decorre a urgência de *desinventar* as línguas, questionando a legitimidade dessas categorias coloniais e compreendendo as práticas comunicativas como repertórios e práticas sociais dinâmicas, e não como sistemas linguísticos autônomos e separados. Em consonância, Jan Blommaert e Ad Backus (2013) concebem "língua" como um repertório de recursos mobilizados pelas/os falantes, formados e avaliados socialmente ao longo de suas trajetórias de vida. Assim, estudar língua é investigar os modos pelos quais esses repertórios são produzidos, legitimados e ressignificados nas interações sociais – movimento que também se manifesta na possibilidade de usar a linguagem para resistir e criar novos mundos, como afirma bell hooks (1994). Em poucas palavras, entendemos a língua como território de poder, de diálogo e de criação de mundos *outros* – e é nessa compreensão politizada que situamos nosso trabalho no campo da Educação Linguística Crítica.

O termo *Educação Linguística* é utilizado internacionalmente em pesquisas, políticas educacionais e documentos curriculares e, apesar de estar sendo cada vez mais usado em pesquisas e publicações no Brasil (Assis, 2017; Bagno; Rangel, 2005; Cobucci; Machado, 2023; Colaça; Faria; Costa, 2023; Ferraz, 2024; Ferraz; Kawachi-Furlan, 2018; Ferraz; Tomazi, 2016; Pessoa; Silvestre; Monte Mór, 2018 – para citar apenas alguns livros e coletâneas), em muitos documentos oficiais ainda prevalecem os termos *Ensino de Línguas* e *Ensino e Aprendizagem de Línguas*.

Na esteira de uma discussão já feita em uma publicação de nosso grupo (Pessoa; Silva; Freitas, 2021), compreendemos Educação Linguística Crítica como um campo amplo – ético e político –, que transcende a dimensão técnica do ensino-aprendizagem de línguas, centrada em conteúdos (em grande parte linguísticos), métodos e resultados, pressupondo uma relação linear: alguém ensina, alguém aprende – há objetivos, competências e produtos mensuráveis. Em contrapartida, a Educação Linguística Crítica é prática dialógica, horizontalizada e transformadora em vez de transmissão e recepção de conhecimento. Trata-se de uma ação entrelaçada às múltiplas dimensões da vida – nos educamos, como nos lembra Freire (2005 [1974], p. 79), "em comunhão".

Nesse contexto, entendemos que a Formação de Professoras/es de Línguas está enredada à Educação Linguística Crítica, posto que reconhece as/os professoras/es como seres históricos, situados e afetados por discursos que atravessam sua práxis e constituem suas formas de ser e agir no mundo. Ao admitir que toda prática linguística é atravessada por ideologias, valores, afetos e relações de poder e que a linguagem desempenha papel fundamental na (re)produção das desigualdades que estruturam o mundo, abrimos espaço para ler e escrever este mundo de modos *outros*, construindo possibilidades de resistência e transformação.

Assim, a Educação Linguística Crítica tem como horizonte a construção ética e política de quem somos e o engendramento de relações mais justas entre saberes, línguas, corpos, territórios... É nessa seara que nosso coletivo tem se construído e na qual a *pesquisa enredada* emerge como espaço de desafios e possibilidades. Ela não apenas lê o mundo, mas participa ativamente de sua (re)criação – no tecer de corpos, afetos, linguagens, conhecimentos, territórios e materialidades que sustentam a luta por justiça social, epistêmica, ambiental e interespécies.

Acreditamos que, ao trazer à tona o entendimento de *pesquisa enredada*, estamos respondendo a um chamado de Norman K. Denzin (2018). Trata-se de

> uma convocação à pesquisa qualitativa interpretativa, crítica e performativa que importa nas vidas daqueles que vivem diariamente a injustiça social. Esta é uma convocação por investigações que abordem as desigualdades na economia, educação, emprego, meio ambiente, saúde, habitação, alimentação e acesso à água, uma investigação que abrace o clamor global pela paz e pela justiça (Denzin, 2018, p. 105-106).

Mais especificamente, trata-se, segundo ele, de destacar, interrogar, imaginar e envolver novas formas de fazer uma investigação qualitativa crítica na esfera pública neoliberal. Os recentes acontecimentos mundiais parecem indicar que o mundo está em um ponto de virada, que a ordem liberal hegemônica dos Estados Unidos da América (EUA) está se fragmentando e que novas configurações de poder – regionais e plurais – estão emergindo em uma dinâmica denominada ordem mundial multipolar. Todavia, essa nova ordem não acena para a redução dos altos índices de desigualdade social, podendo até aprofundá-los se as novas configurações de poder mantiverem lógicas econômicas e políticas excludentes. Nesse cenário, é fundamental que, na esfera acadêmica, acirremos nossa luta por justiça social, desafiando as formas dominantes de desigualdade, pobreza, opressão e injustiça, nos comprometendo com uma agenda não só de interpretação, mas de transformação social que integra ação local e incidência sobre sistemas de poder mais amplos.

Foi pensando nessa agenda que esta obra foi gestada coletiva e artesanalmente ao longo dos anos de 2024 e 2025, com estudos, discussões e tomadas de decisão feitas nos encontros mensais do Grupo Transição, pautada pelo desejo de reunir e fazer conhecer os horizontes metodológicos de nossas pesquisas. As leituras e conversas nos levaram a afinar nossa compreensão da *pesquisa como prática afetiva e política*, enredada em teias de vida, linguagem e poder. Em vista disso, os entendimentos de nossos modos de construir pesquisa, o advento do termo e do conceito de *pesquisa enredada*, a opção pelos capítulos em coautoria e pela edição bilíngue português-inglês

e demais detalhes deste livro foram todos construídos a muitas mãos, mentes e corações. Lamentavelmente, nem todas as pessoas do grupo estão aqui registradas como autoras, mas nem por isso deixaram de contribuir.

O livro se estrutura em torno desta seção introdutória e do honroso prefácio que a antecede, de autoria de Alastair Pennycook, intitulado "Enredamentos mútuos e pesquisa engajada", seguido por cinco capítulos e uma entrevista.

No Capítulo 1, intitulado "Pesquisa enredada: insurgências metodológicas no Grupo Transição", Viviane Pires Viana Silvestre (Universidade Estadual de Goiás – UEG), Rosane Rocha Pessoa (Universidade Federal de Goiás – UFG) e Valéria Rosa-da-Silva (Universidade Estadual de Goiás – UEG) apresentam o entendimento coletivamente construído no grupo sobre o construto *pesquisa enredada*, que emerge de suas inquietações sobre metodologia científica. Após resgatar praxiologias que movimenta(ra)m as inquietações iniciais em nosso fazer da pesquisa em Educação Linguística Crítica do grupo e destacar problematizações sobre metodologia científica feitas em estudos recentes, expõem o conceito de *pesquisa enredada*, como um modo de construir o percurso da pesquisa que: recusa a rigidez de *métodos* apriorísticos e assume a construção situada dos *trieiros* da pesquisa, coloca o papel político da linguagem em evidência, toma a subjetividade como parte constitutiva da pesquisa, horizontaliza relações, compromete-se com a transformação, problematiza as relações de poder, acontece na coletividade e favorece a pluriversidade, acolhe o inacabamento praxiológico, incorpora a crítica autorreflexiva e permanece em contínua construção. Por fim, registram o chamado a vislumbrar a *pesquisa enredada* como uma possibilidade metodológica *outra*.

No Capítulo 2, "Não jogamos conversa fora: a conversa na pesquisa enredada em Educação Linguística e na Formação Docente Crítica", Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade (Universidade de Brasília – UnB) e Julma Dalva Vilarinho Pereira Borelli (Universidade Federal de Rondonópolis – UFR) se alinham à perspectiva de *pesquisa enredada* para discutir as conversas como metodologia de pesquisa em Educação Linguística Crítica e na Formação de Professoras/es. Ambas entendem as conversas como construção de conhecimentos, saberes e ignorâncias e como espaço de consenso, conflitos e dilemas. Além disso, compreendem que as conversas são também possibilidades de horizontalizar as relações na pesquisa, prezando por uma ética do cuidado que reconheça a importância da afetividade e contribua para desinvisibilizar sujeitos e epistemologias. As autoras apresentam algumas de suas pesquisas nessa perspectiva, discutindo como as conversas podem ser espaços metodológicos para ecologizar saberes, bem como os desafios que enfrentam no processo de priorizá-las no fazer acadêmico.

No Capítulo 3, "Do corpus ao corpo: corpovivências na pesquisa enredada", Ricardo Regis de Almeida (Universidade Federal do Pará – UFPA) e Barbra Sabota

(Universidade Estadual de Goiás – UEG) problematizam o corpo como fazedor de sentidos *com* e *na pesquisa enredada*, buscando compreender de que maneira a corpovivência se inscreve nesse contexto como possibilidade crítico-decolonial de construção de sentidos sobre si, o espaço-tempo habitado e a/o outra/o. O conceito de corpovivências foi desenvolvido na tese de doutorado do primeiro autor (Almeida, 2023) e suleia os três enredamentos principais que organizam o capítulo: (1) corpo-conceituar o termo, apresentando as premissas que o originaram; (2) registrar seus usos e delineamentos até o presente, evidenciando seu processo de consolidação teórico-prático; e (3) discutir modos de construção de pesquisas corpovivenciadas, nas quais a vida continua a emergir das próprias corpovivências. Concluem compreendendo que falar *do* e *com* o corpo constitui uma estratégia de luta intimamente vinculada à proposta da *pesquisa enredada*, de modo que corpos e subjetividades (tanto de quem pesquisa quanto de quem colabora) se façam presentes em todos os espaços do texto científico, rasurando as hierarquias eurocêntricas ontoepistêmicas ainda predominantes na produção do conhecimento.

No Capítulo 4, "Pós-estruturalismo e enredamentos em pesquisa: as propostas pós-crítica e pós-qualitativa", Laryssa Paulino de Queiroz Sousa (Universidade Estadual de Goiás – UEG), Iury Aragonez (Universidade Federal de Goiás – UFG) e Barbra Sabota (Universidade Estadual de Goiás – UEG) discutem as intersecções e os distanciamentos entre a pesquisa pós-crítica e a perspectiva pós-qualitativa, com foco particular na área da Educação Linguística Crítica. Ancoradas/o em pensamentos pós-estruturalistas, as autoras e o autor defendem uma virada (onto)epistemológica que desafia os paradigmas tradicionais da investigação científica, marcados pelo racionalismo cartesiano e pela rigidez metodológica. Ao problematizarem as hierarquias epistemológicas que ainda subordinam as Ciências Humanas e Sociais aos modelos das Ciências Naturais e Exatas, sugerem a reconfiguração dos modos de produzir conhecimento. Com base em estudiosas/os como Gilles Deleuze e Félix Guattari, Marlucy Paraíso e Elizabeth St. Pierre, o texto enfatiza o emaranhamento e a relacionalidade como princípios fundamentais do processo de pesquisa. Argumentam que tanto a proposta pós-crítica quanto a perspectiva pós-qualitativa defendem a desconstrução do sujeito humano moderno; contudo, destacam que a perspectiva pós-qualitativa, alinhada ao pós-humanismo, amplia esse movimento ao incluir entidades não humanas, a agência da matéria e, assim, formas não antropocêntricas de produção de sentido. O capítulo propõe uma ética de pesquisa situada e responsiva, que valoriza a experimentação, o afeto e a expressão criativa como dimensões constitutivas da investigação, nuances caras à *pesquisa enredada*. Por fim, o capítulo concebe a pesquisa como um espaço inacabado, afetivo e politicamente engajado de invenção coletiva, no qual a abertura à diferença

e ao inesperado possibilita a emergência de novos modos de pensar, escrever e existir no e com o mundo.

No Capítulo 5, "Afetada, sim! A pesquisa enredada com corpos, performatividades dissidentes e outras coisas do gênero", Hélvio Frank (Universidade Estadual de Goiás – UEG), Wilker Ramos-Soares (Universidade Estadual de Goiás – UEG) e Matheus Utim (Universidade Estadual de Goiás – UEG) defendem compreender a *pesquisa enredada* como um gesto de enfrentamento à colonialidade do saber e à cisheteronormatividade científica. A partir da noção corpolítica, discutem como gênero, corpo e desejo atravessam e performam o próprio ato de pesquisar, deslocando-o da neutralidade para a implicação subjetiva e crítica em nossas práxis. Os chamados atos científicos extravagantes são entendidos como atitudes metodológicas sujas e insurgentes que brocham a pesquisa cisheteronormativa e irrompem como opção decolonial, tomando o erro, o afeto e o fracasso como formas legítimas de compromisso ético e resistência. *Enredar*, portanto, é enfrentar, é transformar, é horizontalizar o fazer científico em uma travessia sensível, relacional, dialógica e dissidente, na qual fazer pesquisa é também desobedecer com o corpo.

A entrevista que "encerra" a coletânea, "Enredamentos em pesquisas cá do Cerrado do Brasil Central: esticando a conversa com Tânia Rezende", foi feita por meio de cinco perguntas elaboradas por Viviane Pires Viana Silvestre, Rosane Rocha Pessoa, Barbra Sabota, Valéria Rosa-da-Silva e Laryssa Paulino de Queiroz Sousa e enviadas por e-mail para que pudessem ser respondidas. A escolha da entrevistada se justifica por sua relevância nas discussões sobre o fazer pesquisa em nosso coletivo, ao nos desafiar a repensar concepções de metodologia assentadas em epistemologias moderno-coloniais. Além disso, a entrevista dialoga e dá continuidade a uma conversa anterior conduzida por nosso coletivo (Rezende *et al.*, 2020).

Chegamos, então, ao convite que fazemos com muita alegria: que vocês se enredem na leitura destes textos e teçam conosco sentidos sobre os porquês de uma *pesquisa enredada* em Educação Linguística Crítica.

## Referências

ALMEIDA, Ricardo Regis de. *Corpovivências decoloniais compartilhadas e coconstruídas nas (e para além das) aulas de Língua Inglesa de um curso de Letras*: Português e Inglês. 2023. 236 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2023. Disponível em: http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/12901. Acesso em: 12 dez. 2025.

ASSIS, Eleone Ferraz de (org.). *Caminhos para a educação linguística.* Campinas: Pontes Editores, 2017.

BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon de Oliveira. Tarefas da educação lingüística no Brasil. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p. 63-81, 2005. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1984-63982005000100004. Acesso em: 23 out. 2025.

BLOMMAERT, Jan; BACKUS, Ad. Superdiverse repertoires and the individual. *In:* SAINT-GEORGES, Ingrid de; WEBER, Jean-Jacques. *Multilingualism and multimodality:* current challenges for educational studies. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers, 2013. p. 11-32.

COBUCCI, Paula; MACHADO, Veruska. *Educação linguística para jovens e adultos.* São Paulo: Editora Contexto, 2023.

COLAÇA, Joyce Palha; FARIA, Michel Marques de; COSTA, Thaís de Araujo da (org.). *Educação linguística e(m) (dis)curso*: arquivos de saberes linguísticos e pedagógicos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. Disponível em: https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/educacao-linguistica-em-discurso-arquivos-de-saberes-linguisticos-e-pedagogicos/. Acesso em: 3 nov. 2025.

DENZIN, Norman Kent. Investigação qualitativa crítica. Tradução: Diogo Vera de Carvalho. *Sociedade, Contabilidade e Gestão*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 105-119, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.21446/scg_ufrj.v13i1.14178. Acesso em: 4 nov. 2025.

FERRAZ, Daniel de Mello. *Língua-linguagem, educação e educação linguística.* São Paulo: Pimenta Cultural, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.31560/pimentacultural/978-85-7221-156-7. Acesso em: 3 nov. 2025.

FERRAZ, Daniel de Mello; KAWACHI-FURLAN, Claudia Jotto (org.). *Educação linguística em línguas estrangeiras*. Campinas: Pontes Editores, 2018.

FERRAZ, Daniel de Mello; TOMAZI, Micheline Mattedi (org.). *Línguas, c(C)ulturas e educação linguística*. Curitiba: Editora CRV, 2016.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido.* 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005 [1974].

HAN, Byung-Chul. *Sociedade do cansaço.* Tradução: Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2015.

HOOKS, bell. *Teaching to transgress*: education as the practice of freedom. New York: Routledge, 1994.

INTERNATIONAL IDEA. *The global state of democracy 2025*: democracy on the move. Stockholm: International IDEA, 2025. Disponível em: https://doi.org/10.31752/idea.2025.53. Acesso em: 21 out. 2025.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MAKONI, Sinfree; PENNYCOOK, Alastair (org.). *Disinventing and reconstituting languages*. Clevedon: Multilingual Matters, 2007.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Por uma linguística aplicada indisciplinar.* São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PENNYCOOK, Alastair. *Critical applied linguistics:* a critical introduction. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

PENNYCOOK, Alastair. *Critical applied linguistics: a critical (re)introduction.* 2. ed. New York: Routledge, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.4324/9781003090571. Acesso em: 15 nov. 2025.

PESSOA, Rosane Rocha. *A reflexão interativa como instrumento de desenvolvimento profissional*: um estudo com professores de inglês da escola pública. 2002. 256 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Letras/Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002. Disponível em: https://hdl.handle.net/1843/BUBD-AAFMK7. Acesso em: 12 dez. 2025.

PESSOA, Rosane Rocha; SILVA, Kleber Aparecido da; FREITAS, Carla Conti de (org.). *Praxiologias do Brasil Central sobre Educação Linguística Crítica*. São Paulo: Pá de Palavra, 2021. Disponível em: https://www.dropbox.com/scl/fi/uprwjgyirlkyaor3ser30/Praxiologias_pdf.pdf?rlkey=frqcylblcloxqipcol1asgqhj&e=1&st=rqal6gfw&dl=0. Acesso em: 5 nov. 2025.

PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana. Decolonizing qualitative research in language teacher education. *In*: TOOHEY, Kelleen (section editor). *The encyclopedia of applied linguistics*. Chichester: John Wiley & Sons, 2025. p. 1-8. Disponível em: https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal20094. Acesso em: 4 nov. 2025.

PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; MONTE MÓR, Walkyria. *Perspectivas críticas de Educação Linguística no Brasil*: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. Disponível em: https://www.dropbox.com/scl/fi/gw5u40jd38hhn03az5viv/Perspectivas_criticas.pdf?rlkey=ikqhas1bgv4g9k09wpq3u8e5x&e=1&st=djf7op1v&dl=0. Acesso em: 12 dez. 2025.

REZENDE, Tânia Ferreira; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; PESSOA, Rosane Rocha; SABOTA, Barbra; ROSA-DA-SILVA, Valéria; SOUSA, Laryssa Paulino de Queiroz. Por uma postura decolonial na formação docente e na educação linguística: conversa com Tânia Rezende. *Gláuks: Revista de Letras e Artes*, Viçosa, v. 20, n. 1, p. 15-27, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.47677/gluks.v20i1.161. Acesso em: 4 nov. 2025.

SILVESTRE, Viviane Pires Viana. *Práticas problematizadoras e de(s)coloniais na formação de professores/as de línguas*: teorizações construídas em uma experiência com o Pibid. 2016. 239 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016. Disponível em: http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/8834. Acesso em: 5 dez. 2025.

“A partir desse emaranhado de inquietações, posturas e movimentos de insurgência metodológica, tecemos a *pesquisa enredada* como uma possibilidade metodológica *outra*. Não a vemos como a simples criação de um novo termo, tampouco como mais uma tipologia de pesquisa na qual nossos trabalhos acadêmicos precisam se *encaixar*. Pelo contrário, esse *enredamento em pesquisa* é prenhe da reinvenção contínua de tensionamentos, alianças e praxiologias que vêm sustentando nossas pesquisas no Grupo de Estudos Interinstitucional Transição.”

**– Viviane Silvestre, Rosane Pessoa e Valéria Rosa-da-Silva –**

# Capítulo

# Pesquisa enredada:

## insurgências metodológicas no Grupo Transição[1]

*Viviane Pires Viana Silvestre*
*Rosane Rocha Pessoa*
*Valéria Rosa-da-Silva*

## Tessitura de nosso enredamento

O Grupo de Estudos Interinstitucional Transição nasceu em 2012, fomentado pelo desejo de problematizar o Ensino-aprendizagem[2] e a Formação de Professoras/es de Línguas em contextos diversos no estado de Goiás e em outras regiões do Brasil. Desde então, temos nos inquietado a respeito de diferentes aspectos de nossas práxis como pesquisadoras/es no campo da Educação Linguística. Sob a coordenação das professoras Rosane Rocha Pessoa (Universidade Federal de Goiás – UFG) e Viviane Pires Viana Silvestre (Universidade Estadual de Goiás – UEG), o Transição decorre dos trabalhos do grupo de pesquisa "Formação de Professoras/es de Línguas", cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que compreende duas linhas de investigação: Perspectivas Críticas na Formação de Professoras/es de Línguas e Perspectivas Críticas na Educação Linguística. O Transição amplia e articula discussões

1 O nome é inspirado em um vídeo que retrata a experiência de uma mulher negra que passou por um processo de transição capilar e, ao final, assumiu seu cabelo natural. Para mais informações, ver https://youtu.be/I_2M8E5ierw?si=g3_br_KSo2Y_I8WI. Acesso em: 25 jan. 2026.

2 Hoje, utilizamos o termo *Educação Linguística* para evitar a dicotomia *Ensino e Aprendizagem*, já que, como "afirma Freire [(2001)], não existe ensinar sem aprender [...]. A nosso ver, a educação acontece na construção dialógica do conhecimento, onde todas as pessoas e materialidades envolvidas ensinam e aprendem ao mesmo tempo" (Pessoa; Silva; Freitas, 2021, p. 16).

temáticas relacionadas a essas duas linhas, instituindo encontros mensais (presenciais e/ou virtuais) e um Grupo do Google como seus principais espaços de interlocução acadêmica. A partir de janeiro de 2025, também passou a contar com uma página eletrônica[3] para divulgação das praxiologias[4] do grupo.

Um conceito muito caro, que foi se fortalecendo ao longo de nossa trama histórica e que nos identifica e une, é *criticidade*. Fortemente influenciadas/os pelas problematizações de Alastair Pennycook (2001, 2021; Pennycook; Pessoa; Silvestre, 2016; Pennycook; Silvestre; Pessoa, 2023), nossas pesquisas têm fomentado movimentos críticos na Educação Linguística do Brasil, com especial ênfase para as ontoepistemologias do Centro-Oeste. Nosso enredamento emerge, portanto, como um tecido coletivo que conecta corpos, afetos, saberes, territórios, buscando questionar/confrontar desigualdades e provocar insurgências.

Dentre nossas muitas problematizações, o modo como fazemos pesquisa sempre foi pauta de discussões no Transição. Para nós, "a pesquisa não é um exercício acadêmico inocente ou distante[5]", mas uma atividade atravessada por questões políticas e sociais (Tuhiwai Smith, 1999, p. 5). Assim, neste capítulo, temos como principal objetivo apresentar o conceito de *pesquisa enredada*, que emerge de nossas inquietações sobre metodologia. Para tanto, além desta parte introdutória, organizamos o texto em cinco seções. Na primeira, resgatamos praxiologias que movimenta(ra)m as inquietações iniciais de nosso fazer pesquisa em Educação Linguística Crítica. Em seguida, destacamos problematizações sobre metodologia científica que fizemos em estudos recentes. Na sequência, propomos nosso entendimento, coletivamente construído, sobre o construto *pesquisa enredada*, ilustrando com estudos conduzidos e/ou orientados por pesquisadoras/es do grupo de estudos Transição. Por fim, defendemos a *pesquisa enredada* como uma possibilidade metodológica *outra*.

---

3 Somos muito gratas à Laryssa Paulino de Queiroz Sousa pela organização do site, que traz a história do Transição. Disponível em: https://sites.google.com/view/transicao2012/. Acesso em: 23 out. 2025.

4 De acordo com Rosane Pessoa, Kleber Aparecido Silva e Carla Freitas (2021, p. 16), praxiologias "[...] são nossas epistemologias fundidas com nossas práticas, misturadas de tal forma que não podem ser expressas senão em uma palavra. O termo substitui *teorias*, pois compreendemos que, pelo menos na nossa área, teorias não podem ser dissociadas da prática".

5 Todas as traduções de citações em outras línguas são de nossa autoria.

## Inquietações iniciais de nosso fazer pesquisa em Educação Linguística Crítica

Nossas inquietações se iniciaram em torno de 2003, motivadas por Pennycook (2001), que introduziu e produziu a Linguística Aplicada Crítica, caracterizada por uma visão ampla, interdisciplinar e autônoma da área, integrando pensamento, desejo e ação como práxis voltada à transformação social. Segundo ele, a Linguística Aplicada Crítica envolve relacionar questões micro e macro – como ensino em sala de aula e contextos sociopolíticos –, problematizar inequidades, violências e relações de poder, além de questionar permanentemente pressupostos e normas estabelecidas. Ademais, valoriza a investigação social crítica, a teoria crítica (questões de desigualdade, injustiça e compaixão), a autorreflexividade e a busca ética por futuros alternativos, reconhecendo que o entrelaçamento desses elementos pode gerar novos esquemas de politização e mudança.

De acordo com Pennycook (2001, 2021), o domínio da Linguística Aplicada que mais resistiu a um envolvimento crítico com o contexto social foi o da Aquisição de Segunda Língua[6]. A razão está na orientação rigidamente cognitiva para a aprendizagem de línguas, aliada a uma tradição de pesquisa positivista que propiciou um foco na cognição isolada. Na década de 1990, outras formas de pensar a aprendizagem foram defendidas por autoras/es, como David Block (1996), James Lantolf (1996), Alan Firth e Johannes Wagner (1997), que iam muito além da concepção de linguagem como conjunto de itens gramaticais e lexicais aprendidos em ordem sequencial e de aprendizagem como algo que ocorria na mente das pessoas. Não só havia uma "divisibilidade interna das línguas em constituintes estruturais e uma divisibilidade externa em línguas demarcadas" (Pennycook, 2021, p. 87), mas também dos seres humanos, divididos internamente em mentes e corpos e externamente em criaturas separadas de outros animais e do mundo ao seu redor. Abordagens alternativas mostraram a relevância dos fatores socioculturais, ressaltando que a aprendizagem só pode ser compreendida em seus contextos sociais e culturais específicos. Isso implica reconhecer a/o aprendiz como sujeito de identidades sociais complexas, que devem ser interpretadas à luz de estruturas sociais amplas e, muitas vezes, injustas, continuamente produzidas nas interações sociais cotidianas.

Partindo dessa ampliação de escopo, Pennycook (2021) inicia o capítulo "*The politics of difference*" ("*A política da diferença*") discutindo identidade à luz de autoras/es

6 Campo de estudo que investiga como as pessoas aprendem uma língua diferente da primeira adquirida na infância.

como Judith Butler (1990), entendendo esse construto não como algo fixo ou refletido na linguagem, mas como algo performado por meio dela. Esses "[...] debates sobre performatividade contribuíram para a desnaturalização das pressões exercidas sobre sexo, gênero, sexualidade, corpos e identidades" (Jagose, 1996, p. 90 *apud* Pennycook, 2021, p. 99), permitindo a inscrição do corpo nos estudos linguísticos.

Esse mesmo movimento do corpo como lócus ativo de produção do conhecimento – que afeta e é afetado nas interações entre as/os envolvidas/os na pesquisa – aconteceu também em estudos sobre metodologias de pesquisa qualitativa e representou um grande deslocamento epistêmico em relação a abordagens que privilegiam o olhar distanciado e "objetivo" de pesquisadoras/es. Com efeito, a pesquisa, como a Educação Linguística, deve ser "um engajamento com a própria identidade, uma realização de necessidades e desejos pessoais (do ser) e um investimento no que ainda está por vir" (Ibrahim, 1999, p. 366 a*pud* Pennycook, 2001, p. 160).

*Já* em 2001, Pennycook se vale do termo *pesquisa engajada*, definindo-a com base em quatro critérios: (1) oposição a categorias essencialistas e sério engajamento com a diferença; (2) inclusão dos interesses, desejos e vidas das/os participantes; (3) foco no funcionamento do poder; e (4) orientação para a transformação. Pennycook (2001) destaca que a adoção de uma agenda crítica e a abertura para diferentes abordagens de pesquisa não devem comprometer o rigor acadêmico. Defende, ainda, que a pesquisa deve ser avaliada, além de pelos resultados obtidos, pelo quanto essas ações são percebidas como socialmente transformadoras, integrando-se a uma visão de mudança ética e política.

No Brasil, também aprendemos com as problematizações desenvolvidas por Luiz Paulo da Moita Lopes (2006, p. 85), segundo quem reinventar a vida social envolve reinventar formas de produzir conhecimento, "uma vez que a pesquisa é um modo de construir a vida social ao tentar entendê-la". Para o autor, essa reinvenção tem foco nas pessoas que estão à margem: as pobres, faveladas, negras, indígenas, homossexuais – reconhecidas enquanto identidades multifacetadas –, já que, pelo fato de vivenciarem o sofrimento humano, suas epistemes podem colaborar para uma sociedade mais delicada com a natureza e com as pessoas. Conforme afirma Moita Lopes (2006), o conhecimento está intimamente entrelaçado à maneira com que as pessoas vivem suas vidas cotidianas, seus sofrimentos, seus projetos políticos e seus desejos. Esse entrelaçamento já havia sido delineado por Paulo Freire (2005 [1974]), ao defender que a práxis constitui reflexão e ação – como unidade não dicotomizada – das pessoas sobre o mundo para transformá-lo. É dessa perspectiva que emerge nosso uso do termo *praxiologias*, entendido como força que move o conhecimento e a vida para territórios *outros*. Nesse projeto social e epistemológico, assim como

importa saber o que indígenas brasileiras/os e pessoas multilíngues entendem por língua (Cavalcanti; César, 2004 *apud* Moita Lopes, 2006), precisamos compreender de que modo professoras/es constroem conhecimento sobre língua e linguagem em suas práxis atravessadas por desigualdades, silenciamentos e imposições curriculares que (re)produzem epistemologias hegemônicas.

Moita Lopes (2006) ressalta que essa pesquisa, fundamentada na ética e na politização social, implica em construir a compreensão da vida social *com* os grupos marginalizados em suas perspectivas e vozes, sem hierarquizá-los. Para construir conhecimento que seja responsivo às questões do mundo e da linguagem, é preciso uma Linguística Aplicada híbrida, mestiça e indisciplinar, no sentido de dialogar com diversas áreas das ciências sociais, tais como estudos feministas, *queer* e antirracistas, pós-coloniais, pós-modernistas etc. Moita Lopes (2006) destaca a importância de romper com uma visão de pesquisa baseada na racionalidade descorporificada e de reconhecer que as pessoas envolvidas na pesquisa – sejam pesquisadoras/es ou participantes – têm corpos marcados por posições sociais, como classe, sexualidade, gênero e etnia, que influenciam seus modos de se posicionar discursivamente. A década de 2000, então, foi um momento de grande mudança na Linguística Aplicada, e, com essas/es e outras/os autoras/es, começamos a ver o mundo por meio de "um par diferente de óculos", passando a "construir o quê e o como se pesquisa de modos diferentes" (Moita Lopes, 2006, p. 16).

Nossas inquietações iniciais foram ainda instigadas por bell hooks (1994), pois, em *Teaching to transgress* (*Ensinando a transgredir*), ela desafia a dicotomia corpo/mente, particularmente da forma como aparece nas epistemologias ocidentais, patriarcais e coloniais. Para a autora, essa separação, que permitiu a marginalização do corpo nos espaços educacionais hoje, não é apenas artificial, mas também profundamente ideológica – uma ferramenta historicamente usada para oprimir, disciplinar e desvalorizar corpos e saberes fora da norma dominante (especialmente os de mulheres negras, pessoas pobres e sujeitos colonizados). Ela fala de um ensino com paixão (*passionate teaching*), o qual, além da racionalidade, valoriza a emoção, a experiência, a identidade e o prazer. Segundo ela, essa fusão entre mente e corpo "[...] nos permite ser inteiras/os na sala de aula e, como consequência, inteiras/os de coração" (hooks, 1994, p. 193). Nossas incursões pelas reflexões de hooks nos levaram a compreender que o corpo e as emoções deviam ter lugar tanto no ensino quanto na pesquisa e que devíamos reconhecê-los como lugares legítimos de saber.

Por fim, essas inquietações se intensificaram a partir de nossa aproximação com Tânia Rezende (2018, 2019a), cujas praxiologias têm nos ajudado a olhar criticamente para o que chamamos de metodologia de pesquisa. As provocações de Rezende nos instigam

a desconfiar da própria ideia de metodologia tal como consolidada pelas epistemologias ocidentais e coloniais. Em *Os compromissos da Sociolinguística* (Rezende, 2019b, p. 4), a autora entende a metodologia da pesquisa como "o lugar da norma, da regra, do (im)possível, é o *lócus* de enunciação (portanto, da contenção) do corpo-político, é onde esse corpo se apresenta com sua epistemologia, dizendo *quem é* e *a que* veio". A autora argumenta ainda que a metodologia é "um campo de luta entre a hegemonia, a contra-hegemonia e a não-hegemonia; é o lugar de abertura para a entrada de quem não tem lugar ou o lugar de dizer o mesmo com outras palavras" (p. 4). Longe de ser um simples conjunto de técnicas, a metodologia é, para Rezende, o espaço em que a/o pesquisadora/or decide se reproduz o modelo eurocentrado de ciência ou se assume o risco da desobediência epistêmica e linguística, gesto que possibilita desengaiolar o conhecimento (Lariwana-Karajá, 2015) e abrir passagem para epistemes outras.

Nossas leituras e vivências com Rezende contribuíram sobremaneira para que escolhêssemos assumir esse risco – um esforço decolonial (Silvestre, 2016) que, embora reconheçamos como um desafio (Borelli, 2018), temos buscado empreender em nossos próprios movimentos decoloniais (Rosa-da-Silva, 2021). Essa convivência nos fez compreender que construir a metodologia da pesquisa é, antes de tudo, um ato de posicionamento político: um gesto de enunciação que revela de onde falamos, com quem falamos e por que falamos. Em vez de buscar respostas estáveis, Rezende nos inspira a interpretar o conhecimento como construção situada, feita *em*, *durante* e *a partir* do próprio processo investigativo (cf. Entrevista neste volume). Assim, a metodologia deixa de ser um caminho previamente traçado e se torna travessia viva, em constante (des)construção. Em termos cerradeiros, entendemos a metodologia como um *trieiro*, cujas picadas não se abrem de uma só vez: elas vão sendo feitas na persistência dos passos, entre raízes profundas, troncos tortuosos, cascas grossas, pedras, na escuta atenta dos sinais da terra. *Trieiros*, no contexto do Cerrado goiano, são caminhos estreitos, abertos pela insistência dos passos, que entrelaçam casas, quintais e veredas e sustentam uma rede viva de relações. É por esses *trieiros* do Cerrado que circulam os afetos e as trocas cotidianas: o convite para o café, o mutirão de colheita, a partilha de sementes e saberes. Quando as estradas ainda não alcançam, são os *trieiros* de chão batido que guiam o ir e vir entre morada e roça, entre comunidade e mato, costurando as sociabilidades (Almeida, 2013).

A partir das/os autoras/es citadas/os nesta seção e de outras/os, como Patricio Guerrero Arias (2010), Elizabeth St. Pierre (2014), Sabelo Ndlovu-Gatsheni (2017), Alexander Ocaña, María Isabel López e Zaira Conedo (2018) e Norman Denzin (2018), temos refletido sobre os rumos epistemológicos e éticos da pesquisa crítica, especialmente diante da instabilidade dos termos e da urgência de práticas transformadoras. Para

Denzin (2018, p. 105), termos como "incorporada", "transformativa", "dialógica", "rizomática" ou "emancipatória" carregam histórias, disputas e, muitas vezes, se sobrepõem ou se ressignificam no uso. O estudioso afirma ainda que essa instabilidade não é um obstáculo, mas uma condição produtiva, pois nos obriga a praticar uma crítica autorreflexiva, consciente de que as categorias não são fixas e de que o pensamento crítico não pode se acomodar em fórmulas estáveis. É essa crítica autorreflexiva que temos feito como resultado de nossas angústias sobre pesquisa e que tem nos conduzido a insurgências metodológicas.

## Entre angústias e insurgências metodológicas

Há pelo menos uma década, dos 14 anos da história do Grupo Transição, metodologia de pesquisa tem sido uma problemática recorrente em nossas discussões. Ainda que, desde os anos iniciais do grupo, a ideia de definir metodologias rígidas nos inquietasse, foi de nosso encontro com os estudos decoloniais que as insurgências metodológicas começaram a ganhar mais força nas pesquisas do grupo. Essa aproximação nos ajudou a perceber que questionar metodologias implica também questionar as bases coloniais que sustentam a produção do conhecimento; afinal, o modo como pesquisamos está intrinsecamente ligado às estruturas de poder que determinam quais saberes são legitimados e quais são silenciados.

É nesse horizonte que Santiago Castro-Gómez e Ramón Grosfoguel (2007) argumentam como o fim formal do colonialismo não significou uma transformação efetiva nas estruturas globais de dominação. O que ocorreu foi uma passagem do colonialismo moderno à colonialidade global, na qual as relações desiguais entre centro e periferia foram reconfiguradas, mas não superadas, perpetuando a hierarquia econômica, política e racial que sustenta a modernidade. Nesse contexto, Aníbal Quijano (2000) denomina *colonialidade do poder* como essa continuidade histórica das lógicas coloniais, expandidas para múltiplas dimensões – econômica, política, epistêmica, de gênero, de raça, de subjetividade etc. –, compondo o que chamam de matriz colonial do poder. Trata-se, portanto, de um sistema complexo e interligado que regula a produção de saberes, a organização social e as formas de ser e existir no mundo, mantendo a colonialidade como estrutura persistente da modernidade.

Considerando que, historicamente, a universidade ocidental tem operado como o lócus hegemônico da pesquisa, se configurando como espaço privilegiado de produção e controle do saber, conforme argumentam Gurminder Bhambra, Dalia Gebrial e Kerem

Nişancıoğlu (2018), temos questionado ranços de colonialidade que imperam nos nossos modos de fazer pesquisa. Algumas dessas angústias extrapolaram os limites das salas de aula nas quais nos encontramos e estão registradas em nossos estudos:

> Quantas vezes em nossas pesquisas não ocupamos o papel do/a "colonizador/a", com nosso saber hegemônico e salvacionista, que vai até a escola investigar o/a "selvagem" professor/a? Da mesma forma, quantas vezes o/a professor/a não vislumbra no/a pesquisador/a-formador/a a "luz" para os problemas que enfrenta? (Silvestre, 2016, p. 24).
>
> E com relação aos saberes, será que já conseguimos legitimar outros conhecimentos que não aqueles produzidos na universidade ou atestados por seus/suas representantes? (Borelli, 2018, p. 47).
>
> De onde vêm as normas de produção do conhecimento que são legitimadas em nossas universidades? Quem cria essas normas? Com que fundamentos e interesses? A que e a quem elas servem? Que efeitos as práticas dessas normas, em detrimento de outras, têm causado em diferentes pessoas? De que maneira nossas pesquisas nos contextos educacionais têm (des) praticado essas normas? (Rosa-da-Silva, 2021, p. 32).
>
> Como deixar de generificar e racializar uma discussão tendo consciência de que são feridas coloniais ainda abertas em nossa sociedade? (Silvestre; Ramos-Soares, 2023, p. 7).

Esse movimento de problematização acerca do construto "pesquisa" tem nos incitado a provocar rupturas e a empreender insurgências metodológicas em nossos estudos, especialmente em nível *stricto sensu*, mas não apenas. Em Viviane Silvestre e Valéria Rosa-da-Silva (2022), advogamos por horizontes metodológicos *outros*, destacando as contribuições de pesquisas que foram orientadas por Rosane Rocha Pessoa no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás entre 2016 e 2021, todas desenvolvidas por integrantes do Transição. O texto em questão desvela colonialidades em agendas de pesquisa na Linguística Aplicada e elenca três posturas que podem confrontar sua manutenção.

A primeira postura diz respeito às *relações entre as pessoas que constroem a pesquisa*, o que envolve questionar o distanciamento imposto pela tradição moderno-colonial, defendendo relações horizontalizadas, colaborativas e éticas, sem ignorar a inevitável assimetria de poder. Ao criticar hierarquias e paternalismos acadêmicos, aponta para práticas de coconstrução de textos, circulação de versões para apreciação conjunta e valorização da experiência e do afeto. A segunda postura se refere aos *saberes acionados na construção da pesquisa* e enfatiza a necessidade de enfrentar a colonialidade do saber nas pesquisas em Educação Linguística, problematizando quais vozes e saberes são legitimados na produção acadêmica. Defende a valorização

de conhecimentos do Sul Global, de práticas docentes e de pesquisas fora dos eixos hegemônicos e o reconhecimento das pessoas que integram cada pesquisa, não como meras/os "informantes", mas como articuladoras/es epistemológicas/os. Tal postura desafia cânones acadêmicos, regimes de verdade e silenciamentos epistêmicos, considerando, por exemplo, a escola como espaço legítimo de produção de saber e evidenciando a importância de escutar e integrar vozes marginalizadas. Já a terceira postura – *afetividades e subjetividades evidenciadas na constituição da pesquisa* – propõe romper com a lógica moderno-colonial que separa razão e emoção, objetividade e subjetividade, defendendo uma pesquisa encarnada e afetiva, em que corpo, história de vida, sentimentos e experiências se entrelaçam ao processo investigativo. Ao incluir narrativas pessoais e vivências como dimensões legítimas da pesquisa, tal postura questiona a neutralidade e reivindica epistemologias que valorizem a corporeidade, a *escrevivência*[7] (Evaristo, 2020) e o *corazonar*[8] (Guerrero Arias, 2010), integrando afetos, memórias e subjetividades à construção do conhecimento.

De modo semelhante, em Rosane Pessoa e Viviane Silvestre (2025) refletimos sobre o percurso de nosso grupo de estudos na direção de decolonizar a pesquisa qualitativa no campo da Formação de Professoras/es de Línguas. Buscamos com isso socializar movimentos e escolhas que temos construído coletivamente ao longo dos anos, em um esforço para resistir e transformar lógicas coloniais ainda vigentes na pesquisa acadêmica em Educação Linguística. Assumimos nosso lugar de existência a partir das margens dos centros hegemônicos de produção de conhecimento, nos quais, muitas vezes, se espera que adotemos padrões de pesquisa pretensamente neutros, universais e descontextualizados. Nossa experiência, no entanto, evidencia que todo conhecimento é situado: nasce de quem somos, de onde estamos e do que vivemos. Nesse texto, destacamos três movimentos inter-relacionados que corroboram as insurgências metodológicas em nossos estudos.

O primeiro movimento – *subverter relações hierárquicas na pesquisa e na Formação Docente* – consiste em ressignificar as hierarquias entre quem pesquisa e quem é pesquisada/o, deslocando o eixo de poder epistemológico herdado do colonialismo e

7 Cunhada pela escritora brasileira Conceição Evaristo (2020), a *escrevivência* refere-se a um modo de escrita baseado nas vivências, na qual memórias pessoais e coletivas, especialmente aquelas de mulheres negras e de suas comunidades, são inseparáveis da criação literária. O termo destaca a escrita como uma prática ética e política por meio da qual vidas marginalizadas são narradas, desafiando processos de silenciamento e formas hegemônicas de representação.

8 O termo se refere a uma prática ontoepistêmica de conhecer-sentir-pensar com o coração, na qual razão e emoção são inseparáveis. Para Guerrero Arias (2010), *corazonar* é resistir à racionalidade colonial e descorporificada, ao tratar o afeto, a relacionalidade, a ética e a vida comunitária como elementos essenciais na produção do conhecimento.

desestabilizando relações verticalizadas na pesquisa e na Formação Docente. Inspiradas/os por perspectivas críticas que fomentam relações horizontalizadas (Silvestre, 2016), buscamos compreender docentes e licenciandas/os não como "objetos de pesquisa", mas como produtoras/es de conhecimento, cujas praxiologias formam parte do próprio desenho do estudo. Outro movimento fundamental é *questionar quem pode falar na pesquisa e reconhecer epistemologias plurais*, que diz respeito a interrogar o lócus de enunciação e os privilégios de quem pode falar na produção de conhecimento. Assumindo que nossas concepções de língua e de ensino são marcadamente eurocêntricas, procuramos construir espaços para epistemologias *outras* – oriundas de contextos latino-americanos e indígenas, por exemplo –, que reconhecem a língua como prática política e relacional. Esse movimento implica romper com a dicotomia universidade-escola, enfatizando que ambas são espaços legítimos de produção de saber. Por fim, o movimento de *construir saberes corporificados* propõe fraturar dicotomias modernas entre razão e emoção, corpo e mente, objetividade e subjetividade, reintegrando afetividades ao que é supostamente tido como estritamente racional. Nas pesquisas de nosso grupo, esse movimento tem se materializado em narrativas de pesquisadoras/es, docentes e discentes que entrelaçam vivências pessoais e profissionais, marcando seus corpos na pesquisa. Assim, corporificar a pesquisa pode aquecer o caminho frio da metodologia da modernidade ocidental, reescrevendo nele a potência do afeto e a possibilidade de cura das feridas coloniais ainda abertas.

Com essas posturas e esses movimentos, temos contribuído para um modo de fazer pesquisa que exige autorreflexão constante, trabalho coletivo e ações situadas, no qual não há receitas universais, uma vez que cada contexto demanda suas próprias insurgências, por meio de práticas localizadas, éticas e comprometidas com a justiça social e epistêmica.

## *Pesquisa enredada* nas tramas do Transição

As inquietações que nos mobilizaram a problematizar os modos coloniais de fazer pesquisa têm se expandido e se desdobrado nos próprios caminhos metodológicos de nossas pesquisas na graduação e na pós-graduação *lato sensu*; nas dissertações de mestrado; nas teses de doutorado; e em outros estudos desenvolvidos e/ou orientados por integrantes de nosso Grupo Transição. Nessas inquietações, angústias e insurgências tecemos o que estamos chamando de *pesquisa enredada*, que surge não como um novo tipo de pesquisa, mas como reverberação de um compromisso ético

e político com formas diversas de existir, sentir, conhecer e acolher saberes outros. Assim, a *pesquisa enredada* emerge do reconhecimento de que investigar é sempre um ato implicado: corpo, linguagem, memória, história, afeto, território, espiritualidade, práxis se entrelaçam, se *enredam* no fazer pesquisa.

Em nossas produções no âmbito da Educação Linguística Crítica, esse entendimento tem se materializado em percursos que recusam o modelo linear e prescritivo da tradição metodológica hegemônica da modernidade e apostam na construção situada dos movimentos envolvidos no fazer pesquisa. Nesse horizonte, Carlos Matheus Silva-Mello (2025, p. 24) concebe a metodologia

> não como uma recomendação ou receita, mas como a descrição dos caminhos pelos quais a pesquisa se desenrolou, em um movimento de rompimento com argumentos eurocêntricos e positivistas, tão preocupados com uma suposta objetividade e neutralidade.

Deslocar "método" do campo da norma para o da *vivência* é um gesto que corporifica a crítica decolonial e inscreve o fazer científico como processo vivo, inacabado, relacional, *enredado*, adicionando à pesquisa uma dimensão sensível e encarnada, historicamente usurpada pela modernidade racional e pelas colonialidades (Pessoa, 2022; Rosa-da-Silva, 2021; Silvestre, 2016). É nesse sentido que a *pesquisa enredada* é um conceito nascido de um *gesto de implicação*: a/o pesquisadora/or não observa o mundo de fora, mas o habita, atravessada/o pelas marcas de sua história, pelos afetos que a/o movem e pelas urgências políticas que a/o convocam. Nessa perspectiva, pesquisar não é um exercício de neutralidade e distanciamento, mas de posicionamento e presença, como ilustram as "corpovivências" (cf. Capítulo 3) de Ricardo Almeida (2023, p. 28-29):

> Destarte, faço isso com a intenção de situar o meu lócus de enunciação e corporificar os conhecimentos que me atravessa(ra)m no decurso da minha trajetória de vida, tornando o presente estudo possível. [...] [Eu] me entendo e sou lido racial e socialmente, na maioria das vezes, como homem branco, homossexual cisgênero, classe média baixa, alto, loiro e professor de língua inglesa.
>
> Numa primeira visada, reconheço que tais características estão alinhadas às de uma pessoa que possui diversos privilégios sociais, o que, no meu caso, é assumidamente real. Em um universo colonial fundado nos pressupostos da raça branca e do masculino como superiores, do patriarcado e dos saberes científicos como os únicos válidos, o meu corpo e as minhas experiências acadêmicas se encaixam perfeitamente em diversos dos padrões coloniais esperados. Contudo, esse mesmo corpo repleto de vantagens também foi/é enredado por outros corpos e saberes que, por vezes, me impediram e

> ainda me impedem de existir em determinados lugares [...]. Desde pequeno, por exemplo, ouvi de familiares próximos e de colegas da escola que os meus jeitos de ser e de falar se pareciam muito com os de uma menina.

O posicionamento de Almeida (2023), tanto por meio da racialização como homem branco quanto do reconhecimento dos privilégios que isso lhe oferece, é um movimento ético e político fundamental no contexto da *pesquisa enredada*. Ao explicitar os marcadores que o constituem – raça, gênero, classe –, o pesquisador desloca a ilusão de universalidade e evidencia que todo saber é situado e atravessado por relações de poder. Esse gesto de autorreconhecimento não é um exercício de culpa, mas de responsabilidade: implica compreender como os privilégios operam na produção de conhecimento e como o corpo que pesquisa participa das ciladas coloniais que deseja transformar. Conforme nos lembra Grada Kilomba (2019, p. 58), "acadêmicas/os *brancas/os* [...] também escrevem de um lugar específico que, naturalmente, não é neutro nem objetivo ou universal, mas dominante. É um lugar de poder".

Essa consciência de si e de seus atravessamentos ético-políticos encontra ressonância no posicionamento de Silva-Mello (2025), que aprofunda essa visão cara à *pesquisa enredada*. A/O pesquisadora/or não se apaga; mostra-se – e, ao fazê-lo, revela o lugar de *onde* fala, *com/contra quem* fala e *por que* e *por quem* fala:

> Especialmente ao longo dos últimos anos, tenho percebido cada vez mais a necessidade de discutirmos raça na formação docente. Como professor e pesquisador negro, tenho buscado compreender o que eu tenho a dizer sobre o assunto na formação docente e como posso contribuir para que o ambiente escolar e acadêmico seja menos violento contra nossos corpos. Comecei o (des)caminhar deste estudo com o questionamento acerca do que poderia emergir da desestabilização provocada por uma ação antirracista na formação docente, e as minhas leituras então delimitaram um recorte mais específico. A partir das vivências nas aulas, do planejamento à execução, a emergência dos silêncios capturou o que ouvi, observei e senti. Assim, direcionei a minha inquietude epistêmica e percebi que meu corpo me impeliu a indagar: que silêncios são percebidos quando falamos de raça na formação de professoras/es de línguas?
>
> Enquanto pesquisador, tenho transitado por trabalhos e leituras questionadoras relativos ao silenciamento do corpo negro, perpetuado através de estruturas de poder no espaço escolar. Indago constantemente o que posso fazer a respeito, e penso que em minha pesquisa encontro e desenvolvo espaços de ação. Portanto, nesta dissertação, especificamente, tenho como objetivo discutir os silêncios que emergiram em uma experiência de Letramento Racial Crítico em uma universidade pública do interior de Goiás (Silva-Mello, 2025, p. 19-20).

O percurso de Silva-Mello (2025) exemplifica de que maneira a *pesquisa enredada* não se oculta atrás de métodos universais; ao contrário, ela se constitui no próprio processo investigativo, em um movimento contínuo de construção realizado ao longo da pesquisa. Nesse sentido, recusa a rigidez de "métodos" prefixados e assume a construção situada dos caminhos/trieiros da pesquisa – um processo (re)configurado nas relações, nas contingências do contexto e nas urgências ético-políticas que o atravessam. As próprias perguntas suleadoras/direcionadoras da pesquisa emergem de uma inquietude epistêmica corporificada, assumindo a pesquisa como espaço de ação em prol de um mundo menos violento. O corpo que pesquisa é também o corpo que escuta – e nesse espaço de fala e escuta sensível (Silvestre, 2016) produz conhecimento comprometido com a vida.

A *pesquisa enredada*, assim, assume a subjetividade como parte constitutiva do processo, recusando as dicotomias entre razão e emoção, mente e corpo. Essa implicação se torna ainda mais evidente quando Silva-Mello (2025) nos diz que pesquisar é também intervir. Desse modo, comprometida com a transformação, a *pesquisa enredada* busca romper silenciamentos, tensionar estruturas e criar possibilidades. O corpo que interroga o silêncio torna-se, ele mesmo, epistemologia e resistência, o que amplia o sentido da *pesquisa enredada* enquanto ato de posicionamento na academia e fora dela. Tal como em Almeida (2023) e Silva-Mello (2025), a/o autora/or da p*esquisa enredada* mostra a que veio: assume sua voz, seu tempo e seu território, inscrevendo-se na luta contra as desigualdades que atravessam a academia e a sociedade. Logo, mais do que compor uma agenda científica, a *pesquisa enredada* nos conclama a assumir um papel político e social.

Nas trilhas da *pesquisa enredad*a, o conhecimento não se apresenta como produto acabado, mas como processo vivo. A pesquisa de Camila Capparelli (2025) ilustra essa ideia, reafirmando que a *pesquisa enredada* se faz no movimento da experiência e da autorreflexão, a partir da escuta atenta e da abertura às imprevisibilidades do processo:

> Antes desse processo, havia me concentrado demasiadamente na discussão de textos acadêmicos, o que, de certa forma, entrava em conflito com o próprio conceito de praxiologia – que, por sua vez, valoriza a relevância da prática. Com as contribuições da Banca de Qualificação e também da minha orientadora, percebi que o essencial era compreender o que o material de pesquisa revelava, bem como sua articulação com as praxiologias acadêmicas, que, embora importantes, não deveriam se sobrepor à análise das práticas concretas (Capparelli, 2025, p. 21).
>
> Além disso, essa etapa me levou também a perceber o que saltava "aos ouvidos" no material de pesquisa: os processos de assumência, a escuta engajada, os gestos de enfrentamento e de criação de outras possibilidades de existir. Foi possível, ainda, repensar a mobilização lexical da metodologia, muitas

> vezes ainda vinculada a uma lógica positivista de fazer pesquisa. Aprendi a não ignorar as lacunas do estudo, mas a problematizá-las, entendendo que elas não são falhas, mas marcas de toda produção situada de conhecimento (Capparelli, 2025, p. 21).
>
> Em outras palavras, isso significa que as perguntas de pesquisa emergiram organicamente do nosso próprio contexto formativo. Com o material em mãos, construído a partir das experiências compartilhadas, esforcei-me para identificar os temas que ganhavam densidade e [as] atravessavam com mais força na medida em que as discussões avançavam (Capparelli, 2025, p. 149).

A interpretação das "lacunas" como componentes constitutivos de qualquer produção situada de saber desestabiliza a racionalidade moderno-colonial que associa conhecimento à completude e ao controle. Em seu lugar, se instaura uma ética investigativa que privilegia o cuidado e a escuta como formas de rigor, entendendo a pesquisa como espaço de afetação e diálogo entre o material empírico, as pessoas envolvidas na pesquisa e os contextos. É nessa direção que a *pesquisa enredada* busca horizontalizar as relações, deslocando a autoridade da/o pesquisadora/or – e da própria rigidez do método – e abrindo espaço para a construção coletiva de sentidos junto às/aos agentes da pesquisa.

O estudo de Caparelli (2025) também ilustra a compreensão de *pesquisa enredada* ao evidenciar outra de suas nuances: as praxiologias do inacabamento, que expressam o modo como o conhecimento se constrói de forma contínua, interdependente e inacabada. Como ela coloca,

> [p]or fim, é importante dizer que nomeio este encerramento como *considerações transitórias* por compreender que uma pesquisa, principalmente se estiver comprometida com a escuta, com o inacabamento e com a transformação, não se esgota com a entrega final da tese. Pelo contrário, ela segue ressoando em outras práticas, encontros e escritas que ainda virão. Chamar essas considerações de "finais" seria ignorar o caráter processual e situado deste trabalho, que se move junto às experiências das agentes, às urgências do contexto histórico atual, que ainda é permeado por cerceamentos, e às perguntas que ainda podem emergir. Portanto, concluo transitoriamente, com a consciência de que este é apenas um dos possíveis desfechos provisórios de um percurso que permanece em movimento (Caparelli, 2025, p. 154).

Nesse horizonte, o gesto de concluir não se dá pelo fechamento, mas pelo reconhecimento do caráter contingencial, poroso e relacional do saber – um movimento que mantém a pesquisa viva, em constante diálogo com as experiências, os contextos e as pessoas que a constroem. Assim, por vezes, temos preferido nomear

as últimas seções dos trabalhos que desenvolvemos com títulos como: "Fechando pontos e abrindo outros" (Silvestre, 2016, p. 181), "(Des)Enlaces Provisórios" (Urzêda-Freitas, 2018, p. 153 e p. 250), "Movimentos de chegada que são sempre movimentos de partida" (Rosa-da-Silva, 2021, p. 207), "Considerações no entremeio: uma linha de fuga" (Sousa, 2022, p. 239), "Desconsiderações de finais" (Silva, 2023, p. 118), "Emaranhados finaisintermediáriosprospectivos" (Magalhães, 2025, p. 179). Esses títulos sugerem que a *pesquisa enredada* coloca, também, a linguagem em evidência, ou seja, compreende que toda produção de conhecimento é atravessada pela linguagem – espaço de poder e disputa (Urzêda-Freitas; Pessoa, 2020). As/Os pesquisadoras/es enredadas/os se preocupam não somente com o *que* escrevem em suas pesquisas, mas *como* escrevem.

Em consonância com essa reflexão, Antônio Bispo dos Santos (2023, p. 3) propõe a "prática das denominações dos modos e das falas, para contrariar o colonialismo", chamada pelo autor de "guerra das denominações: o jogo de contrariar as palavras coloniais como modo de enfraquecê-las". Ele ressalta que as palavras não são neutras: carregam histórias de dominação, modos de ver e de nomear o mundo. Para nós, a "guerra das denominações" é, portanto, uma luta em que nossa arma é a palavra-mundo (Freire, 2013 [2006]) – que não apenas descreve, mas recria o mundo. Dessa maneira, a *pesquisa enredada* desloca o fazer científico do campo da abstração para o da (corpo)vivência (cf. Capítulo 3 neste volume), da conversa (cf. Capítulo 2 neste volume), da relação (cf. Capítulo 4 neste volume), da dissidência (cf. Capítulo 5 neste volume). Recusamos algumas palavras consideradas universais e escolhemos falar a partir de nossas subjetividades. Esse gesto é, ao mesmo tempo, linguístico, epistemológico e político: ao enfraquecer o vocabulário colonial, como defende Bispo dos Santos (2023), colaboramos para fazer nascer uma linguagem *outra* – mais viva, afetiva, situada – que percebe o conhecimento como trama compartilhada, tecida com/entre corpos, territórios, linguagens. É nessa esteira que temos optado por "agentes" (Silvestre, 2016; Rosa-da-Silva, 2021), "articuladorxs" (Urzêda-Freitas, 2018), "companheiras/os de pesquisa" (Curado, 2024), "alpendreiras/os" (Ramos-Soares, 2023) para nos referir às pessoas que participam de nossas pesquisas. Ou ainda, construímos o material empírico da pesquisa por meio de "rodas de conversa" (Borelli, 2018), "troca de ideias" (Gottardi, 2023), "alpendres" (Ramos-Soares, 2023). Os capítulos de nossas dissertações e teses são "atos" (Urzêda-Freitas, 2018), "movimentos" (Rosa-da-Silva, 2021), "giros" (Gottardi, 2023). Vale ressaltar que, para além de uma mudança puramente lexical, defendemos e buscamos mudar nossa postura em relação ao próprio ato de pesquisar. Isso envolve recusar a lógica de extração de conhecimentos, histórias, saberes e corpos transformados em dados (Tuhiwai Smith,

1999) e priorizar a relação, o cuidado, o respeito, a contingencialidade, a fluidez, o inacabamento. O conhecimento passa a ser percebido como parte da vida e não como um produto a ser extraído.

As exemplificações do que estamos compreendendo por *pesquisa enredada* também se manifestam no campo das relações de poder, presentes desde o início de nossas inquietações. Ao longo dos anos, essa compreensão vem se complexificando, ao reconhecermos que o poder não se circunscreve às relações humanas, mas se manifesta como força distribuída nas interações entre seres humanos, não humanos e espaços, que, juntos, configuram o tecido ontoepistemológico da pesquisa:

> [a] abordagem de poder dos autores [Gilles Deleuze e Félix Guattari (2005[1980])] se relaciona com o próprio conceito de rizoma, se opondo à ideia de uma estrutura hierárquica fixa, propondo, no lugar, que o poder se manifesta sem um centro único, mas através de múltiplos pontos conectados e em transformação contínua, ocorrendo, inclusive, em seres não humanos (Magalhães, 2025, p. 122).
>
> Na esteira de Alastair Pennycook (2021a), buscamos nos engajar com perspectivas marcadamente sociopolíticas, com enfoque em relações de poder, diferenças e injustiças. No entanto, mais recentemente, instigadas por movimentos contemporâneos, temos ampliado o escopo de nossas problematizações para além da esfera humana [...]. Por conseguinte, na medida em que nos envolvemos com uma compreensão das/os humanas/os, das/os não humanas/os e do espaço como elementos coconstitutivos, uma reconfiguração ontoepistemológica se faz necessária (Sousa; Pessoa, 2023a, p. 165).

Algumas/ns pesquisadoras/es do grupo têm buscado compreender de que forma o poder opera nas relações humanas e não humanas, envolvendo questões de gênero, raça, classe, sexualidade, língua, território, em que forças, afetos e materialidades participam ativamente da produção de conhecimento (Magalhães, 2025; Silva, 2023; Magalhães; Silva, 2022; Sousa, 2022; Sousa; Pessoa, 2023a, 2023b). Como defendem Gaile Cannella e Mirka Koro-Ljungberg, em Norman Denzin *et al.* (2017, p. 494), trata-se de abrir mão da arrogância humana (*human hubris*), deslocando as/os pesquisadoras/es de seu lugar central e permitindo que a pesquisa se torne espaço de coexistência e escuta entre múltiplas formas de vida e saberes (cf. Capítulo 4). Essa descentralização do humano também se manifesta por meio da problematização das fronteiras entre natureza, tecnologia e virtualidade – movimento que, tal qual propõe Iury Silva (2023), desestabiliza a dicotomia entre o real e o digital e evidencia suas interconexões:

> [e]ssas concepções se apoiam no entendimento de que há uma diluição das fronteiras que supostamente separam realidade e virtualidade e natureza, ser humano e máquina. Isso demanda reconhecer que não existe um "mundo virtual" desconectado de um "mundo real", visto que os fenômenos que ocorrem nos espaços digitais afetam de forma drástica nossas formas de ser, estar, conhecer e experienciar o mundo, delineando os modos como (des)construímos nossas percepções do que acreditamos ser a realidade (Silva, 2023, p. 43).
>
> Nesse sentido, pensar a partir do paradigma onlife pode nos ajudar a difratar a reprodução de uma separação abrupta entre o espaço físico e o digital, reconhecendo as potencialidades e limitações de ambos, bem como as variadas maneiras como se entrelaçam (Silva, 2023, p. 86).

Buscando também estreitar a relação entre a/o autora/or do relatório de pesquisa e leitoras/es, Silva (2023) incorpora o digital no fazer pesquisa, *intra-agindo*[9] com elas/es em todo o texto de sua dissertação de mestrado e convidando-as/os à coconstrução por meio de hiperlinks. Esse gesto amplia o sentido da *pesquisa enredada*, ao transformar o texto em um espaço vivo de trocas, conexões e coautorias.

Diante desses emaranhados, a *pesquisa enredada* se constitui em uma práxis investigativa ética, política e afetiva, orientada por perspectivas críticas, decoloniais e pós-humanistas. Recusa a neutralidade e a linearidade dos modelos tradicionais de pesquisa, concebendo a produção de conhecimento como processo situado, coletivo e orientado à horizontalização das relações, em que pesquisadoras/es, participantes/agentes, saberes e materialidades se entrelaçam. Ao assumir a metodologia como emergente e aberta, valoriza epistemologias plurais e insurgentes, incorpora afetos e subjetividades e problematiza relações de poder que atravessam o fazer científico. Ao articular pesquisa, linguagem e ação, a *pesquisa enredada* busca não apenas compreender realidades, mas intervir nelas, de modo a promover justiça social, epistêmica e ambiental.

Na *pesquisa enredada* em Educação Linguística Crítica, o foco são as pessoas, os espaços, as materialidades e as relações que compõem o estudo, entendendo a transformação social como possibilidade de fazer diferença na vida das pessoas envolvidas e de suas comunidades. Para isso, é fundamental que o espaço da pesquisa seja de acolhimento. Nosso espaço de pesquisa inclui salas (presenciais ou virtuais) de aula, de formação, de encontro, de conversa, além das publicações (acadêmicas ou não). São ambientes colaborativos nos quais corpos, discursos, ações e materialidades se entrelaçam e tentam construir alianças em favor do que compreendemos

9 Para as/os autoras/es de estudos pós-humanistas em nosso grupo, o termo "*interação*, que pressupõe indivíduos separados, com limites e propriedades inerentes", é substituído por "*intra-ação*, [que] [...] reconhece a coconstituição ontológica dos seres" (Barad, 2007 *apud* Sousa, 2022, p. 16).

e do que fazemos no grupo como justiça social, ambiental, interespécies, planetária, epistêmica e digital. Os corpos, os discursos, os saberes, as ações e as materialidades envolvidos na pesquisa orientam as praxiologias do estudo, privilegiando sentidos situados e suas articulações com outras praxiologias que constituem as tramas ontoepistêmicas da pesquisa.

## Por uma *pesquisa enredada* como possibilidade metodológica *outra*

A partir desse emaranhado de inquietações, posturas e movimentos de insurgência metodológica, tecemos a *pesquisa enredada* como uma possibilidade metodológica *outra*. Não a vemos como a simples criação de um novo termo, tampouco como mais uma tipologia de pesquisa na qual nossos trabalhos acadêmicos precisam se *encaixar*. Pelo contrário, esse *enredamento em pesquisa* é prenhe da reinvenção contínua de tensionamentos, alianças e praxiologias que vêm sustentando nossas pesquisas no Grupo de Estudos Interinstitucional Transição.

Dito de outro modo, a *pesquisa enredada* emerge do reconhecimento de que fazer pesquisa em Educação Linguística Crítica não pode ser separado da vida, das relações e dos compromissos éticos e políticos que a atravessam. Inspirada pela crítica às colonialidades, ela se opõe à ideia de pesquisa neutra, técnica e linear, recusando a separação entre sujeito e objeto, teoria e prática, pesquisadoras/es e participantes. Mais que um novo termo, a *pesquisa enredada* é uma maneira de construir o percurso da pesquisa que:

- **recusa a rigidez de *métodos* apriorísticos e assume a construção situada dos *trieiros* da pesquisa**, concebendo a metodologia como emergente, rizomática e situada, permitindo que caminhos se façam no processo e que vozes e saberes subalternizados sejam legitimados e valorizados; assim, o fazer científico torna-se um processo vivo e relacional, que se (re)configura nas experiências, nas contingências do contexto e nas urgências ético-políticas que o atravessam.
- **coloca o papel político da linguagem em evidência**, considerando que toda produção de conhecimento é atravessada pela linguagem – espaço de poder e disputa; por isso, busca enfraquecer o vocabulário colonial, recusando termos e categorias universais e escolhendo falar a partir de corpos, experiências e territórios próprios, criando uma linguagem outra – viva, afetiva, situada – que reinscreve o conhecimento como trama compartilhada, e não como abstração.

- **assume a subjetividade como parte constitutiva da pesquisa**, reconhecendo que pesquisar é também se implicar e que não há conhecimento fora do corpo que o produz; dessa forma, as/os pesquisadoras/es enredadas/os não se apagam em nome da neutralidade, mas se mostram em sua inteireza e incompletude – com suas histórias, seus afetos, suas crenças, suas contradições –, entendendo que a presença, e não o distanciamento, é o que torna o ato de pesquisar marcadamente ético e político.
- **horizontaliza relações**, deslocando a autoridade acadêmica para construir conhecimento *com* – e não *sobre* – as pessoas envolvidas, reconhecendo docentes, estudantes e comunidades como coautoras/es e coconstrutoras/es dos sentidos produzidos e abrangendo espaços acadêmicos e não acadêmicos, bem como outras materialidades; isso implica compartilhar responsabilidades, valorizar o diálogo, o afeto, a experiência e abrir espaço para a construção coletiva de sentidos.
- **se compromete com a transformação,** compreendendo que pesquisar é também intervir, isto é, o conhecimento não se limita a interpretar o mundo, mas a fazer diferença na vida das pessoas envolvidas; desse modo, pesquisar e escrever passam a se configurar como atos de resistência e intervenção social, inseparáveis da luta por justiça social, epistêmica, ambiental, interespécies e digital.
- **problematiza as relações de poder**, aceitando que estamos sempre coimplicadas/os nas forças e nas materialidades que nos atravessam e nos constituem; nesse gesto, a pesquisa procura recusar a arrogância humana e se fazer espaço de escuta sensível, horizontalização e coexistência entre múltiplas formas de vida e saberes – ao mesmo tempo se colocando em permanente negociação com as assimetrias de poder que lhe são inerentes.
- **acontece na coletividade e favorece a pluriversidade**, assumindo que o conhecimento não se produz de forma isolada, mas é construído no encontro entre as/os pesquisadoras/es, as pessoas envolvidas na pesquisa e os contextos/territórios/espaços que as informam; assim, nesse movimento de coconstrução, convida à pluriversidade de saberes e legitima modos de existir, pensar, dizer, sentir e fazer que desafiam a hegemonia epistêmica.
- **acolhe o inacabamento praxiológico**, expressando a construção do conhecimento de forma relacional e contínua, ou seja, todo *resultado de pesquisa* carrega em si o processo que o produz; logo, as/os pesquisadoras/es não buscam encerrar sua escrita em conclusões definitivas, mas se implicam nos fluxos e nas porosidades do saber – com suas dúvidas, suas hesitações, seus giros e seus recomeços.

- **incorpora a crítica autorreflexiva**, ponderando que toda pesquisa exige constante vigilância ética e política sobre os próprios pressupostos, escolhas e implicações; isso inclui atender às exigências formais dos comitês de ética, considerar os riscos e possíveis prejuízos que a pesquisa pode gerar às/aos participantes, compartilhando com elas/es os desafios éticos do processo, de modo a assegurar a proteção de sua integridade, sua dignidade e seus direitos.
- **[permanece em construção...]** Clique aqui e participe desse espaço colaborativo, entrando no fluxo de cocriação.

Nesse sentido, a *pesquisa enredada* em Educação Linguística Crítica vai além dessa simples listagem, permanecendo em contínua construção, por comungarmos do entendimento de Rezende (2019b, p. 2) de que "cada estudo, em particular, exige seus próprios caminhos de construção, pois cada estudo informa suas demandas". Compreendemos essa possibilidade metodológica como emergente, uma vez que essa perspectiva pode favorecer maior criatividade e abertura ao acolhimento de possibilidades desconhecidas e não antecipadas, mas potencialmente mais relevantes para a transformação. Como pesquisadoras/es enredadas/os em Educação Linguística Crítica, precisamos desafiar nossos vieses, pressupostos e privilégios enquanto buscamos mudanças. Se continuarmos a compartilhar, discutir e agir, nossas diferentes agendas éticas poderão se expandir em várias direções, formando conexões rizomáticas e, às vezes, se unindo, à medida que avançamos em direção a uma maior equidade e justiça. Nosso chamado, para aquelas/es que se sentirem impelidas/os, é que a *pesquisa enredada* seja tomada como possibilidade metodológica *outra*, aberta a muitos outros enredamentos.

## Referências

ALMEIDA, Carolina Perini de. *Os troncos, suas raízes e sementes*. Dinâmicas familiares, fluxos de pessoas e história em aldeias Terena. 2013. 185 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: http://repositorio.unb.br/handle/10482/14107. Acesso em: 11 out. 2025.

ALMEIDA, Ricardo Regis de. *Corpovivências decoloniais compartilhadas e coconstruídas nas (e para além das) aulas de língua inglesa de um curso de Letras*: Português e Inglês. 2023. 236 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2023. Disponível em: http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/12901. Acesso em: 12 dez. 2025.

BHAMBRA, Gurminder Kaur; GEBRIAL, Dalia; NIŞANCIOĞLU, Kerem (org.). *Decolonising the university*. Pluto Press: London, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.1177/0075424207304240. Acesso em: 12 dez. 2025.

BISPO DOS SANTOS, Antônio. *A terra dá, a terra quer.* São Paulo: Ubu Editora; Piseagrama, 2023.

BORELLI, Julma Dalva Vilarinho Pereira. *O estágio e o desafio decolonial*: (des)construindo sentidos sobre a formação de professores/as de inglês. 2018. 222 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018. Disponível em: http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/8185. Acesso em: 16 out. 2025.

BLOCK, David. Not so fast: some thoughts on theory culling, relativism, accepted findings and the heart and soul of SLA. *Applied Linguistics,* Oxford, v. 17, n. 1, p. 63-83, 1996. Disponível em: https://doi.org/10.1093/applin/17.1.63. Acesso em: 10 dez. 2025.

BUTLER, Judith. *Gender trouble*: feminism and the subversion of identity. New York: Routledge, 1990.

CAPPARELLI, Camila dos Passos Araujo. *Praxiologias interseccionais de gênero, raça, classe e sexualidade construídas com professoras de línguas.* 2025. 190 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2025. Disponível em: https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/14768. Acesso em: 22 dez. 2025.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón. Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. *In:* CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón (ed.). *El giro decolonial*: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores: Universidad Central: Pontificia Universidad Javeriana, 2007. p. 9-23. Disponível em: https://observatorioedhemfoco.com.br/observatorio/el-giro-decolonial-reflexiones-para-una-diversidad-epistemica-mas-alla-del-capitalismo-global/. Acesso em: 12 dez. 2025.

CURADO, Eloisa Terezinha Teles. *A inserção profissional de professores/as de línguas*: emoções e (des) identificações em movimento. 2024. 125 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias) – Unidade Universitária Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas – Nelson de Abreu Júnior, Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2024. Disponível em: http://www.bdtd.ueg.br/handle/tede/1595. Acesso em: 10 dez. 2025.

DENZIN, Norman Kent; LINCOLN, Yvonna Sessions; MACLURE, Maggie; OTTERSTAD, Ann Merete; TORRANCE, Harry; CANNELLA, Gaile Sloan; KORO-LJUNGBERG, Mirka; MCTIER, Terrence. Critical qualitative methodologies: reconceptualizations and emergent construction. *International Review of Qualitative Research*, Thousand Oaks, v. 10, n. 4, p. 482-498, 2017. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/10.1525/irqr.2017.10.4.482. Acesso em: 11 nov. 2025.

DENZIN, Norman Kent. Investigação qualitativa crítica. *Sociedade, Contabilidade e Gestão*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 105-119, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.21446/scg_ufrj.v13i1.14178. Acesso em: 11 nov. 2025.

EVARISTO, Conceição. Escrevivência e seus subtextos. *In*: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (org.). *Escrevivência*: a escrita de nós – reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. p. 26-46. Disponível em: https://fundacaoitau.org.br/observatorio/biblioteca/escrevivencia-a-escrita-de-nos-reflexoes-sobre-a-obra-de-conceicao-evaristo. Acesso em: 10 out. 2025.

FIRTH, Alan; WAGNER, Johannes. On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. *The Modern Language Journal*, Hoboken, v. 81, n. 3, p. 285-300, 1997. Disponível em: https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1997.tb05480.x. Acesso em: 11 nov. 2025.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido.* 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005 [1974].

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013 [2006].

GOTTARDI, Letícia. *(Des)Caminhos na escrita de si*: pinceladas construídas sobre/em/com Trabalhos de Conclusão de Curso em Letras. 2023. 101 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias) – Unidade Universitária Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas – Nelson de Abreu Júnior, Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2023. Disponível em: http://www.bdtd.ueg.br/handle/tede/1243. Acesso em: 15 nov. 2025.

GUERRERO ARIAS, Patricio. *Corazonar*: una antropología comprometida con la vida: miradas otras desde Abya-Yala para la decolonización del poder, del saber y del ser. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2010.

HOOKS, bell. *Teaching to transgress*: education as the practice of freedom. New York: Routledge, 1994.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação* – episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LANTOLF, James. SLA theory building: "Letting all the flowers bloom!". *Language Learning*, Hoboken, v. 46, n. 4, p. 713-749, 1996. Disponível em: https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1996.tb01357.x. Acesso em: 9 nov. 2025.

LARIWANA-KARAJÁ, Leandro. Concepção de bilinguismo e interculturalidade nas práticas de estágio do curso de Licenciatura Intercultural de Formação Superior de Professores Indígenas da UFG. *In*: PIMENTEL, Maria do Socorro da Silva; BORGES, Mônica Veloso (org.). *Práticas pedagógicas de docentes indígenas*. Goiânia: UFG, 2015. p. 311-320.

MAGALHÃES, Victor Hugo Oliveira. *Intra-ações e emaranhamentos pós-humanistas em aulas de língua inglesa em um Instituto Federal de Ensino.* 2025. 220 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2025. Disponível em: http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/14243. Acesso em: 22 dez. 2025.

MAGALHÃES, Victor Hugo Oliveira; SILVA, Iury Aragonez da. Devires rizomáticos: tornando-se com uma educação linguística pós-humanista. *In:* SILVESTRE, Viviane Pires Viana; BORELLI, Julma Dalva Vilarinho Pereira; URZÊDA-FREITAS, Marco Túlio de; FERREIRA, Edilson Pimenta (org.). *Movimentos críticos em Educação Linguística*: um gesto de afeto e gratidão a Rosane Rocha Pessoa. São Paulo: Pá de Palavra, 2022. p. 99-116. Disponível em: https://www.dropbox.com/scl/fi/q1cv5eupjdpbps903t4ut/Movimentos_criticos.pdf?rlkey=lm9cliq02xek244znprfg90nf&e=1&st=ukokldwr&dl=0. Acesso em: 12 dez. 2025.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Por uma linguística aplicada indisciplinar.* São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

NDLOVU-GATSHENI, Sabelo. Decolonising research methodology must include undoing its dirty history. *The Conversation*, São Paulo, 26 set. 2017. Disponível em: https://theconversation.com/decolonising-research-methodology-must-include-undoing-its-dirty-history-83912. Acesso em: 14 out. 2025.

OCAÑA, Alexander Ortiz; LÓPEZ, María Isabel Arias; CONEDO, Zaira Pedroso. Metodología 'outra' en la investigación social, humana y educativa. El hacer decolonial como proceso decolonizante. *Faia*, Argentina, v. 7, n. 30, p. 172-200, 2018. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6575303. Acesso em: 14 out. 2025.

PENNYCOOK, Alastair. *Critical applied linguistics*: a critical introduction. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2001. Disponível em: https://doi.org/10.4324/9781410600790. Acesso em: 1 dez. 2025.

PENNYCOOK, Alastair. *Critical applied linguistics*: a critical (re)introduction. 2. ed. New York: Routledge, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.4324/9781003090571. Acesso em: 1 dez. 2025.

PENNYCOOK, Alastair; PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana. Reflexões sobre linguística aplicada crítica: uma conversa com Alastair Pennycook. *Signótica*, Goiânia, v. 28, n. 2, p. 613-632, 2016. Disponível em: https://doi.org/10.5216/sig.v28i2.44708. Acesso em: 10 dez. 2025.

PENNYCOOK, Alastair; PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana. Reflections on critical applied linguistics and decoloniality: a follow-up conversation with Alastair Pennycook. *Calidoscópio,* São Leopoldo, v. 20, n. 2, p. 564-572, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.4013/cld.2022.202.12. Acesso em: 10 dez. 2025.

PESSOA, Rosane Rocha. Nós de colonialidade e formação docente. *In*: MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva; SOUSA, Cristiane Maria Campelo Lopes Landulfo de (org.). *Suleando conceitos e linguagens*: decolonialidades e epistemologias outras. Campinas: Pontes Editores, 2022. p. 273-282.

PESSOA, Rosane Rocha; SILVA, Kleber Aparecido da; FREITAS, Carla Conti de (org.). *Praxiologias do Brasil Central sobre Educação Linguística Crítica*. São Paulo: Pá de Palavra, 2021. Disponível em: https://www.dropbox.com/scl/fi/uprwjgyirlkyaor3ser30/Praxiologias_pdf.pdf?rlkey=frqcylblcloxqipcol1asgqhj&e=1&st=rqal6gfw&dl=0. Acesso em: 12 dez. 2025.

PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana. Decolonizing qualitative research in language teacher education. *In*: TOOHEY, Kelleen (section editor). *The encyclopedia of applied linguistics*. Chichester: John Wiley & Sons, 2025. p. 1-8. Disponível em: https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal20094. Acesso em: 4 nov. 2025.

QUIJANO, Aníbal. Coloniality of power, Eurocentrism, and Latin America. *Nepantla: Views from South*, Durham, v. 1, n. 3, p. 533-580, 2000. Disponível em: https://www.decolonialtranslation.com/english/quijano-coloniality-of-power.pdf. Acesso em: 24 out. 2025.

RAMOS-SOARES, Wilker. *Alpendre como um fazer docente outro*: corporificando vivências na formação de professoras/es de língua(gen)s. 2023. 133 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias) – Unidade Universitária Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas – Nelson de Abreu Júnior, Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2023. Disponível em: http://www.bdtd.ueg.br/handle/tede/1283. Acesso em: 22 dez. 2025.

REZENDE, Tânia Ferreira. A semiótica dos corpos na literatura goiana: o corpo negro de Leodegária de Jesus. *Revista Plurais*, Anápolis, v. 8, n. 1, p. 131-159, 2018. Disponível em: https://www.revista.ueg.br/index.php/revistapluraisvirtual/article/view/9177. Acesso em: 10 out. 2025.

REZENDE, Tânia Ferreira. *Como dialogar em meio à turbulência das lutas narrativas?* Goiânia: Obiah Grupo de Estudos em Cosmolinguística, 2019a. [Manuscrito não publicado].

REZENDE, Tânia Ferreira. *Os compromissos da sociolinguística*. Goiânia: Obiah Grupo de Estudos em Cosmolinguística, 2019b. [Manuscrito não publicado].

ROSA-DA-SILVA, Valéria. *Movimentos decoloniais no estágio de língua inglesa*: sentidos outros coconstruídos nas vivências em uma escola pública. 2021. 258 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021. Disponível em: http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/11798. Acesso em: 22 dez. 2025.

SILVA, Iury Aragonez da. *Intra-ações na educação digital onlife*: uma leitura pós-humanista de uma sala de aula de francês. 2023. 156 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2023. Disponível em: http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/13302. Acesso em: 22 dez. 2025.

SILVA-MELLO, Carlos Matheus da. *Letramento racial crítico e a interrupção de silêncios na formação de professoras/es de línguas*: o que se esconde quando falo de raça? 2025. 120 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias) – Unidade Universitária de Ciências Socioeconômicas e Humanas – Nelson de Abreu Júnior, Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2025. Disponível em: http://www.bdtd.ueg.br/handle/tede/1727. Acesso em: 22 dez. 2025.

SILVESTRE, Viviane Pires Viana. *Práticas problematizadoras e de(s)coloniais na formação de professores/as de línguas*: teorizações construídas em uma experiência com o Pibid. 2016. 239 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016. Disponível em: http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/8834. Acesso em: 22 dez. 2025.

SILVESTRE, Viviane Pires Viana; RAMOS-SOARES, Wilker. Entre trieiros e (des)caminhares metodológicos outros: corporificando o fazer pesquisa. *Interritórios: Revista de Educação*, Caruaru, v. 9, n. 18, p. 1-21, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.51359/2525-7668.2023.258803. Acesso em: 7 nov. 2025.

SILVESTRE, Viviane Pires Viana; ROSA-DA-SILVA, Valéria. Por horizontes metodológicos outros na linguística aplicada: contribuições de pesquisas cá do Cerrado Central do Brasil. *In*:

SILVESTRE, Viviane Pires Viana; BORELLI, Julma Dalva Vilarinho Pereira; URZÊDA-FREITAS, Marco Túlio de; FERREIRA, Edilson Pimenta (org.). *Movimentos críticos em Educação Linguística*: um gesto de afeto e gratidão a Rosane Rocha Pessoa. São Paulo: Pá de Palavra, 2022. p. 157-174. Disponível em: https://www.dropbox.com/scl/fi/q1cv5eupjdpbps903t4ut/Movimentos_criticos.pdf?rlkey=lm9cliq02xek244znprfg90nf&e=1&st=pgvrkmg4&dl=0. Acesso em: 12 dez. 2025.

SOUSA, Laryssa Paulino de Queiroz. *A posthumanist perspective on an English course at a private language school.* 2022. 294 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022. Disponível em: http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/12705. Acesso em: 22 dez. 2025.

SOUSA, Laryssa Paulino de Queiroz; PESSOA, Rosane Rocha. Lançando o olhar para a educação linguística a partir de intersecções entre a cosmopolítica e o pós-humanismo: assemblagens epistêmicas e semióticas. *In*: SEVERO, Cristine Gorski; BUZATO, Marcelo El Khouri. *Cosmopolítica e linguagem*. Araraquara: Letraria, 2023a. p. 164-181. Disponível em: https://www.letraria.net/cosmopolitica-e-linguagem/. Acesso em: 16 jul. 2023.

SOUSA, Laryssa Paulino de Queiroz; PESSOA, Rosane Rocha. Reflections on a language teacher education praxis from a posthumanist viewpoint. *In:* DAIGLE, Christine; HAYLER, Matt (ed.). *Posthumanism in practice*. London: Bloomsbury Publishing, 2023b. p. 198-211. Disponível em: https://doi.org/10.5040/9781350293830.0020. Acesso em: 2 dez. 2025

ST. PIERRE, Elizabeth Adams. A brief and personal history of post qualitative research: toward "post inquiry". *Journal of Curriculum Theorizing*, Arcata, v. 30, n. 2, p. 2-19, 2014. Disponível em: https://doi.org/10.63997/jct.v30i2.521. Acesso em: 2 dez. 2025.

TUHIWAI SMITH, Linda. *Decolonizing methodologies*: research and indigenous peoples. New York: Zed Books, 1999.

URZÊDA-FREITAS, Marco Túlio de. *Letramentos queer na formação de professorxs de línguas*: complicando e subvertendo identidades no fazer docente. 2018. 283 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018. Disponível em: http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/8444. Acesso em: 22 dez. 2025.

URZÊDA-FREITAS, Marco Túlio de; PESSOA, Rosane Rocha. Disinventing and reconstituting the concept of communication in language education. *L2 Journal*, Berkeley, v. 12, n. 3, p. 61-76, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.5070/L20048205. Acesso em: 5 dez. 2025.

“Na conversa como metodologia em pesquisa enredada, aquilo que parece fugir ao tema pode também ser interpretado como caminhos abertos por saberes outros que compõem o estudo. Há um movimento que impulsiona a pesquisa inicialmente; porém, ele não é definidor de seus rumos, pois é na conversa que os saberes se encontram; é no encontro que as questões são elaboradas, as necessidades são manifestadas, as problematizações são propostas, desenvolvidas, compartilhadas, e a pesquisa se desenha.”

**– Mariana Mastrella-de-Andrade e Julma Borelli –**

# Capítulo 2

# Não jogamos conversa fora*:*

## a conversa na pesquisa enredada em Educação Linguística e na Formação Docente Crítica

*Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade*
*Julma Dalva Vilarinho Pereira Borelli*

## Introdução: para mudar os termos da conversa

Para começar aqui a conversa, trazemos uma memória em comum. Participamos, certa vez, de uma banca de qualificação de mestrado na área de Linguística Aplicada, mais especificamente com foco na Formação de Professoras/es de Línguas, cujo trabalho em análise tinha sua metodologia embasada em conversas *com*/*entre* docentes. Ao discutir essa perspectiva metodológica, outra professora, também membro da banca, fez o seguinte comentário: "você usou conversas como metodologia da pesquisa, não é? Tudo bem, sabemos que, atualmente, conversas estão virando mesmo um termo técnico de metodologia de pesquisa". Essa afirmação nos chamou muito a atenção, especialmente porque a legitimação do uso de conversas na pesquisa parece decorrer de elas passarem a ser descritas em manuais de metodologia. Entretanto, como nos interessa neste capítulo, o que vem a ser conversa, afinal? O que significa a inclusão de conversas como "termo técnico" em manuais de metodologia? É de fato disso que estamos falando? Como entender conversas como rupturas com perspectivas unilaterais de construção de conhecimentos e saberes para a área da Linguística Aplicada? Indo além dessas questões, o que queremos dizer com conversas quando nos inserimos, no contexto desta obra, em pesquisas enredadas em Linguística Aplicada

Crítica? Que conflitos e desafios temos enfrentado em nossas praxiologias no desenvolvimento de trabalhos nessa perspectiva?

Para pensar sobre esses questionamentos, devemos levar em conta que os anos 2000 têm sido marcados por importantes mudanças na Linguística Aplicada, principalmente no que diz respeito a seu compromisso ético, social e político. Sua abertura para a indisciplinaridade (Moita Lopes, 2006) vem possibilitando que epistemologias críticas contemporâneas nos ajudem a problematizar construtos como ensino, aprendizagem, formação e pesquisa, dentre outros, convocando-nos a repensar nosso próprio entendimento de língua e as consequências das rearticulações que fazemos sobre esse construto. Em uma perspectiva decolonial, a língua não apenas atua na reprodução de colonialidades, mas é também reconhecida como elemento de poder na imposição da cultura de um povo sobre outros.

Tendo em vista a centralidade da língua em nossos estudos, as questões apresentadas ecoam diretamente na elaboração e no desenvolvimento de nossos trabalhos, e este é o tema da discussão que apresentamos neste capítulo. Partimos do entendimento, conforme afirma Luiz Paulo da Moita Lopes (2006), de que pesquisas precisam ser desenvolvidas *com* as pessoas, em vez de dizer *sobre* ou *por* determinados grupos. Esse compromisso nos faz questionar quais metodologias poderiam promover pesquisas mais alinhadas aos princípios da Linguística Aplicada Crítica. Nessa perspectiva, assumimos uma concepção de língua como repertórios biográficos, ressignificada por Jan Blommaert e Ad Backus (2013).

Um traço característico de nossas pesquisas é a busca por acessar/gerar diferentes conhecimentos que são discutidos e constituem o material central de um estudo. A criticidade nos desafia a buscar aqueles conhecimentos historicamente marginalizados e excluídos da academia, mas será que os "instrumentos" tradicionais de pesquisa conseguem atender esses intuitos? Temos reunido esses saberes por meio de questionários, entrevistas, narrativas; no entanto, nosso objetivo aqui é enfocar a conversa como metodologia na pesquisa enredada em Educação Linguística Crítica e na Formação Docente.

Em outras palavras, ao pensarmos sobre suas possibilidades, enfatizamos alguns elementos acerca das conversas. O primeiro se refere ao que é necessário para a conversa se caracterizar como esse movimento de encontro e geração de saberes. Consideramos também as relações instauradas por essas conversas, pois muito facilmente conversas podem se confundir com entrevistas, delimitando pautas, papéis e formatos predeterminados. Além disso, nos propomos a problematizar os modos de engajamento e construção das conversas, entendendo sua não neutralidade.

Dada a importância das implicações geo-corpo-políticas (Mignolo, 2009) de nossa atuação enquanto pesquisadoras, o desejo de pensar outras formas de estudos está intrinsecamente ligado às trajetórias que nos trouxeram à docência, tal qual o trabalho que, ao longo dos anos, buscamos realizar. Partimos, então, da própria posicionalidade de professoras de língua inglesa em universidades públicas brasileiras, localizadas no Centro-Oeste. Mariana é uma mulher branca, professora de língua inglesa há 30 anos, 15 dos quais em uma universidade pública, e atua com Formação de Professoras/es. Julma, também mulher branca, atua no ensino de língua inglesa há 25 anos, sendo 15 anos na universidade, com a Formação Docente. Ao longo desses anos, temos tentado reconhecer outros tantos saberes que perpassam e precisam de espaço em ambientes de Educação Linguística. Disso vem também o reconhecimento da constante necessidade de repensar as formas pelas quais esses saberes estruturam as pesquisas que conduzimos – em especial, aqui, de que maneiras temos vivenciado conceitos de conversar como caminhos metodológicos.

Com isso em mente, tomamos como referência estudos importantes em áreas como Educação e Sociologia, que têm se baseado na conversa como metodologia (Merladet, 2020; Oliveira, 2007; Ribeiro; Souza; Sampaio, 2018; Süssekind; Pellegrini, 2018), com o propósito de expandir essa discussão em relação à pesquisa enredada para a Educação Linguística Crítica e a Formação de Professoras/es de Línguas. Assim, estruturamos as seções a seguir discutindo alguns conceitos de ciência, (de) colonialidade e produção de conhecimentos na pesquisa em Educação Linguística e na Formação de Professoras/es de Línguas. Apresentamos nossas compreensões do que são conversas como metodologia de pesquisa enredada, problematizando-as enquanto espaços complexos de construção de conhecimento, de diálogo e afetos, de saberes e ignorâncias, de conflitos e dilemas. Ao longo do texto, discutimos algumas experiências de fazer pesquisa com conversas, ressaltando contradições e desafios enfrentados enquanto pesquisadoras, bem como a impossibilidade de romantizar essa perspectiva metodológica e de encerrar ou esgotar essa conversa.

## Sobre ciência e conhecimento no espaço da diferença colonial: para afiar a conversa

Não é incomum encontrarmos obras extensas, publicadas nas últimas décadas, com centenas de páginas, cujos títulos, tais como "A/O professora/or de línguas", "Formação de Professoras/es de Línguas" ou "Pesquisa em Formação de Professoras/es de Línguas", prometem fornecer um compêndio do que é essencial sobre o assunto,

tratando-o de maneira universal. Nessa perspectiva, a Formação Docente parece se encontrar descrita em manuais, que racionalmente prescrevem seus sentidos e caminhos. Entretanto, a nosso ver, Formação de Professoras/es de Línguas é, sobretudo, relacional, não podendo ser abarcada de forma racional por meio de prescrições universalizantes (Lopes; Borges, 2015; Mastrella-de-Andrade; Pessoa, 2019). Carlos Skliar (2006, p. 32), nesse sentido, chama a atenção para a necessidade de aprendermos "a conversar" *na*/*com* a formação, enfocando uma perspectiva relacional, a qual convida para estar junto, conviver e conhecer para além do "saber científico acerca do outro". Entendemos, assim, a necessidade de desenvolvermos essa perspectiva para a construção de conhecimentos em Educação Linguística e na Formação Docente.

De modo geral, a Formação Docente se concentra unilateralmente nos espaços e conhecimentos das universidades responsáveis pelas licenciaturas. Para nós, entretanto, a manutenção dessa unilateralidade é também a manutenção de colonialidades nos processos formativos (Andreotti; Pereira; Edmundo, 2017; Borelli, 2018), perpetuando a exclusão de sujeitos e a negação de saberes outros construídos cotidianamente nos espaços onde línguas são vividasensinadasaprendidas dentro e fora dos currículos escolares brasileiros. O mesmo ocorre em relação à pesquisa na área de Formação de Professoras/es, a qual presume processos e métodos preestabelecidos para a formulação de conhecimentos universais, produzindo o que Boaventura de Sousa Santos (2007) chama de "não-existência epistêmica", isto é, o silenciamento de tudo e todas/os que não se enquadram nas formas exclusivistas de construção de conhecimento da ciência ocidental. Questionamos, nesse caso, tanto os "processos e métodos únicos" quanto os "conhecimentos universais".

A ideia de processos e métodos únicos e preestabelecidos para a pesquisa advém, em grande medida, de uma herança moderna positivista de ciência, segundo a qual busca-se validação científica e credibilidade através de pesquisadoras/es com postura neutra e objetiva, que assegurem quantificações observáveis e controláveis e generalizações de resultados, garantindo os critérios para a legitimação de conhecimentos. Logo, há uma sistematização da condução da pesquisa, criando roteiros metodológicos que produzam resultados objetivos, livres da interferência de fatores como sujeitos, tempos e espaços. Os roteiros metodológicos são praticamente fixos e podem ser reproduzidos para diferentes áreas de conhecimento, legitimando seus resultados.

Essa concepção de pesquisa e de epistemologia, é importante ressaltar, está alinhada a uma ideia moderna de vida, ciência, sociedade e sujeito. A modernidade se sustenta, como discute Matei Calinescu (1987, p. 41 *apud* Giroux, 1999, p. 58), em ideias tais como:

> a doutrina do progresso, a confiança nas possibilidades benéficas da ciência e da tecnologia, a preocupação com o tempo (um tempo mensurável, um tempo que pode ser comprado e vendido e por isso tem, como qualquer outro produto, um equivalente calculável em dinheiro), o culto da razão e o ideal da liberdade, definidos dentro da estrutura de um humanismo abstrato, mas também a orientação para o pragmatismo e o culto da ação e do sucesso.

Na modernidade, a razão ocidental é "universalizada em termos cognitivos e instrumentais como a base para um modelo de progresso industrial, cultural e social" (Giroux, 1999, p. 58). Isso faz do sujeito humano a fonte fundamental do significado e da ação (não seu efeito). Os "eventos" históricos, nessa perspectiva, são compreendidos como inevitáveis, um processo que se desencadeia por sua natureza desenvolvimental baseada numa ideia de busca por progresso. Desse modo, "a noção de territorialidade geográfica e cultural está atrelada a uma hierarquia de dominação e subordinação marcada por um centro e por uma margem legitimados através do conhecimento e do poder civilizador de uma cultura eurocêntrica privilegiada" (Aronowitz, 1987/1988 *apud* Giroux, 1999, p. 58).

Em termos políticos, a modernidade aposta na crença da capacidade dos indivíduos de se

> comoverem com o sofrimento humano, assim como de removerem suas causas, dar significado aos princípios de igualdade, liberdade e justiça; e aumentar essas formas sociais que habilitam os seres humanos a desenvolver aquelas capacidades necessárias para superar as ideologias e as formas materiais que legitimam e estão incorporadas nas relações de dominação (Giroux, 1999, p. 61).

Nesse sentido, a modernidade nunca cumpre suas promessas, já que as colonialidades que persistem após o colonialismo perpetuam injustiças e desigualdades (Giroux, 1999), bem como genocídios, epistemicídios e racismo epistêmico (Grosfoguel, 2013).

É nesse cenário que a ideia positivista de ciência e de pesquisa se desenvolve, atrelada a e a serviço de um desejado progresso ou desenvolvimento (Merladet, 2020), mediante o qual outras civilizações foram e são categorizadas como "estagnadas ou ultrapassadas", conforme afirma Walter Mignolo (2017, p. 8). Para esse autor, a modernidade não existiu sem o colonialismo e as sociedades modernas só existem porque mantêm, como herança, as colonialidades. A colonialidade "surgiu com a história das invasões europeias de Abya Yala, Tawantinsuyu e Anahuac, com a formação das Américas e do Caribe e o tráfico maciço de africanos escravizados" (Mignolo, 2017, p. 2). O conceito, discutido por Aníbal Quijano (2007) para fazer referência à

estruturação e mentalidade colonial da vida social, permanece mesmo após o fim das administrações coloniais e reproduz e mantém as relações capitalistas e racistas (dentre outras opressões). Nessa estrutura, o conhecimento também é controlado de maneira colonial, com o poder de definir e legitimar o que e como se pode conhecer. A isso, Edgardo Lander (2005) denomina colonialidade do saber: a universalização de um tipo de conhecimento (europeu) e a exclusão, com base nos preceitos de objetividade e neutralidade, de outros tipos de conhecimento, os quais são nomeados, por vezes, mitos, magias ou crendices.

O que aqui questionamos ao propor as conversas como metodologia para uma pesquisa enredada em Linguística Aplicada Crítica, portanto, diz respeito ao entendimento dos limites do que é ciência e do que é conhecimento e seus modos de construção, os quais implicam uma forma outra de olhar para quem somos e onde estamos, para, partindo daí, pensar o que podemos e queremos ser, conhecer, com quem e como fazê-lo. Concordamos com Fábio André Diniz Merladet (2020, p. 225) em relação à sua crítica às universidades e sua produção de conhecimento, quando afirma que

> geralmente as universidades possuem como valores e princípios a excelência, a produção rigorosa do conhecimento, o progresso da ciência, a inovação tecnológica, o desenvolvimento nacional e, quando muito, a inclusão e o compromisso social, mas a participação não costuma estar entre o rol de qualidades que se espera de uma universidade.

O autor usa o termo participação para se referir a uma abertura de "espaço para o protagonismo de uma ampla diversidade de experiências e alternativas que lutam contra o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado" (Merladet, 2020, p. 225), o que não se encontra, em geral, na universidade. Como resultado, a universidade se projeta e se perpetua na posição de único espaço para a produção de conhecimento, mantendo a exclusividade da ciência em relação aos demais saberes e desperdiçando outras experiências.

A abertura e o reconhecimento da multiplicidade de espaços de construção de conhecimento, por outro lado, têm o potencial de promover o diálogo entre diferentes contextos, sujeitos e experiências, decolonizando nossas compreensões de conhecimento e pluralizando o termo em várias dimensões. Assim, buscamos não abrir mão da "imensa diversidade de conhecimentos, práticas, soluções e alternativas que poderiam ser úteis e tornar a vida das pessoas melhor, mas são invisibilizadas por nosso preconceito, desconhecimento e arrogância" (Merladet, 2024, p. 7). É nesse sentido que nos propomos a discutir a respeito de conversas *como*/*para* uma metodologia de pesquisa enredada em Linguística Aplicada Crítica.

## Conversas como encontro de saberes e ignorâncias

Quando, com abertura honesta e humilde, nos deixamos permear pelos ambientes educacionais, tais como escolas e universidades, entendemos quão arrogante é a atitude de nos munirmos de respostas cabais para toda e qualquer situação. Assim como em outras áreas da vida social, a educação é um espaço rico, complexo e desafiador devido à imensa pluralidade e diversidade que a constitui. Isso torna o conhecimento científico – organizado e distribuído em informações cognitiva, objetiva e indexadamente escalonadas, em sua grande maioria por meio de registros escritos – muitas vezes limitado em seu alcance e potencial de resposta ou resolução. Com isso, não queremos descartar o valor do conhecimento científico e da história de pesquisa que herdamos. Nossas vidas frequentemente usufruem de descobertas científicas e seus benefícios. Entretanto, a questão que aqui levantamos diz respeito à ruptura com uma ciência arrogante, que desqualifica e descarta outras formas de conhecer justamente em função do não reconhecimento de suas limitações ou por pensar de si mesma mais do que de fato pode oferecer.

Essa compreensão pavimenta o caminho pelo qual conduzimos nossa discussão. As conversas são uma forma de inventar e construir metodologias de pesquisas enredadas, as quais reconhecem os diferentes saberes e abrem, igualmente, espaço para pensar, explorar e tensionar os limites desses saberes e os limites das teorias. Para Maria Luiza Süssekind (2010), as conversas se situam no âmbito das pesquisas *na/da/com* a vida cotidiana, concebida como um espaço de resistências, cujas/os praticantes – aquelas/es que a constroem – a inventam e reinventam a todo instante, criando vividamente novas possibilidades, já que não são meras/os consumidoras/es (Certeau, 1998; Süssekind; Coube, 2020). Nesse sentido, podemos dizer que as conversas são, também, espaços de invenções cotidianas na educação, pois vemos a Formação Docente e a Educação Linguística como lugares repletos de "resistências criativas feitas na praticância da docência" (Süssekind; Lopes, 2020, p. 368). Como, então, desconsiderar ou desprezar a riqueza das conversas se nelas podemos encontrar possibilidades de "criar partilhadamente e partilhar criativamente o conhecimento, rumo não a uma competição contra os demais, mas sim ao encontro com eles" (Merladet, 2024, p. 17)?

Conversas são espaços para encontros de saberes e ignorâncias, os quais, a nosso ver, resistem às abissalidades e aos epistemicídios que muitos métodos de pesquisa euro-eua-centrados têm produzido no processo monocultural de busca por conhecimento. As conversas propiciam o que chamamos de transdisciplinaridade

orgânica da vida, opondo-se à fragmentação disciplinar que a racionalidade moderna/colonial exige. Elas são oportunidades de "comunicação interepistêmica entre sujeitos produtores de diferentes saberes, a partir de diferentes visões de mundo e de diferentes posicionamentos geo e corpopolíticos" (Nascimento, 2020, p. 3).

Nas conversas, deparamo-nos com nossas ignorâncias enquanto tensionamos o que pensamos saber no (des)encontro com a diferença na forma de conhecer do outro. Ou, ainda, no incômodo ou na recusa do outro quanto ao nosso modo de conhecer. As conversas exigem o reconhecimento de que somos social, histórica e ontoepistemologicamente diferentes, ainda que falemos "a mesma língua". Nas conversas, buscamos tradução, isto é, compreender e fazer-se entendida/o, não significando, jamais, o apagamento das diferenças, pois são elas que possibilitam novas aprendizagens e criações. Como afirma Inês Barbosa de Oliveira (2007, p. 56), "a produção do conhecimento precisa ser sempre obra coletiva, na qual a cegueira de uns pode ser minimizada pela capacidade de 'ver' de outros, portadores de outras cegueiras etc.".

O reconhecimento de nossas ignorâncias torna-se, então, produtivo: deixamos de ver o outro como coisa e de controlar seu pensar e agir; recusamos a razão "necrófila" (Freire, 2011, p. 50), que embasa a lógica de mercado da sociedade neoliberal e o fazer científico hegemônico universalizante que, por meio da diferença colonial, dispensa e dispersa saberes, visões de mundo, políticas, éticas e corpos outros. Recusamos como únicos "os saberes sistematizados, teoricamente estruturados e fundamentados, tecidos no âmbito dos espaços/tempos destinados a esse fim: a academia e seus 'cientistas'" (Oliveira, 2007, p. 68). Assim, cientes de nossas ignorâncias, abrimos espaços para um trabalho coletivo que, nas conversas, incorpora diferentes saberes, fazeres, sentires, olhares, valores e convicções advindos daquelas/es com as/os quais formamos nossas subjetividades.

De acordo com Rafael Marques Gonçalves, Allan de Carvalho Rodrigues e Alexandra Garcia (2018, p. 123), nas conversas, as pessoas (estudantes, professoras/es, comunidade escolar etc.) são praticantes e, por isso, agentes da práxis do cotidiano, já que recusamos uma separação entre teoria e prática. Isso significa que seus saberes importam e que suas praxiologias, desenvolvidas em seus diferentes espaços-tempos, têm muito a dizer para a pesquisa em Educação Linguística e na Formação Docente.

Esse exercício de reconhecimento de saberes e ignorâncias tem nos aproximado dos contextos e das pessoas que vivenciam as práxis sobre as quais intencionamos saber mais. Em Julma Dalva Vilarinho Pereira Borelli (2018), por exemplo, vemos uma discussão acerca do estágio na Formação de Professoras/es de Inglês que busca ampliar o nosso olhar trazendo para a conversa diferentes agentes – professoras/es

de universidades, professoras/es de escolas e professoras/es licenciandas/os. Construir conhecimento com outras pessoas nos faz reconhecer que, para tratar do estágio, necessitamos dos olhares, dos saberes, das ideias e das percepções de quem nele atua, em suas diferentes dimensões.

Refletindo retrospectivamente sobre essas conversas, identificamos limitações como as que apresentamos na seção "Conversas como construção de saberes". No entanto, esse entendimento de que precisamos falar com elas/es – e não sobre elas/es – alinha-se à proposta que buscamos construir neste texto. Tendo em vista esses agentes, porém, reconhecemos que vozes importantes foram deixadas de fora do estudo, como as das/os estudantes das turmas em que as/os professoras/es licenciandas/os atuaram. Sabemos das contingências e parcialidades que estruturam o fazer pesquisa e da impossibilidade de completude; contudo, as reflexões que compartilhamos aqui são parte do nosso processo de engajamento com as pessoas e os contextos com os quais construímos conhecimentos baseados em nossos saberes e ignorâncias.

Em Gleison Araújo Morais e Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade (2021), o autor e a autora enfatizam a importância da aproximação entre universidade e escola para a Formação Docente e realizam uma pesquisa ao longo de um semestre letivo a respeito do que significa conversar para a Formação Docente e a Educação Linguística por meio da disciplina de estágio supervisionado em inglês. Por uma ruptura com epistemicídios e apagamentos de saberes que a universidade costumeiramente promove (Grosfoguel, 2013; Merladet, 2020) – que se concretizam, neste caso, no apagamento da escola como espaço de formação docente e de construção de conhecimentos –, conversa-se com a escola ainda por meio da inserção de textos de autoria de professoras/es de inglês da educação básica no programa da disciplina. Afinal, quem pode falar sobre o que é fazer Educação Linguística nas escolas? E que sentido há em manter somente a universidade respondendo a essa questão? Mais do que a aproximação física da escola, as conversas precisam ocorrer nos níveis epistemológico e afetivo com as pessoas da escola. Isso também diz respeito às conversas no processo de fazer pesquisa. Como afirma Borelli (2018, p. 76),

> não é do espaço que precisamos. Se assim o fosse, qualquer sala de aula da universidade serviria aos nossos propósitos. Nós precisamos do conhecimento que não temos, do conhecimento daqueles/as professores/as que atuam em realidades que não são as nossas, que enfrentam desafios que desconhecemos, que ensinam apesar de todas as faltas.

Na busca por estreitar as relações, falamos de "uma conversa interminável: a escola que vai à universidade que vai à escola", em um movimento de *escoluniversidadescola*,

especialmente porque partimos do reconhecimento do quanto não sabemos. Estendemos essa ideia para as conversas como metodologia de pesquisa enredada em Linguística Aplicada Crítica: as conversas podem ter pausas e interrupções, mas é preciso entendê-las como um movimento contínuo. Isso significa romper com uma concepção de universalização ou transposição de resultados, valorizando também o singular.

## Conversas como espaço de afetos e sentidos

Entender as conversas como espaço e meio de pesquisa enredada requer expandir nossa visão do que vem a ser conversar. Se as conversas criam possibilidades para uma pluralidade epistemológica, elas permitem que adentremos a pluralidade de sentimentos e emoções, afetos, leituras e visões de mundo (Alves, 2001), os quais não podem ser acessados apenas nas ações de fala e escuta. Aqui, portanto, nos distanciamos da distinção entre razão/cognição e emoção que a modernidade sustenta (Merladet, 2020) para viabilizarmos diferentes formas de experienciar os sentidos nas conversas.

Michalinos Zembylas (2022) faz uma crítica aos esforços decoloniais dedicados a confrontar os legados do colonialismo que ainda estão presentes nas universidades. De acordo com o autor, esses esforços têm focalizado questões intelectuais, por exemplo, "qual/como o conhecimento é produzido, ensinado e legitimado"[1] (Zembylas, 2022, p. 300). Amparado nas ideias de Moosavi (2020), o autor argumenta que "mudanças no currículo, nas pedagogias e na produção de conhecimento muitas vezes dão uma aparência de descolonização, enquanto as estruturas coloniais das universidades permanecem intactas" (Zembylas, 2022, p. 300-301).

Sem desconsiderar a importância do viés intelectual da decolonialidade, o autor chama a atenção para um aspecto negligenciado, referente à descolonização afetiva. Em outras palavras, Zembylas (2022) defende que a dimensão afetiva da vida também precisa ser descolonizada, em um movimento complementar aos outros esforços decoloniais, voltados a desfazer as lições emocionais instauradas pela colonialidade. Na universidade, tais lições se perpetuam em "práticas afetivas e hábitos que emergem da e são associados com a produção de conhecimento, a pesquisa e as pedagogias ocidentais" (Zembylas, 2022, p. 301).

Apesar de as argumentações de Zembylas (2022) tratarem de uma potencial reconstrução afetiva principalmente para as instituições do Norte Global, interpretamos

1 Todas as traduções de citações em outras línguas são de nossa autoria.

que esse desafio se apresenta igualmente para o Sul. Conforme afirmam Quijano (2007) e Ramón Grosfoguel (2013), as colonialidades ainda estruturam a forma de estar no mundo, e a afetividade faz parte dessa estrutura. Refletindo sobre nossas pesquisas, entendemos que "[a] ordem imperial dominante de produção de conhecimento baseia-se em uma matriz de hierarquias e exclusões inseridas em economias coloniais de afeto" (Agathangelou, 2019 *apud* Zembylas, 2022, p. 301). Reproduzindo essa matriz, são os mesmos sujeitos historicamente subalternizados que continuam tendo suas emoções não levadas em consideração.

Desenvolvendo essa perspectiva, Zembylas (2022) focaliza o afeto, ao qual se refere como "solidariedade descolonizadora" (Boudreau Morris, 2017 *apud* Zembylas, 2022, p. 302), advogando por seu estabelecimento entre diferentes comunidades. Para o autor, a solidariedade descolonizadora pode ser entendida como

> uma práxis afetiva articulada através da mobilização estratégica de afetos que reconhecem as lições emocionais da violência colonial, da repressão e da desapropriação e facilitam formas de ensino e aprendizagem destinadas a retrabalhar as "estruturas de sentimento" coloniais (Williams, 1977) incorporadas nas universidades contemporâneas, especialmente no Norte Global (Zembylas, 2022, p. 302).

Esse conceito de solidariedade descolonizadora nos parece muito importante em relação ao que podemos desenvolver em estudos com conversas como metodologia. Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade (2011) apresenta uma pesquisa com histórias de vida de professoras de inglês em formação continuada, em que elas partilham suas emoções em relação às colonialidades em sala de aula por meio de conversas em um espaço seguro. Uma das participantes do estudo, Graça, faz o seguinte relato:

> Graça: No começo do curso... no primeiro período era tudo novidade. Depois a coisa complicou. Tem coisa negativa que faz você crescer. E essa foi uma delas. Quando eu estava no segundo período, eu tinha um inglês... eu estava mesmo começando. Na primeira nota... [começa a chorar]. Ai, agora eu vou chorar, vai virar uma bagunça. O professor disse assim: "Olha, o seu inglês é muito fraquinho. Mas seu esforço é muito grande. Se fosse pelo esforço a sua nota seria dez".
> P4[2]: Oh, Graça, não chora não.
> P5: Não chora não.
> P3: Mas é a mágoa dela é essa, a vida dela.

2 P4, P5 e P3 são outras professoras participantes do estudo.

> Graça: Aí, o que que aconteceu? (...). Aí eu falei: "[fala o nome do professor], escreve...". Porque eu sou desaforada, eu estou errada, mas quero ter razão. "Você anota aí na sua agenda, no seu diário, não sei em quê. Eu vou passar. Eu vou estudar e vou passar. Não vai ser com a média que você quer, mas eu vou passar. Porque... professor, eu sou só aluna, estou aprendendo ainda, então o senhor tem que me ver como aluna" (Mastrella-de-Andrade, 2011, p. 353-354).

O relato de Graça desperta nela o choro, que ganha também a solidariedade das colegas; enquanto umas lhe consolam para não chorar, outras afirmam que deveria chorar, pois o evento em questão é parte de sua vida. Acolher as emoções que as conversas podem gerar em função de memórias difíceis na Formação Docente ou na Educação Linguística tem o potencial de construir solidariedade e, assim, comunidade, rompendo com o individualismo que a sociedade neoliberal exacerba a cada dia.

A separação moderna entre razão e emoção nos ensinou, cartesianamente e durante muito tempo, que a construção de conhecimentos ocorre exclusivamente por meio da razão, isto é, somente a mente poderia conhecer. Humberto Maturana (1998, p. 18) desenvolve suas pesquisas em sentido bastante diferente: para ele, biólogo chileno, não há razão sem emoção: "o racional se constitui nas coerências operacionais dos sistemas argumentativos que construímos na linguagem, para defender ou justificar nossas ações", ou seja, nossos argumentos racionais e "todas as nossas ações têm um fundamento emocional" indissociável da maneira como, através de nossos sentidos, experienciamos o mundo. Patrício Guerrero Arias (2010) discute o termo *corazonar* como uma resposta ética e política frente às colonialidades – do saber, do poder e do ser –, implicado em recuperar a afetividade e as emoções em toda a existência da vida social.

Para nós, portanto, as conversas podem significar abertura e redescoberta das emoções e da experiência dos outros sentidos na pesquisa, a partir da relação de pesquisar *com*, não *sobre* o outro, como uma proposta de romper com a colonialidade da alteridade, com a "radical ausência do outro, que não é visibilizado, não existe, é despojado de humanidade e de dignidade" (Guerrero Arias, 2010, p. 88). De acordo com Maturana (1998), a não separação entre razão e emoção envolve a não separação entre mente e corpo. Conhecer é uma ação emocional e corpórea, pois é também no corpo que vivenciamos emoções e construímos conhecimentos através dos vários sentidos por nós desenvolvidos: visão, olfato, paladar, audição e tato (além de outros)[3].

---

3 Para a neurociência (Ramadan *et al*., 2025), há ainda outros sentidos, como o trato intestinal, que possui um sistema nervoso capaz de se comunicar com o sistema nervoso central, exercendo influência sobre nosso humor.

Desse modo, as conversas permitem ainda a construção de conhecimentos através de nossos vários sentidos, estimulados no processo de *corazonar*, "trazer o coração como princípio do humano, sem que isso signifique ter que renunciar à razão, pois trata-se de dar afetividade à inteligência" (Guerrero Arias, 2010, p. 89).

Conforme já dissemos, conversar requer, comumente, falar e escutar, e poderíamos entender que nisso se reduziriam os sentidos da visão e da audição. Entretanto, o que vemos e como vemos? Boaventura de Sousa Santos (2019, p. 238) levanta críticas quanto à forma pela qual a ciência moderna é treinada para o "extrativismo cognitivo": "o olhar abissal foi treinado para ver apenas aquilo que quer ver, assim como o ouvido abissal foi treinado para ouvir apenas o que quer ouvir". O treinamento se baseia nos modos de ser capitalista, globalizante, neoliberal e colonial, que tornam o que não se quer ver ou ouvir inexistente ou irrelevante. Na maneira de conversar que aqui propomos, porém, ver e escutar se referem a um tipo de recepção para o outro, que tem rosto, corpo, coração. Aqui, resgatamos a importante ideia de rosto segundo Emmanuel Levinas (1980). O conceito do rosto do outro embasa toda a sua concepção de alteridade. É no encontro face a face, não lado a lado, que descobrimos o outro. O rosto do outro tem o poder de nos mostrar que não somos a totalidade do que existe, não possuímos o poder de captar o que nosso olhar nos afirma enxergar, pois

> o rosto recusa-se à posse, aos meus poderes. Na sua epifania, na expressão, o sensível ainda captável transmuta-se em resistência total à apreensão. Esta mutação só é possível pela abertura de uma dimensão nova. Com efeito, a resistência à apreensão não se verifica como uma resistência inultrapassável como dureza do rochedo contra a qual o esforço da mão se quebra, como afastamento de uma estrela na imensidade do espaço. A expressão que o rosto introduz no mundo não desafia a fraqueza dos meus poderes, mas o meu poder de poder. O rosto, ainda coisa entre as coisas, atravessa a forma que, entretanto, o delimita. O que quer dizer concretamente: o rosto fala-me e convida-me assim a uma relação sem paralelo com um poder que se exerce, que seja fruição que seja conhecimento (Levinas, 1980, p. 176).

A ideia de rosto nos parece importante para as conversas, ensejando ato e espaço de virar-se para o outro, olhá-lo de frente e enxergá-lo para além do que a lógica colonizante nos deixa ver. Conscientes das assimetrias que nos constituem e acompanham no processo de pesquisar, podemos também, nas conversas, permitir que vejam nosso rosto, deixar-nos ser vistos, residindo aí uma possibilidade de horizontalização das relações com a/o pesquisadora/or e rompendo com a ilusão de nossa totalidade.

O rosto do outro, segundo Levinas (1980), é infinito: nas conversas, não somos nós a atribuir ou controlar, unilateralmente, o significado do rosto diante de nós. É

preciso falar e escutar sobre o rosto que estamos vendo, sobre as emoções que ele nos traz e, assim, negociar significados a esse respeito. É preciso que, por sua infinitude, nossos rostos nas conversas também se tornem negociáveis, pois se delineiam no ato de se encontrarem. Ainda que frente a frente, olho no olho, a crise da incompreensão permanece, pois não podemos pretender fixar os significados estampados diante de nós.

Conforme Levinas (1980), na dinâmica de nos relacionarmos com o exterior a nós, que não controlamos, reside o poder da alteridade. Contudo, não só o sentido da visão estaria envolvido aqui. As conversas nos aproximam das pessoas com quem pesquisamos, o que implica envolver os sentidos do tato e do olfato, os quais podem igualmente despertar emoções em nós (Maturana, 1998).

A nós, pesquisadoras/es, cabe a ética do cuidado com a/o outra/o no processo de conversar e na forma como propomos e realizamos as conversas para a pesquisa enredada. Como ética, destacamos a importância da solidariedade, do amor e do direito às múltiplas possibilidades de existência daquelas/es que constroem conhecimento conosco na pesquisa, rompendo com as colonialidades que invisibilizam e excluem: "no momento em que escolhemos amar, nós começamos a nos mover contra a dominação, contra a opressão" (hooks, 1994, p. 298).

Pensando a conversa como espaço de afetos e existências, Julma Dalva Vilarinho Pereira Borelli e Rosane Rocha Pessoa (2025, p. 2) relatam uma experiência de educação linguística em que apostam "no potencial que a língua tem de promover afeto, acolhimento, construção e ressignificação de quem somos". Inspiradas pela pedagogia da existência, de Adolfo Albán Achinte (2013, p. 450), que envolve emoção, criatividade e expressão sem ataduras, elas concordam que

> [c]riar ou ser criativo nada mais é do que mergulhar nas profundezas do nosso próprio ser, de onde emergem realidades que nos interpelam e interpelam nossas próprias realidades; é nos darmos a oportunidade de deixar a rotina descansar para enfrentar o fato de permitir que a imaginação fale em favor da nossa própria subjetividade.

As autoras retomam uma experiência vivenciada em um curso de graduação em Letras: Inglês em que a língua se torna uma forma de promover espaços para a existência das estudantes em sala de aula. As discussões foram motivadas pela leitura de excertos do livro *Quarto de despejo*, de Carolina Maria de Jesus (2014), e do *TED Talk* "How to use creative writing to bear witness" ("Como usar a escrita criativa como forma de testemunho"), de Sakinah Hofler (2020). As histórias compartilhadas tocaram temas sensíveis como *bullying*, sexualidade, conflitos, distúrbios físicos, enfim, a sala de aula acabou sendo transformada em um espaço de existências, acolhimento,

escuta e fala solidários. Consideramos importantes esses espaços promovidos pelas conversas na pesquisa enredada em Educação Linguística e na Formação Docente. Sendo propícias ao florescimento de partilha de experiências, acreditamos que as conversas, portanto, devem acolher as emoções e os afetos construídos, inclusive explorando seus significados para as diferentes pessoas participantes.

## Conversas como construção de saberes

Pensar a conversa como metodologia de desenvolvimento de uma pesquisa enredada na Linguística Aplicada Crítica requer uma reconsideração do engajamento da/o pesquisadora/or nesse movimento de construção de conhecimento. Tradicionalmente, a participação da/o pesquisadora/or em alguma conversa para fins de pesquisa, como as entrevistas, envolve o convite, a condução e a elaboração de um roteiro prévio direcionado a organizar os "rumos" que essa conversa poderia tomar e a sua condução. Além disso, o desenvolvimento desse roteiro depende quase unicamente das respostas dadas pelas/os participantes da conversa. Nesse caso, teríamos mesmo uma conversa ou uma entrevista desenvolvida um pouco mais abertamente?

De acordo com Uwe Flick (2010, p. 6), em sua tradicional obra *Introdução à pesquisa qualitativa*, a entrevista é "uma das principais estratégias para a coleta de dados". Norman K. Denzin *et al*. (2024, p. 10), com base em Lisa A. Mazzei (2013), por sua vez, mantêm que a entrevista continua sendo a "técnica mais clássica das ciências sociais para a geração de material empírico de pesquisa acadêmica". Dada a extensão e familiaridade do uso da entrevista na pesquisa qualitativa também em Linguística Aplicada, é comum que a compreendamos como praticamente uma forma de conversar, já que ambas envolvem perguntar e responder. Entretanto, a nosso ver, há diferenças importantes entre conversas e entrevistas para a pesquisa, as quais tocam a própria concepção dos termos, seu modo de realização e recepção, bem como seu potencial para a construção de pesquisas enredadas.

As entrevistas, de maneira geral, tendem a adotar concepções humanistas de indivíduos, cujas vozes são consideradas "estáveis, autênticas e autorreflexivas" (Mazzei, 2016, p. 152). O que os indivíduos dizem – suas respostas, que, coletadas, se tornam "dados" – seriam expressões representativas de quem eles, em sua essência, realmente são. No entanto, uma visão pós-estruturalista e pós-humanista de pesquisa enredada, como aqui propomos, questiona esse entendimento de indivíduo e de material de pesquisa: a fala das pessoas na pesquisa não é algo puro, que parte de um eu verdadeiro essencializado que queremos recuperar e conhecer. Consideramos

as conversas, mais do que as entrevistas, um espaço aberto para a coprodução de sentidos, que acolhe materiais empíricos contextuais e contingentes, dando lugar à diversidade de sujeitos, histórias e saberes e às mudanças de rumo e emoções geradas por determinado assunto.

Uma conversa, na vida cotidiana em geral, possui temas e objetivos, por vezes concomitantes; pode visar ao bem-estar e à fruição da troca e da partilha e levantar também questões importantes a serem resolvidas coletivamente, residindo aí seu propósito. O rumo da conversa, porém, se dá ao longo de seu desenvolvimento. Embora possa haver a intenção, nem sempre é possível controlar ou impor como ela vai transcorrer. Uma conversa não se desenvolve em uma dinâmica de perguntas e respostas, como em uma entrevista. Pode-se esperar que todas/os as/os envolvidas/os se engajem no processo e participem de decisões e encaminhamentos, pois ela é coconstrutiva e coformativa, isto é, oferece diferentes espaços para que as pessoas ensinem e aprendam nos movimentos relacionais que instaura. Como afirmam Morais e Mastrella-de-Andrade (2021, p. 115), nas conversas, podemos encontrar "possibilidades de 'versar com' e de 'construir versões' das experiências que vivenciamos", recriando e partilhando novos sentidos. Podemos fazer perguntas e propor respostas, mesmo sem perguntar e sem responder diretamente. Nas conversas, as ordens podem ser alteradas, os combinados podem ser flexibilizados, as tentativas de controle podem encontrar resistência ou ser subvertidas, as pausas e interrupções podem ser espaços para importantes retomadas. As conversas vão sendo construídas por seus agentes.

Contudo, não há por que romantizar ou idealizar as conversas como metodologia: elas são inscritas em relações desiguais de poder entre as pessoas que dela participam. Isso nos remete à pesquisa de Borelli (2018), em que várias conversas foram desenvolvidas com professoras/es de estágio de universidades, professoras/es de inglês de escolas públicas e professoras/es licenciandas/os do último ano do curso de Letras: Inglês ou Letras: Português-Inglês. Todas as conversas foram organizadas por um roteiro elaborado pela pesquisadora, e o desenvolvimento das conversas se dava a partir daquela proposta. Além disso, na maioria das vezes, a pesquisadora não emitia a sua opinião sobre as questões apresentadas. Temos um exemplo desse não engajamento da pesquisadora nas conversas quando, por exemplo, professoras/es universitárias/os de estágio – Cris, Teodora, Giu, Severo, Ana (Borelli, 2018, p. 97) – relataram as dificuldades enfrentadas no estágio por estarem trabalhando com a língua inglesa. Como professora de estágio, a pesquisadora certamente poderia ter trazido importantes elementos de suas vivências com professoras/es licenciandas/os do curso de Letras: Inglês em que atuava, no entanto, isso não aconteceu. A experiência da pesquisadora não foi mobilizada naquela interação que pretendia ser

uma conversa. Cabe-nos, aqui, portanto, interrogar o porquê desse não envolvimento. Embora houvesse intenção e busca por horizontalização para a coconstrução da pesquisa e a inserção dos diversos saberes docentes para as discussões levantadas, o não envolvimento da pesquisadora nos remete a nosso persistente apego às atitudes de distanciamento que a pesquisa qualitativa tradicionalmente demanda. Quando conversamos, porém, intervimos e nos interessamos pelos rumos que os assuntos vão tomando. Não ficamos indiferentes ao que ouvimos. Ideias, experiências, corpos e emoções são acionados, e nós os trazemos para as conversas; não como imposições, mas como partilhas.

Nossos questionamentos não intencionam invalidar os conhecimentos gerados, mas pensar como a conversa pode constituir um importante elemento da pesquisa enredada: da pesquisa que se constrói a partir das corpovivências (cf. Capítulo 3) daquelas/es que se engajam na geração de conhecimentos, e isso inclui a/o pesquisadora/or que, ao propor a discussão de um determinado tema, já está se colocando na pesquisa. No exemplo da pesquisa de Borelli (2018), podemos questionar de que forma as conversas teriam se encaminhado se houvesse uma abertura para que cada grupo construísse o seu próprio roteiro, colocando em pauta os pontos que os mobilizassem e, além disso, se a pesquisadora pudesse se engajar na conversa compartilhando seu ponto de vista.

O desafio parece estar em buscarmos formas de pesquisar *com* e não *sobre* conhecimentos que também são geo-corpo-politicamente localizados (Mignolo, 2009). Para isso, precisamos de uma maior abertura para o imprevisível, para o incontrolável, para entender que "tudo" pode fazer parte da conversa. Em outras palavras, uma aparente mudança de assunto pode representar a inserção de uma realidade a ser acolhida ou de novas perspectivas para a questão. Isso orienta a conversa para outros rumos, pois ela constrói seus caminhos à medida que se desenvolve.

Morais e Mastrella-de-Andrade (2021) apresentam uma experiência de estágio supervisionado em inglês em que universidade e escola intercambiam e partilham seus espaços, saberes, esforços e afetos, visando à promoção de uma formação docente crítica, criativa e democrática. Nessa experiência, as professoras da escola participaram com as/os licenciandas/os e a professora da universidade em uma das aulas de estágio, que, à época, ocorriam de modo on-line. Na preparação para um desses encontros, foi lido um texto de autoria da própria professora que estaria presente, Josiane Prescendo Tonin, intitulado: *Na escola regular se aprende inglês: uma experiência com rap na escola pública* (Tonin, 2019). Com isso, buscou-se romper com a distância colonial entre escola e universidade e a ideia de que na escola as pessoas não constroem conhecimentos.

As conversas naquele dia giraram em torno de como desenvolver uma perspectiva de letramento crítico nas aulas de inglês. Quase ao final, porém, uma licencianda

perguntou para a professora da escola como fazer a inclusão de alunos com deficiência na sala de aula, como ensinar inglês para alunas/os surdas/os. Embora esse não fosse exatamente o tema em foco naquele encontro, a professora lhe respondeu de maneira surpreendente, conforme mostra o seguinte trecho da gravação daquela aula:

> Licencianda: Professora, como fazer o ensino de inglês para pessoas com deficiência? Como a gente faz isso? Como a gente ensina, por exemplo, um aluno surdo? Como?
> Professora da escola: Essa é uma ótima pergunta, mas eu não sei te responder. Assim, eu não sei te dar a receita, te falar o como. Mas eu posso compartilhar uma experiência que eu tive uma vez. Eu tive um aluno cego na minha sala. Ele ouvia, mas não enxergava, quer dizer, tinha muito baixa visão. E eu não sabia como ensinar aquele aluno, como levar minhas atividades até ele. Eu comecei a ler a esse respeito, mas eu sempre reparava que ele não participava, ficava ali no cantinho dele. Aí eu comecei a ir até lá e perguntar para ele como é que eu poderia fazer as coisas para ele participar mais, qual o tipo de material que ajudaria mais. Aí ele foi me falando o tamanho das fontes, que tipo de cores se destacam mais, o que dificultava e deixava ainda pior para enxergar. Isso me aproximou dele. E ele foi minha fonte. Eu aprendi com ele. A mãe foi na escola um dia e eu também perguntei várias coisas para ela. Então eles me ensinaram. Não estou dizendo que é uma receita, mas que a gente tem que conversar, se aproximar.
> Licencianda: Professora, eu acho que se eu lesse um texto sobre isso eu não iria ganhar uma visão tão clara como a que você trouxe aqui. Ouvir você falando sobre isso abriu um mundo aqui diante de mim.
> Mariana: Eu acho que isso pode servir para tudo, não é? Tem muita coisa que a gente não sabe como fazer em sala, mas que pode começar a investigar, pesquisar, conversando a respeito ali com a turma, com os alunos.[4]

É muito interessante entender o espaço que as conversas podem abrir para a construção de conhecimentos. Ainda que a professora tenha começado sua resposta dizendo não saber como responder, isto é, não tinha ali uma receita para recomendar à licencianda, foi ao partilhar suas experiências, não recusando-se a seguir o rumo tomado na conversa, que um tema por vezes tão espinhoso – inclusão na escola – pôde começar a ser visto de forma mais possível ali naquele contexto. Com esse exemplo,

---

4 O trecho em questão é parte da gravação em vídeo de uma aula on-line da disciplina de Estágio Supervisionado em Inglês sob a condução da professora Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade, da Universidade de Brasília. Todas as pessoas na interação assinaram Termo de Consentimento de Participação em Pesquisa, autorizando a gravação e o uso de suas falas para fins de pesquisas em Linguística Aplicada e Formação de Professoras/es de Línguas, conforme o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) n. 85861824.9.0000.5540 e o Parecer de Aprovação do CEP/UnB: 7.389.284.

ressaltamos novamente o potencial das conversas *na* e *para* a pesquisa enredada em Linguística Aplicada Crítica: elas são espaços de construção, não são dados (já ali à espera de serem coletados), mas caminho metodológico que permite viabilizar aprendizagens outras.

## Conversas como espaço de consenso, conflito e dilemas

Outro aspecto importante ao tratarmos das conversas como metodologia na pesquisa enredada parte do reconhecimento de sua materialidade linguística, que se constrói no exercício da conversa. Sendo assim, a concepção de língua que orienta o estudo vai atuar diretamente na proposta, no desenvolvimento e na interpretação desse evento. A esse respeito, retomamos alguns pontos da ressignificação da noção de língua como repertórios, com base em Blommaert e Backus (2013). Segundo os autores, a revisão da noção de repertórios pode nos ajudar a compreender os processos contemporâneos da linguagem na sociedade, pois a visão de comunidade que se relacionava com a perspectiva inicial de repertórios mudou consideravelmente, sobretudo nos contextos conhecidos como superdiversos.

Blommaert e Backus (2013) apontam que repertórios não podem ser pensados separadamente da vida real dos indivíduos. Repertórios são biográficos, ou seja, dependem do e variam de acordo com o momento da vida em que estamos. Os repertórios de uma criança raramente serão apropriados para a sua performance na adolescência. Da mesma forma, na fase adulta, os nossos repertórios são alterados ao iniciarmos a vida acadêmica ou a atuação em uma área profissional específica. Isso, no entanto, não significa que, ao chegarmos à velhice, teremos acumulado todo o conhecimento linguístico disponível. O aspecto biográfico faz com que os repertórios variem em diferentes momentos da vida, por serem resultados de "experiências policêntricas de aprendizagem" (Blommaert; Backus, 2013, p. 21).

Analisar, portanto, repertórios como biografias "equivale a analisar os itinerários sociais e culturais seguidos pelas pessoas, como elas os manobraram e navegaram, e como se colocaram nas várias arenas sociais que habitaram ou visitaram em suas vidas" (Blommaert; Backus, 2013, p. 28). Assim, entendendo as conversas como essa mobilização de repertórios de diferentes agentes, reconhecemos que elas são constituídas não apenas por saberes, mas também por biografias, por subjetividades, por contextos e por histórias.

Nesse movimento de entender as conversas como encontros de saberes advindos de experiências policêntricas de aprendizagem, de subjetividades, de biografias, que são contextuais e históricas, conforme propomos aqui, precisamos atentar para o fato de que as conversas, por vezes, vão se constituir em espaços de consenso e conflito, já que as pessoas – ideias, corpos, emoções – estão implicadas naquilo que vão compartilhar umas com as outras. Conforme argumenta Lynn Mario Trindade Menezes de Souza (2011), em um mundo rizomático e complexo tal qual o que experimentamos hoje, precisamos lidar com o consenso e o dissenso. Como afirmamos, a busca deve ser por possibilidades de tradução, não de apagamento das diferenças.

Nessa perspectiva, é importante pensar as condições para a promoção dessas conversas. Considerando a comunicação de maneira mais ampla, Gabriela Alejandra Veronelli (2016, p. 404-405) argumenta que

> mudar a geopolítica e a corpo-política do conhecimento inclui atenção a questões e problemas que não existiam antes: questões e problemas que surgem nos esforços para nos libertar dos limites da modernidade e das configurações da matriz de poder moderna/colonial.

Assim, em uma estrutura que separa corpos hierarquicamente por diferentes dimensões que os constituem (raça, gênero, sexualidade, idade etc.), e até mesmo pelas localidades em que vivem ou atuam, pensar as condições dessa conversa também requer pensar sobre o desafio proposto pela autora de buscar alternativas decoloniais para a comunicação em si.

Veronelli (2016) defende que o diálogo intercultural crítico ou diálogo decolonial, bem como as conexões locais, são primordiais na ressignificação dessa comunicação. Segundo a autora, diálogos interculturais críticos ou decoloniais se constituem como "conversas que reúnem críticas, respostas ou resistências a colonialidades que emergem de diferentes posições geopolíticas, corpo-políticas e sociais marcadas pelas histórias de colonização, patriarcado e racismo" (Veronelli, 2016, p. 406). A partir do conceito de colonialidade linguística, a autora enfatiza que a desumanização sofrida pelos povos colonizados implicou diretamente na criação imaginária de sua falta de habilidade comunicativa e, portanto, da impossibilidade de diálogo entre colonizador e colonizado.

Reconhecendo a materialidade linguística das conversas e tendo em vista a decolonialidade como desafio, não podemos deixar de admitir que "a *colonialidade da linguagem e da fala* constitui um aparato sofisticado de agentes, instituições e práticas legais, religiosas, civis e educacionais que naturalizaram discursivamente a dominação colonial" (Veronelli, 2016, p. 409). Devemos levar em conta, portanto, que as conversas

por nós promovidas são perpassadas não somente pela colonialidade linguística, mas também por outras colonialidades, como a do saber, que, historicamente, separou pesquisa e ensino, teoria e prática, pesquisadoras/es e professoras/es, universidade e escola. Esses binarismos, conforme afirma Rita Laura Segato (2012), separam atribuindo juízo de valor, ou seja, hierarquizando.

Com base nos diálogos decoloniais e seu papel central no projeto decolonial, Veronelli (2016, p. 408) apresenta duas questões: "a primeira diz respeito às barreiras impostas pela colonialidade a tais relações comunicativas intersubjetivas. A segunda diz respeito a como imaginar a comunicação decolonial de forma diferente, dadas essas barreiras". Apesar de não termos como foco neste texto acompanhar como a autora desenvolve argumentos para tratar essas duas questões, as retomamos aqui com o intuito de discorrer sobre os dilemas envolvidos nesse movimento de tratarmos com "questões e problemas que não existiam antes" (Veronelli, 2016, p. 404), e que podem ainda não existir se não nos posicionarmos para confrontar a matriz de poder colonial que continua a estruturar diferentes esferas da vida em sociedade.

Propor as conversas como metodologia de pesquisa enredada e trazer algumas tentativas de estabelecer essas conversas em nossos trabalhos nos leva inevitavelmente para os dilemas dessa proposta. Um dos desafios, como apontamos anteriormente, trata-se de tomar parte nas conversas que constituirão as nossas pesquisas, como quem conversa *com*, partilha *com,* isto é, se engaja e se envolve *com* a discussão e, consequentemente, com os outros agentes. Para além desse desafio, precisamos pensar sobre a forma com que essas conversas poderão constituir os conhecimentos de nossas pesquisas, de modo que não assumamos o papel de quem fala por alguém, pois importantes trabalhos acadêmicos, como é o caso de dissertações e teses, preveem uma escrita solitária, apesar da orientação e da participação de outras/os agentes na geração do material.

Conforme temos discutido, a Linguística Aplicada vem problematizando esse apagamento do sujeito social nas pesquisas, colocando-o "como crucial em sua subjetividade ou intersubjetividade, tornando-o inseparável do conhecimento produzido sobre ele mesmo assim como das visões, valores e ideologias do próprio pesquisador" (Moita Lopes, 2013, p. 16-17). Nessa mesma linha, Linda Alcoff (1991-1992, p. 6) afirma que há "uma corrente forte, embora contestada, dentro do feminismo que defende que falar pelos outros é arrogante, vaidoso, antiético e politicamente ilegítimo". Entre os argumentos utilizados pela autora, a localidade daquele que fala é algo que não pode deixar de ser levado em consideração: "a localização de um falante é epistemicamente saliente" (Alcoff, 1991-1992, p. 7). Essa afirmação nos remete ao reconhecimento dos

saberes geo-corpo-politicamente localizados (Mignolo, 2009), que também embasa a nossa discussão.

Entendendo a importância das localidades, outro dilema reside em como podemos organizar ou selecionar parte dessas conversas preservando tanto os contextos que as conversas geraram quanto as localidades de seus agentes. Em outras palavras, como podemos construir conhecimentos que não desprezem as localidades e os contextos que os constituem? O estudo de Borelli (2018) envolveu diferentes locais (estados e cidades do Centro-Oeste), contextos (escolas públicas e universidades) e participantes (professoras/es de universidades, professoras/es de escolas e professoras/es licenciandas/os do último ano da graduação). Como uma forma de identificar os locais, foram utilizadas siglas para um local no Distrito Federal (DF1), quatro locais em Goiás (GO1, GO2, GO3 e GO4), três locais no Mato Grosso (MT1, MT2 e MT3) e um no Mato Grosso do Sul (MS1). Os contextos foram identificados pelas localidades das/os participantes – professoras/es da universidade (PU), professoras/es da escola (PE) e professoras/es licenciandas/os (PL). Assim, a cada menção de uma/um participante, sua localidade era retomada, por exemplo: Geisa (PU, DF1); Patrícia (PE, MT1); Tennessee (PL, GO2).

Um dos intuitos dessa marcação era de que os conhecimentos mobilizados, fossem eles de estudiosas/os em textos publicados ou aqueles trazidos nas conversas, pudessem ser retomados e discutidos conjuntamente ao se abordar diferentes questões do estudo. Considerando o número de participantes – 10 professoras/es da universidade, 11 professoras/es da escola e 40 professoras/es licenciandas/os –, essa foi uma forma de localizar os conhecimentos que compõem o trabalho. Apesar disso, informações importantes que foram sintetizadas em um quadro – tais como idade, formação acadêmica, local de atuação, tempo de docência e tempo de atuação no estágio, no caso de professoras/es da universidade e da escola; idade, curso, período que estava cursando, área de atuação e tempo de experiência na docência, no caso das/os professoras/es licenciandas/os – constavam apenas no capítulo metodológico. Isso nos mostra que estamos despendendo esforços para localizar geo-corpo-politicamente os conhecimentos do estudo, mas esse é um processo que pode ser ampliado.

Outro exemplo sobre o desafio de não nos distanciarmos de nossas epistemologias geo-corpo-políticas está em Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade (2007), que aqui trazemos a fim de discutir sobre os diferentes rumos que as conversas podem tomar e como nelas nos deparamos com desafios (de)coloniais. Em um projeto de extensão de Formação Continuada com Professoras de Inglês, ao longo de um ano, a autora desenvolveu conversas com um grupo de docentes das redes pública e particular do estado de Goiás, buscando promover reflexões sobre como nós docentes construímos relações com as línguas e as pedagogias no cotidiano da profissão. As aulas tinham

como foco o desenvolvimento linguístico-comunicativo e didático para a educação básica. Mensalmente, eram feitas rodas de conversa para discutir e rever o andamento dos encontros.

Em uma das rodas de conversa, as participantes problematizaram as oportunidades que tinham de se desenvolver profissionalmente a partir dos escassos espaços para aprendizagem da língua e de cursos de Formação Continuada que lhes eram oferecidos. Anita, uma das participantes, mulher negra, 55 anos, professora de inglês da rede estadual de educação há cinco anos, tomou a palavra e usou muito do tempo discorrendo sobre sua história em busca de estudos e de uma profissão. Narrou a maneira como um dia quis ser aeromoça, mas não se encaixava nos padrões necessários. Essa narrativa, à primeira vista, poderia parecer fuga ao tema, pois não tocava na questão da docência. Entretanto, foi aí que, mesmo de modo indireto, a questão da raça emergiu como indissociável de sua vida docente. Por que ela havia dito "não se encaixar"? Por que decidiu tocar nessa temática de "padrões necessários" para uma determinada profissão, ainda que o termo raça ou racismo não estivesse sendo abordado diretamente e as questões girassem em torno de formas para se desenvolver profissionalmente? Além disso, por que as discussões não enfocaram os corpos presentes, e conversava-se como se eles nada tivessem a dizer?

Por pouco essa questão não passou despercebida na escrita da pesquisa de Mastrella-de-Andrade (2007), já que, presencialmente, durante a roda de conversa, ela não foi considerada. Raça e racismo estavam ali; contudo, não foram discutidos. Foram desperdiçados. O fio da conversa foi puxado por Anita, mas não encontrou eco nas/os demais, por nem sempre enxergarmos o racismo que habitamos e habita em nós. Os padrões que a sociedade impõe poderiam ter virado tema de conversas, que, entretanto, não foram levadas adiante. Foi somente após rever o vídeo da gravação daquela roda, para fins de registro do estudo em forma de tese acadêmica, que as questões foram identificadas e consideradas na escrita da pesquisa.

A resposta por nós apontada, como vimos discutindo até aqui, é que conversas são imprevisíveis e, por vezes, incontroláveis. Diferentes e relevantes questões surgem nessa imprevisibilidade, demandando sempre a sensibilidade que acolhe, a solidariedade que não despreza e a atenção ao racismo e a outras colonialidades que podemos reproduzir e manter. Para não jogar conversa fora, é preciso escutar as pessoas, pois aparentes mudanças de assunto podem vir carregadas de sentidos. Além disso, é preciso acreditar no potencial de saberes que pessoas de outros espaços e com outras histórias podem construir conosco por meio das conversas.

Na conversa como metodologia em pesquisa enredada, aquilo que parece fugir ao tema pode também ser interpretado como caminhos abertos por saberes outros que

compõem o estudo. Há um movimento que impulsiona a pesquisa inicialmente, porém, ele não é definidor de seus rumos, pois é na conversa que os saberes se encontram; é no encontro que as questões são elaboradas, as necessidades são manifestadas, as problematizações são propostas, desenvolvidas, compartilhadas, e a pesquisa se desenha. Não queremos romantizar e idealizar as conversas: embora com grande potencial de horizontalização, elas são espaços desiguais de relações de poder, os quais precisam ser reconhecidos. Uma perspectiva de conversa para a pesquisa enredada na Educação Linguística e na Formação Crítica de Professoras/es de Línguas requer aprender, como ressaltam Vanessa de Oliveira Andreotti, Jhuliane Evelyn Silva e Clarissa Menezes Jordão (2021, p. 601),

> com as contradições, com as complexidades, com as falhas, com as incertezas e com os acertos, com muita autocrítica e sem romantizações, idealizações ou apegos ao sentimento de "vanguarda". Isso nos ajudaria a expandir nossas capacidades afetivas e relacionais de lidar com coisas difíceis, desconfortáveis e doloridas sem desejar o resgate e sem investir nossa esperança em utopias autocelebratórias. Nesse caso, também precisamos repensar e amadurecer nosso senso de solidariedade.

No caso de nossas pesquisas, esse amadurecimento da solidariedade pode estar representado no exercício de uma escuta aberta aos sentidos construídos pelas/os outras/os e por nossa disponibilidade de compreendê-los como parte do processo de construção de conhecimento.

## Essa conversa não tem fim

Neste texto, discutimos o que são conversas na pesquisa enredada em Educação Linguística Crítica e na Formação de Professoras/es de Línguas e seu potencial para romper com as colonialidades na construção de conhecimentos. O caráter dialógico das conversas as torna intermináveis; entretanto, fazemos aqui uma pausa, para vê-las em continuidade *em* e *com* outros estudos, vozes, corpos e espaços-tempos.

As conversas não geram dados a serem analisados, elas ecologizam (Merladet, 2020) saberes e propõem problematizações. Nelas, o interesse é pela vida comum, pois a/o outra/o vai se tornando parte de nós; o choro e o riso da/o outra/o podem se tornar nossos também. As conversas, ao mesmo tempo em que alinham propósitos, mostram o desalinhamento das intenções, expõem nossas fragilidades e ignorâncias, marcam

dissensos e discordâncias e nos ensinam a conviver com as diferenças, desafiando o conforto do igual rumo ao risco de novas e criativas aprendizagens.

A opção de encerrarmos a conversa está sempre à espreita, pois, não raras vezes, ela pode gerar incômodo e até mal-estar. Cabe a nós, conversantes, problematizarmos os limites éticos do mal-estar, praticar o "ler-se lendo" (Menezes de Souza, 2011, p. 296), enxergar e mapear os espaços socioculturais e históricos que nos constituem para decidir coletivamente os limites éticos do mal-estar. A defesa da vida, que rejeite o extermínio da/o outra/o, a discriminação e a injustiça, deve ser fundamental nessa decisão. Na conversa como metodologia em pesquisa enredada isso pode se tornar o próprio conteúdo da conversa e, portanto, da própria pesquisa. E assim, em movimento espiralado e imprevisível, a conversa se renova, mas agora em outros termos. E nós também.

## Referências

ALBÁN ACHINTE, Adolfo. Pedagogías de la re-existencia: artistas indígenas y afrocolombianos. *In*: WALSH, Catherine (org.). *Pedagogías decoloniales*: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re) vivir. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013. p. 443-468. t. 1.

ALCOFF, Linda. The problem of speaking for others. *Cultural Critique*, Minneapolis, n. 20, p. 5-32, 1991-1992. Disponível em: https://doi.org/10.2307/1354221. Acesso em: 24 nov. 2025.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. *In*: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda. *Pesquisa no/do cotidiano das escolas*: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2001. p. 13-38.

ANDREOTTI, Vanessa de Oliveira; PEREIRA, Renato da Silva; EDMUNDO, Eliana Santiago Gonçalves Marques. O imaginário global dominante e algumas reflexões sobre os pré-requisitos para uma educação pós-abissal. *Revista Sinergias*, Porto, n. 5, p. 41-54, 2017. Disponível em: https://sinergiased.org/imaginario-global/. Acesso em: 24 nov. 2025.

ANDREOTTI, Vanessa de Oliveira; SILVA, Jhuliane Evelyn da; JORDÃO, Clarissa Menezes. Nossa casa está caindo... e agora, Vanessa? Capitalismo, decolonialidade e futuros re-imaginados. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 60, n. 2, p. 595-607, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1590/01031813100297162021051O. Acesso em: 24 nov. 2025.

BLOMMAERT, Jan; BACKUS, Ad. Superdiverse repertoires and the individual. *In:* SAINT-GEORGES, Ingrid de; WEBER, Jean-Jacques. *Multilingualism and multimodality:* current challenges for educational studies. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers, 2013. p. 11-32.

BORELLI, Julma Dalva Vilarinho Pereira. *O estágio e o desafio decolonial*: (des)construindo sentidos sobre a formação de professores/as de inglês. 2018. 222 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018. Disponível em: http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/8185. Acesso em: 16 out. 2025.

BORELLI, Julma Dalva Vilarinho Pereira; PESSOA, Rosane Rocha. Educação linguística como espaço de existência. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 64, p. 1-15, 2025. Disponível em: https://doi.org/10.1590/01031813v64120258679040. Acesso em: 16 out. 2025.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. Artes de fazer. 3. ed. Tradução: Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1998. v. 1.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S.; GIARDINA, Michael D.; CANELLA, Gaile S. Introduction: the discipline and practice of qualitative research. *In:* DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S.; GIARDINA, Michael D.; CANELLA, Gaile S. (org.). *The Sage handbook of qualitative research*. 6th. ed. London: Sage Publications, 2024. p. 1-27.

FLICK, Uwe. *An introduction to qualitative research*. London: Sage Publications, 2010.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

GIROUX, Henry Armand. *Cruzando as fronteiras do discurso educacional*: novas políticas em educação. Tradução: Magda Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

GONÇALVES, Rafael Marques; RODRIGUES, Allan de Carvalho; GARCIA, Alexandra. A conversa como princípio metodológico para pensar a pesquisa e a formação docente. *In*: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches (org.). *Conversa como metodologia de pesquisa*: por que não? Rio de Janeiro: Ayvu, 2018. p. 119-141.

GUERRERO ARIAS, Patricio. Corazonar el sentido de las epistemologías dominantes desde las sabidurías insurgentes, para construir sentidos otros de la existencia (primera parte). *CALLE 14*, Bogotá, v. 4, n. 5, p. 80-94, 2010. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/2790/279021514007.pdf. Acesso em: 24 nov. 2025.

GROSFOGUEL, Ramón. The structure of knowledge in Westernized universities – epistemic racism/sexism and the four genocides/epistemicides of the long 16th century. *Human Architecture*: *Journal of the Sociology of Self-Knowledge*, Boston, v. 11, n. 1, p. 73-90, 2013. Disponível em: https://www.okcir.com/product/journal-article-the-structure-of-knowledge-in-westernized-universities-epistemic-racism-sexism-and-the-four-genocides-epistemicides-of-the-long-16th-century-by-ramon-grosfoguel/ . Acesso em: 24 nov. 2025.

HOOKS, bell. *Outlaw culture*: resisting representations. London: Routledge, 1994.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. *In*: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber*: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 8-23. Disponível em: https://libreria.clacso.org/publicacion.php?p=164&c=13. Acesso em: 19 nov. 2025.

LEVINAS, Emmanuel. *Totalidade e infinito*. Tradução: José Pinto Ribeiro. Lisboa: Edições 70, 1980.

LOPES, Alice Casimiro; BORGES, Veronica. Formação docente, um projeto impossível. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 45, n. 157, p. 486-507, 2015. Disponível em: https://doi.org/10.1590/198053143065. Acesso em: 12 nov. 2025.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana Rosa. *Inglês como língua estrangeira*: entre o desejo do domínio e a luta contra a exclusão. 2007. 321f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana Rosa. Quem aprende e onde se ensina inglês? Desafios do ensino da competência linguístico-comunicativa na formação docente. *Signum*: *Estudos da Linguagem*, Londrina, v. 14, n. 1, p. 345-362, 2011. Disponível em: https://doi.org/10.5433/2237-4876.2011v14n1p345. Acesso em: 24 nov. 2025.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana Rosa; PESSOA, Rosane Rocha. A critical, decolonial glance at language teacher education in Brazil: on being prepared to teach. *DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 1-28, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1678-460X2019350306. Acesso em: 20 ago. 2025.

MATURANA, Humberto. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Tradução: José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

MAZZEI, Lisa A. Voice without a subject. *Cultural Studies ⍰ Critical Methodologies*, Thousand Oaks, v. 16, n. 2, p. 151-161, 2016. Disponível em: https://doi.org/10.1177/1532708616636893. Acesso em: 5 nov. 2025.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética. *In*: JORDÃO, Clarissa Menezes; MARTINEZ, Juliana Zeggio; HALU, Regina Célia. *Formação "desformatada"*: práticas com professores de língua inglesa. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 279-303.

MERLADET, Fábio André Diniz. *Pedagogia da articulação*: a Universidade Popular dos Movimentos Sociais e a ecologia de saberes na prática. 2020. 459 f. Tese (Doutorado em Pós-Colonialismos e Cidadania Global) – Faculdade de Economia, Universidade de Coimbra, Coimbra, 2020.

MERLADET, Fábio André Diniz. Ecologia de saberes nos currículos escolares: contribuições para a diversidade na escola. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 21, p. 1-21, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.5935/2238-1279.2024v210001. Acesso em: 10 out. 2025.

MIGNOLO, Walter. Epistemic disobedience, independent thought and de-colonial freedom. *Theory, Culture & Society*, Thousand Oaks, v. 26, n. 7-8, p. 1-23, 2009. Disponível em: https://doi.org/10.1177/0263276409349275. Acesso em: 22 nov. 2025.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. Tradução: Marco Oliveira. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 32, n. 94, p. 1-18, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nKwQNPrx5Zr3yrMjh7tCZVk/abstract/?lang=pt. Acesso em: 10 out. 2025.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 85-105.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Fotografias da linguística aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). *Linguística aplicada na modernidade recente*: festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013. p. 15-37.

MORAIS, Gleison Araujo; MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana Rosa. Conversas da escoluniversidadescola por meio do estágio supervisionado em inglês: vivências críticas durante a pandemia em 2020. *Momento – Diálogos em Educação*, Rio Grande, v. 30, n. 2, p. 107-132, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.14295/momento.v30i02.13158. Acesso em: 11 out. 2025.

NASCIMENTO, André Marques do. Repertórios linguísticos como índices biográficos: (auto) representações multimodais de estudantes indígenas através de retratos linguísticos. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 20, n. 1, p. 1-37, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1984-6398201914476. Acesso em: 24 nov. 2025.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Aprendendo nos/dos/com os cotidianos a ver/ler/ouvir/sentir o mundo. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 98, p. 47-72, 2007. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000100004. Acesso em: 22 nov. 2025.

QUIJANO, Aníbal. Coloniality and modernity/rationality. *Cultural Studies*, Abingdon, v. 21, n. 2-3, p. 168-178, 2007. Disponível em: https://doi.org/10.1080/09502380601164353. Acesso em: 8 set. 2025.

RAMADAN, Yasmin N.; ALQIFARI, Saleh F.; ALSHEHRI, Khaled; ALHOWITI, Amirah; MIRGHANI, Hyder; ALRASHEED, Tariq; ALJOHANI, Faisal; ALGHAMDI, Abdulaziz; HETTA, Helal F. Microbiome gut-brain-axis: impact on brain development and mental health. *Molecular Neurobiology*, London, v. 62, n. 8, p. 10813-10833, 2025. Disponível em: https://doi.org/10.1007/s12035-025-04846-0. Acesso em: 10 nov. 2025.

RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches. É possível a conversa como metodologia de pesquisa? *In*: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches (org.). *Conversa como metodologia de pesquisa*: por que não? Rio de Janeiro: Ayvu, 2018. p. 163-180.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, v. 78, p. 3-46, 2007. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-33002007000300004. Acesso em: 24 nov. 2025.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *O fim do império cognitivo*: a afirmação das epistemologias do Sul. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SEGATO, Rita Laura. Gênero e colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial. Tradução: Rose Barboza. *e-cadernos CES*, Coimbra, v. 18, p. 106-131, 2012. Disponível em: https://doi.org/10.4000/eces.1533. Acesso em: 2 mar. 2017.

SKLIAR, Carlos. A inclusão que é "nossa" e a diferença que é do "outro". *In*: RODRIGUES, David (org.). *Inclusão e educação*: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p. 15-35.

SÜSSEKIND, Maria Luiza. Por um conhecimento nasdas escolas. *In*: OLIVEIRA, Inês Barbosa de (org.). *Práticas cotidianas e emancipação social*: do invisível ao possível. Petrópolis: DP et Alli, 2010. p. 82-95. v. 1.

SÜSSEKIND, Maria Luiza; COUBE, André Luís da Silva. Universidadescolas: deslocando linhas abissais. *In*: MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana Rosa (org.). *(De)Colonialidades na relação escola-universidade para a formação de professoras(es) de línguas.* Campinas: Pontes Editores, 2020. p. 55-74.

SÜSSEKIND, Maria Luiza; LOPES, Clarissa Teixeira. A "tia dos bichos": currículos em práticas de conhecimento-emancipação solidárias. *Revista Espaço do Currículo*, João Pessoa, v. 13, n. 3, p. 368-380, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13n3.51686. Acesso em: 12 nov. 2025.

SÜSSEKIND, Maria Luiza; PELLEGRINI, Raphael Pelosi. Os ventos do norte não movem moinhos. *In*: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches (org.). *Conversa como metodologia de pesquisa*: por que não? Rio de Janeiro: Ayvu, 2018. p. 143-162.

TONIN, Josiane Prescendo. Na escola regular se aprende inglês: uma experiência com rap na escola pública. *Revista Com Censo*, Brasília, v. 6, n. 2, p. 85-90, 2019. Disponível em: https://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/617. Acesso em: 19 nov. 2025.

VERONELLI, Gabriela Alejandra. A coalitional approach to theorizing decolonial communication. *Hypatia: A Journal of Feminist Philosophy*, Cambridge, v. 31, n. 2, p. 404-420, 2016. Disponível em: https://doi.org/10.1111/hypa.12238. Acesso em: 9 out. 2025.

ZEMBYLAS, Michalinos. Toward affective decolonization: nurturing decolonizing solidarity in higher education. *Journal of Curriculum and Pedagogy*, Abingdon, v. 20, n. 4, p. 300-319, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.1080/15505170.2022.2034684. Acesso em: 28 set. 2025.

“Enredamo-nos na pesquisa ao assumirmos a inseparabilidade entre quem pesquisa, o que se pesquisa e como se pesquisa. Ou seja, nossos esquemas sobre a vida e o mundo, afetos, vivências, histórias pessoais, corpos e posicionamentos estão conosco quando construímos nossos estudos, refutando qualquer chance de neutralidade e/ou impessoalidade. Dessa forma, há que se construir um apurado senso de ética e responsabilidade político-social na condução da pesquisa enredada, mantendo-se autoquestionador e autorreflexivo.”

**– Ricardo Almeida e Barbra Sabota –**

# Capítulo

# ب

# Do corpus ao corpo:

## corpovivências na pesquisa enredada

*Ricardo Regis de Almeida*
*Barbra Sabota*

## Inquietações iniciais

Em uma busca rápida em um reconhecido manual de metodologia científica (Severino, 2013), encontramos a palavra corpo 32 vezes, com significados variando entre *corpo do texto*, *corpo da unidade*, *corpo da citação e referências*, *corpo do trabalho*, *corpo docente* e *corpo de assessores*. Numa primeira visada, a noção de *corpo* na pesquisa científica adquire uma miríade de sentidos, trazendo a impressão de que este importa para a ciência. O que nos chama a atenção, no entanto, é como essa acepção do termo evoca sentidos de coletivo e unidade: coletivo de docentes ou discentes formando um corpo, coletivo de referências, frases e citações unindo-se em univocidade. É como se o destino do vocábulo *corpo* fosse tornar-se um com o todo para então formar uma espécie de autoridade inquestionável. Certamente não é este o entendimento que mobilizamos em nossa escrita.

Ao buscarmos compreender a que *corpo* estão se referindo, questionamo-nos (e a você, cara/o leitora/or): que visão de ciência está implícita nessa acepção de corpo? Essa visão de corpo se relaciona com quem produz a pesquisa? No coletivo corpo há espaço para corporificação dos estudos? Há relação possível entre o vocábulo e o ser que pesquisa? Que espaços são destinados à problematização de corpos e suas pluralidades? E, afinal, como essa acepção de corpo é vista na ciência e como esse tipo de ciência se aproxima da que aspiramos e defendemos?

Todos os corpos a que se refere Antônio Severino (2013), como já destacamos, parecem dar alguma forma ao trabalho tradicionalmente tido como científico, porém nenhuma dessas significações alude diretamente aos corpos *de quem produz* esses arcabouços de conhecimento. Ou seja, para ser considerado científico, o único corpo possível de existir é o do próprio texto, encarado como uma entidade independente das corporeidades de quem o constrói. Essa compreensão descorporificada de pesquisa é responsável por tornar possível os principais ideais da ciência moderno-colonial, quais sejam: a neutralidade, a objetividade, a imparcialidade, a universalidade e a generalização. Uma vez amorfa, essa noção de ciência se torna pervasiva e, assim, ignora toda e qualquer ontoepistemologia que não esteja em consonância com os pressupostos supracitados.

Ao longo deste capítulo problematizamos o corpo como fazedor de sentidos *com* e *na* pesquisa enredada. Nosso objetivo principal é, pois, delinear de que maneira(s) a corpovivência se inscreve na pesquisa enredada como possibilidade crítico-decolonial de construção de sentidos sobre si, sobre o espaçotempo habitado e sobre a/o outra/o. Nossos objetivos específicos compreendem: corpoconceituar o termo (apresentando as premissas que o pariram); registrar seus usos até o presente momento (evidenciando como ele tem se delineado); e apresentar e problematizar possibilidades de construção de pesquisas corpovivenciadas (para que a vida siga surgindo dessas corpovivências).

Sublinhamos que a nossa inquietação não começa em nós. Conforme enfatizam Rosane Pessoa e Viviane Silvestre (2025), nossos saberes têm sido construídos coletivamente e a partir de autoras/es que se dispuseram a performar o giro decolonial antes de nós e que seguem nos inspirando a "mesclar pesquisa com vida"[1] (p. 5) enquanto buscamos curar as feridas históricas da colonialidade. Nosso gesto de construir pesquisa se insurge contra os ideais moderno-coloniais e se dedica a acompanhar Sabelo Ndlovu-Gatsheni (2017, p. 51) em sua premissa decolonial de escrita e pesquisa: "cada ser humano nasce em um sistema válido e legítimo de conhecimento". Cabendo a todas/os nós reconhecer, acolher, respeitar e ponderar sobre que sistema é este e de que maneira(s) ele forma nossa subjetividade. Nesse mesmo sentido, Carolina Cantarino (2025, p. 10) lembra que só é possível entender que as coisas podem ser diferentes da forma pela qual se apresentam quando nos dispomos a "praticar e fazer ciência de outros modos". A maior ruptura proposta pela corpovivência, como vemos, é entender que o processo subjetivo não é apenas interno, mas compreende os corpos e o modo de construirmos sentidos *com* e *a despeito* deles.

1 Todas as citações originalmente em inglês e espanhol foram traduzidas pelo autor e pela autora.

Estabelecemos, pois, que os corpos aos quais nos referimos são aqueles que foram repetidamente nomeados e excluídos da lógica moderno-colonial de produção da pesquisa. São "corpos não brancos, antipatriarcais, antirracistas, antimachistas, anti-heteronormativos, anticapitalistas e antieurocêntricos" (Almeida, 2024, p. 17), que têm se encarregado de identificar, questionar e interromper colonialidades através de sua própria existência, de seu lócus de enunciação (Bernardino-Costa; Grosfoguel, 2016; Nascimento, 2021). Por outro lado, consideramos igualmente relevante tensionar os corpos historicamente construídos como *não marcados*, uma vez que, em coro com Cida Bento (2022, p. 15), apostamos em uma noção de pesquisa que desloca a percepção que colonialmente recai sobre as/os *outras/os racializadas/os* "para o centro, onde foi colocado o branco, o 'universal', e a partir de onde se construiu a noção de 'raça'". Defendemos, por conseguinte, que as corpovivências constituem um esforço coletivo de reinscrição do corpo na pesquisa, em sua pluralidade e radical contingência, desnaturalizando a pretensa universalidade e neutralidade de corpos situados em espaços de privilégio.

No que tange à construção engenhosa deste construto, lá se vão cinco anos desde que nós, autor e autora deste capítulo, nos reunimos para concebê-lo. Na ocasião, planejávamos em conjunto aulas de/em língua inglesa empenhando esforços decoloniais (Silvestre, 2017) – a autora como docente responsável pelo componente curricular e parceira do autor que realizava uma pesquisa com a turma. Nesse sentido, o termo *corpovivências* emergiu da necessidade de aproximar e amalgamar corpos, sentidos, presenças, afetos e vivências experimentados no processo.

Ele foi gestado durante o doutoramento do primeiro autor (Almeida, 2023a), cujo objetivo era denunciar as mazelas coloniais que tentam nos fragilizar e impedir de realizar o trabalho feito a várias mãos dentro e fora da academia. No entanto, nossa parceria na construção de praxiologias críticas e decoloniais para o ensino de línguas, especialmente o inglês, remonta a mais de uma década. A relação, a princípio acadêmica, provocada por afinidades praxiológicas, passou a ser permeada por afetos e sentidos outros. Percebemos que nossas vivências a partir dos locais – sociais, históricos, culturais, econômicos – pelos quais transitamos nos permitia ver, ouvir, sentir e olhar de um modo diferente para as experiências vivenciadas.

Nossos corpos também trazem aproximações. Somos lida/o socialmente como pertencentes a um grupo de privilégios: nossos corpos não são marcados por deficiências, somos pessoas altas e brancas, temos os olhos e cabelos claros, nossos níveis de escolaridade e classe social atuais são acima da média da população brasileira, somos um trabalhador e uma trabalhadora com vínculo estável em universidades públicas. Contudo, em algumas situações sociais, pertencemos a grupos minorizados/

invisibilizados: o primeiro autor, homossexual, de infância e adolescência pobre, filho de pai negro e mãe branca; a segunda autora, mãe-pesquisadora-esposa-professora, de infância e adolescência também pobre e periférica, que aprendeu a acreditar no poder transformador da educação. Esse delinear de nossas corpovivências conta nossa história, o lugar de onde lemos e somos lida/o no mundo, de onde construímos nossos saberes, de onde nossas vozes são (ou não) ouvidas. Em outras palavras, nossas corpovivências importam porque ajudam a nos situar nos atravessamentos socioidentitários que formam nossas subjetividades, com todas as implicações que ora nos colocam dentro ora fora dos círculos de poder.

Muitos momentos depois, entre artigos científicos, capítulos de livro, eventos e encontros casuais para falar da vida, cá estamos nós em mais uma coautoria. Achamos relevante mencionar essas datas e esses eventos por acreditarmos no exercício da escuta empática (Rezende, 2017), que amadurece com o tempo, para que ideias engenhosas e férteis possam surgir no enfrentamento às colonialidades, como é o caso das corpovivências. Essa menção ao espaçotempo que compartilhamos também constrói sentidos com nossos próprios corpos, pois nos enreda na relação de construir ciência, aprendendo e nos (auto)formando juntas/os, em um *continuum* alinear, complexo, inerentemente político e rizomático. Como discute Cantarino (2025), construir a ciência do que pode ser, do devir, implica nos envolvermos com questões ontoepistemológicas profundamente atravessadas por dimensões existenciais. Para a autora, os saberes criados com nossas pesquisas insurgentes "não representam ou descrevem um mundo dado, mas instauram, participam, expandem e disputam os devires das ciências, os devires do mundo em muitos mundos" (Cantarino, 2025, p. 10).

Tal como exposto no Capítulo 1 deste volume, nossos esforços têm se voltado à proposição de modos de fazer pesquisa alternativos aos historicamente estabelecidos e legitimados pelo cânone moderno-científico. Somos comprometida/o com a construção de uma pesquisa outra, que "emerge do reconhecimento de que fazer pesquisa em Educação Linguística não pode ser separado da vida, das relações e dos compromissos éticos e políticos que a atravessam" (p. 56, neste volume). Por essa razão a vemos como enredada, em um entrecruzamento de linhas que compõem nosso ser e o modo como aprendemos *no* e *com* o mundo.

Enredamo-nos na pesquisa ao assumirmos a inseparabilidade entre *quem* pesquisa, *o que* se pesquisa e *como* se pesquisa. Ou seja, nossos esquemas sobre a vida e o mundo, afetos, vivências, histórias pessoais, corpos e posicionamentos estão conosco quando construímos nossos estudos, refutando qualquer chance de neutralidade e/ou impessoalidade. Dessa forma, há que se construir um apurado senso de ética e

responsabilidade político-social na condução da pesquisa enredada, mantendo-se autoquestionador e autorreflexivo.

Os saberes pessoais e as vozes das/os agentes[2] das pesquisas enredadas são entrelaçados aos da/o pesquisadora/or e aos das/os teóricas/os que compõem o estudo em uma busca pela horizontalização respeitosa das relações. Cada saber é compreendido a partir de seu lócus de enunciação (Bernardino-Costa; Grosfoguel, 2016; Nascimento, 2021) e, como tal, inevitavelmente, considera suas contingências, potências e limitações. Nosso esforço é para que a aprendizagem seja horizontalmente distribuída, valorizando as pluralidades de caminhos de vida, contextos, subjetividades, mídias e corporeidades.

Assumimos o compromisso com o ser em constante formação, em busca de sua própria transformação e da transformação social que poderá exercer em sua comunidade, em seu coletivo e em seu contexto de atuação. Afinal, pesquisar é um longo percurso na construção e no reconhecimento de si em face da/o outra/o (humana/o ou não). Enredar-se, em última instância, significa assumir compromissos, pois "pesquisar e escrever passam a se configurar como atos de resistência e intervenção social, inseparáveis da luta por justiça social, epistêmica, ambiental, interespécies e digital" (p. 57, neste volume).

Em seu constante ativismo, Ailton Krenak (2023), liderança indígena, denuncia a lógica predatória do desenvolvimento ao nos lembrar de que, ao nos distanciarmos da natureza – da nossa conexão com a terra, com as matas, com a água e com o fogo –, colocamos em risco o próprio mundo tal como o conhecemos. Para ele, a ciência moderno-colonial em sua busca pela neutralidade e impessoalidade nos ensinou a des-envolver, distanciar, dissociar. De certa forma, nossa busca por uma pesquisa enredada apoia-se nesse chamado do autor, que nos convoca a um engajamento ativo e ativista nas questões contemporâneas de raça, gênero, sexualidade, espiritualidade e, em suma, nos múltiplos atravessamentos identitários. Como vemos hoje, a corpovivência nos permite habitar o espaçotempo com intenção e "pisar suavemente na Terra" (Krenak, 2023, p. 65), assumindo nossa responsabilidade pela transformação do mundo a que desejamos pertencer.

Habitar o tempo, na cosmologia indígena, representa viver o presente com a ciência de que este é o momento da realização. Isso pressupõe perceber o que nos cerca, como lemos e somos lidas/os no cenário em que existimos, como nos integramos ao tempo e espaço, quebrando a linearidade imposta pela colonialidade. Trata-se também de aprender

2 Assim como Viviane Silvestre (2017), utilizamos o termo *agentes do estudo/da pesquisa* na tentativa de evidenciar o papel ativo de todas/os as/os envolvidas/os no processo de construção da pesquisa.

com o coletivo, haja vista que "assimilamos de perto diferentes tipos de pessoas, e isto vai refletindo na consciência de si" (Krenak, 2023, p. 32). Compreendemos que nosso modo de vida, majoritariamente urbano (para quem lê estes textos que geramos), não acomoda as ontoepistemologias indígenas no todo, e nem é isso o que evocamos ao trazer essas citações. Essa é nossa maneira de aprender com a/o próxima/o e corpovivenciar a escrita enquanto a construímos. É preciso girar o olhar e perceber modos outros de construir saberes (Silvestre; Sabota; Pereira, 2020) sobre a educação, a vida e a justiça social, se quisermos seguir lutando por algum tipo de transformação.

Após essas inquietações iniciais em que apresentamos nossos entrelaces interpessoais na constituição do construto corpovivências, seguidas da discussão sobre a forma de nos envolvermos na proposta da pesquisa enredada como metodologia de pesquisa insurgente, continuamos o capítulo com um aprofundamento na ontogênese crítica e decolonial das corpovivências na pesquisa científica. Na sequência, apresentamos como nasce uma corpovivência e de que formas temos nos envolvido com discentes e as/os orientado ao usarmos este tipo de estudo em nossas pesquisas acadêmico-científicas, ao mesmo tempo em que delimitamos as fronteiras das corpovivências em relação a outras metodologias científicas. Posteriormente, problematizamos possibilidades de construção e geração corpovivenciada de material empírico para pesquisas que permitam a expressão e o registro das corpovivências. Por fim, encerramos o capítulo com as nossas considerações transitórias. Convidamos quem nos lê a se enredar conosco nesta leitura, juntando-se a nós nesta reflexão.

## Ontogênese crítica e decolonial das corpovivências na pesquisa científica

Neste capítulo, reivindicamos que o corpo seja compreendido como lugar de hierarquização de raças, sexualidades, saberes, afetos e linguagens, especialmente em contexto moderno-colonial, e que, como tal, ele seja inserido *na* e *com* a pesquisa. De igual maneira, reconhecemos que essas mesmas marcas inscritas nos corpos subalternizados e inferiorizados pela racionalidade moderno-científica constituem matéria indispensável para os esforços que temos empenhado na identificação, no questionamento e na interrupção da colonialidade e suas múltiplas dimensões (Menezes de Souza[3], 2019).

3 Trata-se de uma discussão realizada pelo linguista aplicado em uma entrevista concedida à professora Juliana Martinez e ao professor Eduardo Henrique Diniz de Figueiredo.

Em outras palavras, compreender os corpos como "territórios vivos e históricos que aludem a uma interpretação cosmogônica e política, onde habitam nossas feridas, memórias, saberes, desejos, sonhos individuais e coletivos" (Cruz Hernández, 2017, p. 43), corresponde a uma perspectiva relativamente recente no campo científico, visto que Descartes, ainda no século XVII, promoveu uma ruptura ontológica entre as noções de corpo *versus* não corpo. Nesse sentido, nos concentramos nesta subseção a apresentar uma breve contextualização sobre o (não) lugar do corpo na pesquisa científica, destacando seu ressurgimento e sua redescrição a partir de abordagens críticas, feministas e decoloniais na produção de conhecimento, nos conduzindo ao construto aqui defendido: as *corpovivências*.

Para o sociólogo Aníbal Quijano (2005), a distinção entre *corpo* e *não corpo* está presente em todas as civilizações historicamente conhecidas. Contudo, esses elementos sempre se manifestaram em estreita correlação, numa copresença constitutiva da experiência humana. O mundo cristão, entretanto, introduziu o processo de separação desses elementos, ao implementar a noção de primazia da alma (não corpo) sobre o corpo, "como resultado dos conflitos com muçulmanos e judeus, sobretudo entre os séculos XV e XVI, em plena Inquisição" (Quijano, 2005, p. 129).

Nas palavras do sociólogo Jessé Souza (2021, p. 72), o binarismo corpo *versus* espírito instaurou uma hierarquia moral do Ocidente, a qual se tornou "o fundamento último de todas as distinções sociais, revelando seu potencial legitimador de diferenças". Essa dualidade opera, ainda que de modo irrefletido, em nossas avaliações sobre o mundo, na medida em que "tudo que associamos ou que é superior e nobre irá se refletir ao espírito, ao passo que tudo que é inferior e considerado vulgar será associado ao corpo" (Souza, 2021, p. 72).

Como dito anteriormente, o filósofo René Descartes foi o responsável por teorizar, sistematizar e converter a abordagem dualista corpo *versus* não corpo em uma radical separação entre *razão/sujeito* e *corpo/natureza*. Segundo Quijano (2005, p. 129), a razão, na perspectiva de Descartes, deixou de ser somente uma secularização da alma para se tornar "a única entidade capaz de conhecimento 'racional', em relação à qual o 'corpo' é e não pode ser outra coisa além de 'objeto' de conhecimento".

Nessa linha de pensamento, a compreensão do corpo como natureza o transforma em um objeto passivo, mensurável e observável, enquanto apenas a/o razão/sujeito permanece ativa/o e capaz de produzir conhecimento (Quijano, 2005). Essa ruptura ontológica, promovida pela racionalidade eurocêntrica, foi crucial para a institucionalização da noção de raça, condenando populações não brancas a "inferiores" por não serem consideradas sujeitos racionais – homens brancos, cristãos e europeus. Como consequência, os corpos, as espiritualidades, as sexualidades e as epistemes de

povos africanos, indígenas e asiáticos passaram a ser reduzidos à condição de objetos de estudo, sob a justificativa de estarem, supostamente, mais próximos da natureza.

Ainda hoje, essa racionalidade científica produz efeitos concretos, experienciados de modos distintos por corpos e subjetividades dissonantes do modelo eurocêntrico, branco, capitalista e cisheteropatriarcal de produção de conhecimento. No caso da Linguística Aplicada, por exemplo, Luiz Paulo da Moita Lopes (2006) aponta que, ainda no início do século XXI, muitos estudos na área de ensino-aprendizagem de línguas continuavam ignorando o fato de que as/os agentes da escola possuem corpos e subjetividades que precisam ser considerados nas pesquisas. Em suas palavras, no campo da Linguística Aplicada,

> na área de ensino/aprendizagem de línguas, tem havido uma tendência contínua a ignorar o fato de que professores e alunos têm corpos nos quais suas classes sociais, sexualidades, gênero, etnia etc. são inscritas em posicionamentos discursivos, contemplando somente o sujeito como racional e não como social e histórico, ou seja, focalizando somente sua racionalidade descorporificada (Moita Lopes, 2006, p. 102).

Com o objetivo de denunciar o rompimento entre sujeito da enunciação e lugar epistêmico (Dulci; Malheiros, 2021), diferentes propostas epistemológicas têm surgido, como aquelas pautadas pelo feminismo negro, pelos estudos de gêneros e sexualidades e também pelas perspectivas críticas e decoloniais de Educação Linguística. Em todos esses campos científicos, as corporeidades ocupam papel central, pois o corpo passa a ser compreendido como "lugar de mediação e de inscrição de representações sobre complexas questões sócio-identitárias" (Bezerra, 2023, p. 80). Para Moita Lopes (2006, p. 103), contemplar as vozes do Sul Global nas nossas pesquisas constitui um caminho fértil para o questionamento de visões de linguagem e de produção de conhecimento que "colocam o sujeito em um vácuo social". Esse movimento possibilita a desnaturalização da ideia de uma ciência universal, objetiva e descorporificada, evidenciando, ao contrário, o seu caráter político, interessado, corpóreo e radicalmente contingente.

Assim como as ontoepistemologias supracitadas, propor uma noção de ciência pautada nas corpovivências é a nossa forma de evidenciar a ego-política do conhecimento[4] (Grosfoguel, 2010). Isso se dá na medida em que compreendemos as corpovivências como elementos que vão além de "fenômenos localizados somente nos âmbitos

4 Para Grosfoguel (2010, p. 386-387), "a 'ego-política do conhecimento' da filosofia ocidental sempre privilegiou o mito de um 'Ego' não situado. O lugar epistêmico étnico-racial/sexual/de gênero e o sujeito enunciador encontram-se sempre desvinculados", ou seja, "aquele que fala está sempre escondido, oculto, apagado da análise".

pessoal, particular, psicológico ou emocional de um indivíduo, estando sempre ligadas a desejos, sonhos, instituições e projetos estruturantes maiores" (Almeida, 2024, p. 17). Como assevera Fábio Bezerra (2023, p. 89), existem traços específicos responsáveis por "governar os corpos e as subjetividades a partir da matriz da cisheteronormatividade", os quais operam na manutenção da desigualdade em várias camadas da vida social, como a econômica, a política e a cultural. Desse modo, endossamos as corpovivências como horizonte de resistência e (re)existência, capazes de tensionar, deslocar e reinventar o modo moderno-colonial de produzir ciência e de habitar o mundo.

## Como nasce uma corpovivência

A presença do corpo e da subjetividade da/o pesquisadora/or na *introdução* de diferentes gêneros do texto científico – como artigos, monografias, dissertações e teses – tornou-se relativamente comum na pesquisa qualitativa. No entanto, ainda notamos o espaço restrito concedido a essas corporeidades e subjetividades quando se trata de *metodologias* de pesquisa científica, resguardados os espaços fundamentais e transgressores ocupados por perspectivas como as da autoetnografia, das escrevivências e da pesquisa narrativa, para citar algumas.

Mesmo com as rasuras e proposições outras para uma noção de pesquisa descorporificada e universalizante, percebemos a urgência de propor metodologias que, cada vez mais, discutam

> quais corpos e subjetividades têm tido seus conhecimentos legitimados nos diversos âmbitos das interações cotidianas, possibilitando-lhes, assim, dispor de posições de poder que retroalimentam a centralidade de suas epistemologias e praxiologias (Bezerra, 2023, p. 89).

Trata-se, portanto, de identificar, questionar e interromper (Menezes de Souza, 2019) uma maneira de fazer pesquisa que deslegitima corpos e saberes subalternizados pela colonialidade do saber, que, dentre outros aspectos,

> 1) valoriza o quantitativo em detrimento do qualitativo, 2) atende a demandas muito mais neoliberais do que, de fato, relevantes para a comunidade científica, e 3) está ligada à preservação dessa instituição como único lócus de produção de conhecimentos válidos (Almeida, 2024, p. 24).

Frente ao desafio de pensar/propor pesquisas cujos objetivos sejam "comunitários, antes de serem científicos" (Dulci; Malheiros, 2021, p. 174), compreendemos o papel

preponderante das corpovivências na proposição de estudos que, além de interrogarem os desafios impostos pela colonialidade, apresentem alternativas ao paradigma de ciência moderno-colonial, considerando epistemes, subjetividades, corporeidades e espiritualidades invisibilizadas por esse sistema. Com base nessa proposição, temos empenhado esforços decoloniais (Borelli, 2018) na construção de pesquisas que partam de nossas experiências a partir do corpo – isto é, de nossas corpovivências – e que sejam fruto de nossas empreitadas junto a movimentos sociais e ativismos (Dulci; Malheiros, 2021).

A esse respeito, defendemos que realizar pesquisa a partir do corpo e da subjetividade somente de quem as produz, ignorando os corpos, as subjetividades e os saberes das/os agentes de nossos estudos não é suficiente no combate ao paradigma metodológico nortecêntrico, pautado em uma lógica cartesiana, racializada, universalizante e generificada (Dulci; Malheiros, 2021). Assim, o emprego de metodologias corporificadas, como é o caso das corpovivências, deve reconhecer as/os agentes da pesquisa como "inseparáveis do conhecimento produzido sobre eles(as) mesmos(as) assim como das visões, valores e ideologias do(a) próprio(a) pesquisador(a)" (Moita Lopes, 2013, p. 17).

Dessa maneira, reiteramos que tanto as corpovivências das/os pesquisadoras/es que se engajam no enfrentamento à colonialidade como as provenientes de "experiências de coletividades, como os ativismos e demais movimentos sociais" (Bezerra, 2023, p. 119) são igualmente férteis na construção de desenhos metodológicos que não sejam universais, mas que partam "de experiências locais que podem dialogar com outras experiências locais" (Dulci; Malheiros, 2021, p. 190). Nesse sentido, nosso desejo é um gesto de pesquisar que favoreça a aprendizagem *com* e não somente *sobre* as/os agentes de nossos estudos, como veremos na seção seguinte.

Na literatura, Conceição Evaristo (2020) inaugurou um modo de falar de si, marcando seu corpo e suas histórias, em uma escrita encarnada e banhada de vida: a *escrevivência*. O termo cunhado pela autora inscreve o corpo da mulher negra no processo de construção dos saberes. Ao explicar sua motivação para escrever sobre si e sobre o povo negro, ela expõe o desejo de insurgir contra o memoricídio enquanto reivindica respeito e dignidade. Nossa proposta se avizinha da de Evaristo (2020) nesse desejo de insurgência e, inspirada/o por ela, desejamos estender a proposta para a Educação Linguística, pensando com/a partir de outros corpos e experiências de vida.

Aprendemos com ela o quanto marcar o corpo racializado no texto nos força a reconhecer sua existência. Contudo, voltamos nosso olhar ao que nos lembra Lynn Mario Menezes de Souza (2025) quando problematiza o fato de culturas hegemônicas construírem a história moderna vendo-se como corpos não marcados. Para ele, o não marcado força outras corporeidades (não homens, não brancos, não europeus) a se verem sempre no papel da/o outra/o marcada/o em "termos de língua, conhecimento

e raça" (Menezes de Souza, 2025, p. 43). Na construção das corpovivências, é imprescindível marcar-se (levando em consideração as experiências contingenciais que nos constituem como sujeitas/os no mundo) em relação ao contexto pesquisado, às/aos agentes do estudo e a todas as outras questões que impliquem desnaturalizar o ponto de vista de quem narra o objeto do estudo.

Ante o exposto, salientamos que as corpovivências nascem do contato contínuo entre saberes, corporeidades e subjetividades que, além de atravessarem diferentes campos do conhecimento (como a Linguística Aplicada, a Educação e a Literatura), estão sempre imbricados em uma relação carnificada, voltada a (d)enunciar e, em alguma medida, restituir o sujeito sem lugar na pesquisa. Isso implica situar-se no espaçotempo, nas vivências, nos afetos. Nesse horizonte, compreendemos que as corpovivências só podem ser concebidas no exercício constante da coletividade e da colaboração: *do pensar com*, *do sentir com*, *do agir com*, *do viver com*, *do afetar-se com*, *do existir com* – em uma busca persistente por produzir saberes mais horizontalizados.

## Corpovivências em nossos estudos

A partir de nossas corpovivências na gestação do material empírico e desde a defesa da tese do primeiro autor (Almeida, 2023a), que inaugurou oficialmente o conceito, já são vários os estudos que têm seguido a proposta de inserir-se na pesquisa, incorporar-se, lendo a si e ao mundo, a partir do corpo inscrito na ciência com seus afetos e suas feridas coloniais. Corpovivências têm sido um modo de construir-se *como* e *com* o texto, ampliando vozes outrora silenciadas pela matriz colonial do poder. Os quatro estudos brevemente discutidos a seguir utilizam do conceito para construir a pesquisa e se marcar, narrar, inscrever-se no texto. É um modo de registro permanente do corpo que produz a pesquisa enredada.

Em Ricardo Almeida (2023b), o primeiro autor compartilha uma iniciativa realizada no primeiro semestre letivo de 2023, ao articular com as turmas da segunda série dos cursos técnicos de Agroecologia e de Meio Ambiente Integrados ao Ensino Médio de um Instituto Federal no Oeste do Pará a produção de diários reflexivos sobre as aulas de inglês, como parte do processo avaliativo da disciplina de Língua Inglesa II. No texto, são problematizadas as corpovivências coconstruídas e registradas pelas discentes em seus diários reflexivos. As aulas em questão foram aquelas em que professor e estudantes estabeleceram um diálogo com a vida e a obra da feminista negra estadunidense bell hooks. Respaldadas pelas reflexões propostas por autoras/es da Decolonialidade e pelo próprio conceito de *corpovivências*, as discussões registradas

pelas aprendizes em seus diários demonstraram que esta iniciativa contribuiu não apenas para a ampliação de repertórios em língua inglesa, mas sobretudo para a compreensão de que as linguagens não se limitam a propósitos comunicativos. Elas carregam vieses políticos, sociais, culturais e hierarquizantes, atuando também como mecanismos de racialização e exclusão de determinados corpos (negros, indígenas, homossexuais, gordos etc.) em contexto colonial. Por outro lado, como escreveu uma das alunas em gesto de esperança (do verbo *esperançar*): "Agora que sabemos disso, é possível transformá-la" (Almeida, 2023b, p. 1).

Em iniciativa colaborativa e afetuosa, Ricardo Almeida e Rodrigo Moura (2024) discutem suas corpovivências como professores de inglês e de português, respectivamente, em contexto amazônico. Em formato de conversa, eles resgatam memórias coconstruídas com suas/seus alunas/os, o rio, os igarapés, as chuvas, o calor, as árvores, os pássaros e os botos que habitam o Rio Amazonas. O material foi gerado a partir de um roteiro de perguntas com vistas a mobilizar as corpovivências dos professores nesse território e a dialogar com suas praxiologias dentro e fora do contexto da sala de aula de línguas. Essa ação se deu por acreditarem que o compartilhamento de praxiologias em diferentes cenários educativos pode inspirar outras/os docentes a refletirem, questionarem e transformarem suas realidades locais. Além disso, os dois professores advogam pela importância de falar a partir de um lugar não antropocêntrico, ou seja, reconhecer que nossas corpovivências são igualmente interpeladas por seres não humanos e pelos objetos que nos circundam e constituem sentidos para a vida. Por fim, eles alegam que a conversa possibilitou a construção de um retrato parcial e histórico daquilo que realizaram em suas aulas de línguas, a partir de uma perspectiva crítico-dialógica e narrativa, situada em um espaço singular – a Amazônia brasileira.

Em um estudo com o Letramento Racial Crítico, Carlos Matheus da Silva-Mello (2025) analisa silêncios presentes na relação interracial em aulas de Linguística Aplicada em um curso de Letras em Anápolis. Homem cis negro, Silva-Mello revisita sua experiência na condição de aluno e docente na mesma instituição para problematizar, a partir de suas corpovivências, de que maneiras o racismo opera silenciando corpos. Ele identifica, na relação entre si e as/os agentes da pesquisa, a partir das vivências em um espaçotempo semelhante ao estudado, dois tipos de silêncio: epistêmico e límbico. O primeiro ocorre quando a matriz colonial do saber constitui um silenciador que tenta apagar o racismo sofrido e/ou percebido na sala de aula, e o segundo "manifesta a cisão entre saber e corpo provocada pela colonialidade, instrumentalizando a dificuldade de identificação e de pertencimento racial, a qual as/os leva a contribuir para a manutenção da hierarquia social" (Silva-Mello, 2025, p. 20). Para gerar materiais empíricos corpovivenciados, ele usa narrativas pessoais – suas e de suas/seus participantes – registradas por escrito

(folhas de caderno e diário reflexivo do pesquisador) e oralmente no decorrer das aulas e conversas individuais (gravadas em áudio e vídeo e posteriormente transcritas). Além disso, insere relatos registrados em áudio e vídeo durante as interações e os debates propostos ao longo das aulas.

Outra pesquisa feita com corpovivências entrelaçadas é a de Santhiago Jesus (2024) em seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Ele narra como suas percepções de si e do mundo são permeadas pela relação entre afetividade, linguagem e arte. Jesus (2024) percebia que sua autoetnografia ia além de narrar as experiências de aprendizagem sobre si, estando ligadas ao modo como ele vivenciava essas experiências a partir de seu corpo e de seus atravessamentos socioidentitários. O estudioso retoma suas vivências com a arte e a linguagem desde a infância, entrelaçando memórias pessoais afetivas (construídas com sua mãe e sua avó materna enquanto crescia): o aconchego do lar, os poemas e recortes em papel criativo, o crochê. Esses elementos fortalecem Santhiago para lidar com as dificuldades da escola, entrar na universidade e passar pela pandemia de covid-19. Ao ser revisitado, esse conjunto de objetos de rememoração contribuiu para a construção de seu estudo, de modo a reivindicar afeto, memória e arte como práticas sociais que ajudam na construção de sentidos nas corpovivências. Suas vivências – experimentadas a partir de seu corpo negro, jovem, pobre e homoafetivo e rememoradas pelos objetos – são enredadas a suas leituras e vivências teóricas. O autor demonstra como a afetividArte corpovivenciada o ajudou a cumprir tarefas e superar situações de violência sofridas em todos os ambientes que frequentou, em função de seu corpo. Jesus (2024) narra como suas corpovivências imprimiram, por meio da arte e do afeto, praxiologias de resistência. Para gerar material empírico, ele usa narrativas presentes em um diário pessoal, imagens de arquivo pessoal retratando vivências com a arte (crochê, colagem, costura), além de um diário de aprendizagem dialogado incentivado pela docente (segunda autora neste capítulo) que lhe ministrava aulas de inglês remotamente durante a pandemia. Os registros multimodais que compõem o material empírico de Jesus (2024) indicam como sua pesquisa foi corpovivenciada a partir de um lócus de resistência e perseverança.

As quatro pesquisas apresentadas usam nosso construto para evidenciar como subjetividades e corpos subalternizados pela matriz colonial do poder, ser e saber ocupam um espaço de resistência e insurgência a partir do enredamento de suas potencialidades narradas contingencialmente lado a lado com suas vivências pessoais. Os autores se fortaleceram durante a pesquisa, certos de que suas trajetórias lhes concediam legitimidade para falar de suas dores e de suas potências de cura. Suas pesquisas foram construídas com elementos multimodais e multissemióticos que

possibilitaram corporificar as vivências e mostrar à/ao leitora/or como a argumentação científico-acadêmica e a luta contra as desigualdades ocorrem a par e passo durante o devir da corpovivência.

## O corpo da pesquisa: geração de material empírico corpovivenciado

Os estudos supracitados nos revelam a pertinência de construir as corpovivências a partir de fontes de material empírico que demonstrem como o corpo pode se marcar no espaçotempo, de maneira a habitá-lo, presentificá-lo, traduzi-lo com responsabilidade, ética e presença. Na construção das corpovivências, é fundamental resgatar memórias, afetos e atravessamentos que compõem nossa subjetividade. Por isso, nem sempre é sobre gerar material, mas também como registrá-lo, resgatá-lo, retomá-lo, rememorá-lo (recuperando-o na memória). É preciso presentificar (trazer para o presente, recuperá-lo no espaçotempo) corporeamente nosso modo de ser e de estar no e com o mundo. Para isso temos observado as fontes de material empírico corpovivenciado em três possibilidades: narrativas (inter)pessoais; textos geradores; e conversas.

Convém ressaltar que, como a ética é um elemento imprescindível na pesquisa enredada, todas essas fontes de geração e/ou de registro de material corpovivenciado devem ser previstas nos projetos de pesquisa aprovados em comitês de ética, resguardando o direito às/aos participantes de ter ou não sua contribuição divulgada na pesquisa. Como afirmam Carlos Piovezani, Luzmara Curcino e Vanice Sargentini (2024), é importante ter responsabilidade ao lidar com as emoções que emergem de práticas linguageiras. Emoções boas e ruins, sensações, sentimentos e sensibilidades estão presentes em todas as ocasiões de trocas linguísticas (Piovezani; Curcino; Sargentini, 2024). Portanto, não há como evadir, sendo preciso responsabilizar-se pelos afetos gerados. Para o autor e as autoras, "a dimensão afetiva é indissociável e constitutiva da linguagem humana. [...] Os discursos mencionam, manifestam e movem as emoções" (Piovezani; Curcino; Sargentini, 2024, p. 37). Como as pesquisas com corpovivências tocam em afetos que podem abrir feridas emocionais, é importante conceder à/ao agente do estudo o direito de se retirar da investigação a qualquer tempo, mesmo que isso gere prejuízo para a pesquisa em si.

**Quadro 1** – Fontes de material empírico corpovivenciado

| Fontes corpovivenciadas | Características | Exemplos |
|---|---|---|
| *Narrativas (inter)pessoais* | Textos que contam sobre enredamentos entre pesquisadora/or e agentes do estudo, ou da/o pesquisadora/or e seu objeto de pesquisa. É importante que este material possibilite à/ao pesquisadora/or entrelaçar vivências, memórias e afetos. Essas narrativas podem ser orais, escritas, multimodais e são geradas antes e/ou durante a pesquisa. | Diários pessoais, diários reflexivos de pesquisa, cadernos escolares, diários de aprendizagem, narrativas roteirizadas ou espontâneas, registros multimodais e multissemióticos de trajetórias de vida que narrem vivências (recados e bilhetes guardados, mensagens trocadas com afeto etc.), anotações em dispositivos digitais, depoimentos (multimodais) etc. |
| Textos geradores | Textos multimodais e multissemióticos que provocam, resgatam, criam e recuperam memórias e/ou afetos importantes para presentificar a vivência em estudo. Esses textos costumam ser inseridos na pesquisa para instigar a ampliação do pensar sobre si e vivenciar a pesquisa a partir do corpo. | Arquivos de imagens, tais como fotos pessoais, vídeos, videoclipes musicais, filmes e curtas, *cartoons*, memes, objetos de rememoração (registrados em imagens estáticas ou em movimento), textos multimodais/multissemióticos postados em perfis de redes sociais (*reels*, comentários em vídeos, postagens, fotos, textos escritos etc.). Materiais documentais de eventos de pesquisa (aulas, reuniões, encontros) ou da trajetória corpovivenciada em narração (espontânea ou roteirizada) etc. resgatados para conversas. |
| Conversas | Registros de momentos presenciais ou remotos (síncronos ou assíncronos) em que diálogos e/ou conversações ajudam a entender, compreender, discutir, presentificar, resgatar, ampliar sentidos sobre o que as corpovivências em estudo representam para as/os agentes e/ou para a/o pesquisadora/or. | Registros de conversas espontâneas (em aplicativos de mensagens síncronas ou assíncronas, redes sociais etc.), transcrições de conversas roteirizadas gravadas em áudio e/ou vídeo (seguindo perguntas pré-formuladas pela/o pesquisadora/or a partir dos objetivos do estudo e/ou materiais de pesquisa gerados até o momento), registros e/ou transcrições de trocas em grupos focais, rodas de conversa, giras, entre outros. |

**Fonte:** elaborado pelo autor e pela autora.

Os momentos de geração e registro de material empírico corpovivenciado podem ser terapêuticos (falar de si e de seus sentimentos, memórias e emoções é passível de ocasionar a cura de algumas mágoas), mas não se equiparam a sessões de terapia. Embora por vezes ocorra de gerar angústia em quem integra um estudo dessa natureza, não temos como agir nesses espaços como agentes de cura. Por isso é fundamental para a manutenção da ética e do cuidado com quem participa dos estudos a discussão dos riscos e possíveis danos antes do início da pesquisa.

Convém ainda que a/o pesquisadora/or discuta com sua/seu orientadora/or, durante o planejamento da pesquisa, sobre como conduzir a geração e/ou o registro do material, como agir em casos de desconforto durante o processo e, sempre que possível, encaminhar pessoas que precisem de suporte extra para apoio psicológico nas instituições de pesquisa. Nas pesquisas mencionadas neste capítulo, muitas/os agentes disseram ter sentido o despertar de emoções durante o estudo. Felizmente, em nenhum dos casos, tivemos intercorrências maiores, como abandono da pesquisa ou crises de ansiedade, medo etc. Nossos estudos obedecem a rigorosos protocolos dos comitês de ética em pesquisa no cuidado com seres humanos, por isso reiteramos o alerta.

Os estudos com corpovivências estão em fase inicial, afinal, o construto é ainda bem recente. Isso evidencia que as fontes apresentadas aqui são apenas o começo desta trajetória fazendo ciência *com* e *a partir* das vivências compartilhadas e sentipensadas com este tipo de pesquisa. Quem sabe, em alguns anos, teremos outras tantas construções a contar. Passemos agora às últimas palavras sobre este potente olhar para a pesquisa.

## Considerações transitórias: as fronteiras das corpovivências

Como discutimos ao longo do capítulo, fazer pesquisa *a partir do* e *com* o corpo tem sido assunto recorrente nos estudos inscritos nas searas da Linguística Aplicada Crítica e da Decolonialidade, por exemplo. A nosso ver, as corpovivências são possibilidades reais de se fazer uma pesquisa autoimplicada, pois refletem e refratam as urgências das subjetividades sistematicamente excluídas pela matriz colonial do poder. Nessa direção, os estudos brevemente apresentados por nós apontam de que maneiras diferentes sujeitas/os têm se reposicionado, resistido e reexistido diante da negação e invisibilização de seus corpos e de suas subjetividades, principalmente no tocante à metodologia científica.

Quanto às fontes de pesquisa elencadas, essas são evidências de como temos optado por caminhos menos rígidos de geração de material empírico. A proposta de

uma pesquisa corpovivenciada compreende e respeita o tempo e a maturação dos corpos e de suas subjetividades. Desse modo, não cabe somente à/ao pesquisadora/or prever os meios de geração do material mobilizado em seus estudos. Em outras palavras, embora tenhamos sugerido algumas possibilidades de fontes de pesquisa, reconhecemos a importância do diálogo prévio e da negociação de outras possibilidades de geração de material empírico, permitindo que as/os agentes de nossos estudos se expressem da melhor maneira possível, sempre respeitando os riscos e benefícios previamente acordados entre todas/os as/os envolvidas/os nas investigações.

Dessa forma, pesquisas em diálogo com as corpovivências exigem a criação de um espaço acolhedor, respeitoso e, acima de tudo, sensível àquelas/es periodicamente negligenciadas/os em suas demandas de vida e de (in)existência. Por isso, reforçamos a relevância de propor estudos que assegurem os direitos individuais daquelas/es engajadas/os nessa empreitada conosco. Ou seja, o posicionamento ético da/o pesquisadora/or e o diálogo contínuo não devem se restringir ao início, mas permanecer ativos ao longo de todo o processo de geração do material – outro aspecto central e amplamente defendido por nós nesta proposta metodológica.

Por fim, como enfatizamos, apesar de ser um conceito relativamente novo, as corpovivências têm se mostrado férteis na luta contra a colonialidade e suas múltiplas facetas. Nesse sentido, compreendemos que falar *do* e *com* o corpo é efetivamente uma estratégia de luta que precisa, cada vez mais, ser incorporada em nossas metodologias de pesquisa, fazendo com que os corpos e as subjetividades (tanto de quem pesquisa como de quem colabora com a pesquisa) estejam espalhados em todos os espaços do texto científico, rasurando hierarquias ontoepistêmicas e cientificamente eurocêntricas como referencial teórico (restrito somente à literatura especializada de algum tipo de conhecimento) ou a própria metodologia (espaço em que, na maioria dos casos, somente a/o pesquisadora/or toma decisões com relação à pesquisa).

Em um último suspiro, salientamos que as corpovivências na pesquisa científica não se restringem às/aos que foram e são sistematicamente excluídas/os pelo sistema cisheteropatriarcal, racista, capitalista e neoliberal, sendo um chamado urgente para todas/os as/os dispostas/os a se engajar na luta contra essa agenda que insiste em descorporificar e des-envolver as relações estabelecidas com os nossos outros, sejam eles humanos ou não. Por esse motivo e por todos os demais apresentados em nossas reflexões aqui tecidas, convidamos você, querida/o leitora/or, a pensar de que maneiras as suas corpovivências, subalternizadas ou não, podem contribuir para a elaboração de pesquisas que, das fronteiras que habitam, apontem para caminhos outros de existir, perceber e criar mundos, palavras, seres, corpos e subjetividades, suplantando aqueles já estabelecidos pela colonialidade.

# Referências

ALMEIDA, Ricardo Regis de. *Corpovivências decoloniais compartilhadas e coconstruídas nas (e para além das) aulas de língua inglesa de um curso de Letras*: português e inglês. 2023. 236 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2023a. Disponível em: http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/12901. Acesso em: 12 dez. 2025.

ALMEIDA, Ricardo Regis de. "Now I see her as a goddess": corpovivências de estudantes de um Instituto Federal do Oeste do Pará nas aulas de inglês sobre bell hooks. *In*: XIX ENCONTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES DE LÍNGUAS (XIX ENFOPLE), 19., 2023, Inhumas. *Anais* [...]. Inhumas: Universidade Estadual de Goiás, 2023b. p. 1-12. Disponível em: https://www.anais.ueg.br/index.php/enfople/article/view/15905. Acesso em: 12 dez. 2025.

ALMEIDA, Ricardo Regis de. *Corpovivências decoloniais nas e para além das aulas de língua inglesa*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024.

ALMEIDA, Ricardo Regis de; MOURA, Rodrigo Milhomem de. Uma conversa entre dois professores de línguas: corpovivências com a educação linguística crítico-dialógica no contexto amazônico. *Cadernos Cajuína*, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 1-19, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.52641/cadcajv9i1.213. Acesso em: 12 dez. 2025.

BENTO, Cida. *O pacto da branquitude*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSFOGUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 31, n. 1, p. 15-24, 2016. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100002. Acesso em: 12 dez. 2025.

BEZERRA, Fábio. *Linguística aplicada transviada*: gênero e sexualidade nos estudos da linguagem em perspectiva descolonial, interseccional e transdisciplinar. Campinas: Pontes Editores, 2023.

BORELLI, Julma Dalva Vilarinho Pereira. *O estágio e o desafio decolonial*: (des)construindo sentidos sobre a formação de professores/as de inglês. 2018. 224 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018. Disponível em: http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/8185. Acesso em: 12 dez. 2025.

CANTARINO, Carolina. Prefácio – o vir a ser da pesquisa, o vir a ser da vida. *In*: MANICA, Daniela Tonelli; COSTA, Clarissa Reche Nunes da; CAMARGO, Fernando Monteiro. *Modos de fazer e contar no labirinto*: metodologias in(ter)disciplinares, feministas e criativas. Campinas: Pontes Editores, 2025. p. 9-12.

CRUZ HERNÁNDEZ, Delmy Tânia. Una mirada muy otra a los territorios-cuerpos femeninos. *Solar*, Lima, v. 12, n. 1, p. 35-46, 2017. Disponível em: https://bepe.org.ar/biblioteca/items/show/332. Acesso em: 12 dez. 2025.

DULCI, Tereza Maria Spyer; MALHEIROS, Mariana Rocha. Um giro decolonial à metodologia científica: apontamentos epistemológicos para metodologias desde e para a América Latina. *Revista Espirales*, Foz do Iguaçu, v. 5, n. 1, p. 174-193, 2021. Disponível em: https://revistas.unila.edu.br/espirales/article/view/2686. Acesso em: 12 dez. 2025.

EVARISTO, Conceição. Conceição Evaristo – *Escrevivência*. [*S. l.*: *s. n.*], 2020. 1 vídeo (23 min). Publicado pelo canal Leituras Brasileiras. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=QXopKuvxevY. Acesso em: 13 set. 2025.

GROSFOGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *In*: SANTOS, Boaventura Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 455-491.

JESUS, Santhiago Veiga de. *O papel da afetividarte na formação docente*: uma autoetnografia. 2024. 38 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras Português e Inglês) – Unidade Universitária Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas – Nelson de Abreu Júnior, Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2024.

KRENAK, Ailton. *Um rio um pássaro*. Rio de Janeiro: Dantes Editora, 2023.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade. Southernizing linguistics. *In*: MAKONI, Sinfree; IDEM, Unyierie; DARTEY, Edwin Appah; ANTIA, Bassey Edem (ed.). *Entanglements*: between decolonial and southernizing linguistics. Bristol: Multilingual Matters, 2025. p. 42-73. Disponível em: https://doi.org/10.21832/9781836681120-005. Acesso em 15 set. 2025.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade; MARTINEZ, Juliana Zeggio; DINIZ DE FIGUEIREDO, Eduardo Henrique. "Eu só posso me responsabilizar pelas minhas leituras, não pelas teorias que eu cito": entrevista com Lynn Mario Trindade Menezes de Souza (USP). *Revista X*, Curitiba, v. 14, n. 5, p. 5-21, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.5380/rvx.v14i5.69230. Acesso em: 12 dez. 2025.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 85-107.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Fotografias da linguística aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). *Linguística aplicada na modernidade recente*: festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 15– 37.

NASCIMENTO, Gabriel. Entre o lócus de enunciação e o lugar de fala: marcar o não-marcado e trazer o corpo de volta na linguagem. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 60, n. 1, p. 58-68, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1590/010318139578611520210313. Acesso em: 29 fev. 2024.

NDLOVU-GATSHENI, Sabelo Jeremiah. The emergence and trajectories of struggles for an 'African university': the case of unfinished business of African epistemic decolonisation. *Kronos*, Cape Town, v. 43, n. 1, p. 51-77, 2017. Disponível em: https://doi.org/10.17159/2309-9585/2017/v43a4. Acesso em: 14 set. 2025.

PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana. Decolonizing qualitative research in language teacher education. *In*: TOOHEY, Kelleen (section editor). *The encyclopedia of applied linguistics*. Chichester: John Wiley & Sons, 2025. p. 1-8. Disponível em: https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal20094. Acesso em: 4 nov. 2025.

PIOVEZANI, Carlos; CURCINO, Luzmara; SARGENTINI, Vanice. As emoções nas ciências da linguagem. *In*: PIOVEZANI, Carlos; CURCINO, Luzmara; SARGENTINI, Vanice (org.) *O discurso e as emoções*: medo, ódio, vergonha e outros afetos. São Paulo: Parábola Editorial, 2024. p. 7-42.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber*: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-148. Disponível em: https://libreria.clacso.org/publicacion.php?p=164&c=13. Acesso em: 12 dez. 2025.

REZENDE, Tânia Ferreira. *Letramento intercultural decolonial no pluralismo sociolinguístico*. Projeto de Pesquisa. 2017. [Manuscrito não publicado].

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA-MELLO, Carlos Matheus da. *Letramento racial crítico e a interrupção de silêncios na formação de professoras/es de línguas*: o que se esconde quando falo de raça? 2025. 120 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias) – Unidade Universitária Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas – Nelson de Abreu Júnior, Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2025. Disponível em: https://www.bdtd.ueg.br/handle/tede/1727. Acesso em: 12 dez. 2025.

SILVESTRE, Viviane Pires Viana. *Colaboração e crítica na formação de professores/as de línguas*: teorizações construídas em uma experiência com o Pibid. Campinas: Pontes Editores, 2017.

SILVESTRE, Viviane Pires Viana; SABOTA, Barbra; PEREIRA, Ariovaldo Lopes. *Girando o olhar*: esforços decoloniais na ressignificação do estágio de língua inglesa. *In*: MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana Rosa (org.). (De)Colonialidades na relação escola-universidade para formação de professoras(es) de línguas. Campinas: Pontes Editores, 2020. p. 103-121.

SOUZA, Jessé. *Como o racismo criou o Brasil*. São Paulo: LeYa, 2021.

“[...] neste capítulo, propusemos um movimento político de retomada e reconfiguração do poder, relocalizando-o no interior de nossas práticas de pesquisa. A defesa da pluralidade ontoepistemológica na academia não significa a rejeição do conhecimento já produzido, mas a constatação de que diferentes formas de saber respondem a perguntas distintas, operam com lógicas próprias e se voltam para dimensões específicas da realidade. [...] Sustentamos, portanto, que a força de nossas proposições emerge da coletividade, seja de saberes, conhecimentos, agentes, corpos, aparatos etc., buscando sempre manter uma coerência ético-ontoepistemológica alinhada a uma preocupação explícita com a melhoria das condições de existência de todas/os.”

**– Laryssa Sousa, Iury Aragonez e Barbra Sabota –**

# Capítulo 4

# Pós-estruturalismo e enredamentos em pesquisa:

## as propostas pós-crítica e pós-qualitativa

*Laryssa Paulino de Queiroz Sousa*
*Iury Aragonez*
*Barbra Sabota*

## Desejos de desconstrução (onto)epistemológica em movimento

Como integrantes do Grupo de Estudos Interinstitucional Transição, temos, há alguns anos, aprendido a relevância de construir pesquisas juntas/os. Somos um coletivo de professoras/es de línguas que se dedica a entender a relação entre linguagem, materialidade, naturezacultura, sociedade, educação e poder. Nosso trabalho se fundamenta em perspectivas críticas[1] diversas (Moita Lopes, 2006; Pennycook, 2001, 2021; Pessoa; Silvestre; Monte Mór, 2018; Silvestre; Borelli; Urzêda-Freitas; Ferreira, 2022), as quais têm guiado nossas práxis na Educação Linguística. Contudo, nosso grupo não é, tampouco almeja ser, homogêneo. Somos, em particular, duas estudiosas e um estudioso cujos trabalhos têm sido informados por premissas pós-estruturalistas (Sabota, 2008; Silva, 2023; Sousa, 2022). Mobilizamo-nos por incômodos diante

1 Na Linguística Aplicada, o termo *crítico* corresponde, de modo geral, ao que se convencionou chamar de *pós-crítico* na área da Educação. Quando, por volta de 1990, perspectivas de caráter explicitamente político passaram a integrar a Linguística Aplicada, os debates que as davam suporte já articulavam tanto as teorias críticas quanto sua problematização e as proposições pós-críticas (Pennycook, 1990). Como esse processo histórico seguiu uma trajetória distinta daquela observada na Educação, optou-se por empregar, em nossa área, o termo *crítico* para abarcar, simultaneamente, as contribuições oriundas dos séculos XX e XXI.

do atual cenário de pesquisa e buscamos, em nossas práxis, desestabilizar o *status quo* da construção de saberes.

Um desconforto, no entanto, nos acompanha recorrentemente ao apresentarmos nossos projetos. Mesmo sendo suleadas/o por uma ética de pesquisa comprometida com o enfrentamento das desigualdades e com a defesa de uma educação pública de qualidade, deparamo-nos, frequentemente, com restrições moderno-coloniais que impõem limites rígidos sobre o que seria ou não considerado pesquisa, o que poderia ou não ser incluído nela, o que seria pesquisável ou não, demarcações precisas de começo e fim de processos, entre outras. A área das linguagens tem historicamente enfrentado tentativas de deslegitimação baseada na noção de que carecemos de "métodos científicos". Tais forças se ancoram em perspectivas puristas, positivistas e estruturalistas que pouco ou nada oferecem em termos de inovação, abertura e diálogo com formas outras de gerar conhecimentos.

Elizabeth St. Pierre (2011, 2015) argumenta que isso ocorre porque a construção da ciência moderna, especialmente no campo das Ciências Humanas e Sociais, está profundamente enraizada em uma concepção metodológica enrijecida, que opera como fundamento de sua legitimidade. A metodologia, assim, não apenas orienta os procedimentos de pesquisa, mas também funciona como o principal critério de validação do conhecimento produzido (Meyer, 2012). Esse modelo, marcado pela inflexibilidade e pelo uso de protocolos e parâmetros estabelecidos aprioristicamente a despeito do contexto específico da pesquisa, comumente privilegia conhecimentos eurocêntricos, cartesianos e compartimentalizados, desconsiderando, em muitos casos, as complexidades, contradições e singularidades que marcam os fenômenos estudados. É em oposição a esse panorama que fomos tomadas/o pelo "*desejo* por outros tipos de conhecimentos"[2] (St. Pierre, 2014a, p. 7, grifo nosso).

Convém sublinhar que as críticas a determinados elementos presentes na pesquisa em Ciências Humanas e Sociais vêm sendo formuladas por autoras/es como Norman Denzin e Yvonna Lincoln (2018) e Norman Denzin, Yvonna Lincoln, Michael Giardina e Gaile Cannella (2024) desde as décadas de 1970 e 1980, com as primeiras propostas de pesquisa qualitativa como uma abordagem embasada no interpretativismo, visando se contrapor à metodologia positivista da época. Contudo, em nossa perspectiva, situada em um contexto de construção ontoepistemológica à brasileira, essa possibilidade metodológica ainda não contempla os estudos que realizamos da forma como os concebemos. Isso se deve, sobretudo, ao fato de que o positivismo continua a se

2 Todas as citações originalmente em inglês e francês foram traduzidas para o português pelas autoras e pelo autor.

infiltrar, de maneiras sutis ou explícitas, mesmo em propostas qualitativas (Gastaldo, 2012). A esse respeito, em sua análise da literatura que versa sobre a metodologia qualitativa convencional, St. Pierre (2014a, p. 6) chama a atenção para o fato de que

> mesmo os textos que se [autodeclaram] "interpretativos" ou "críticos" [continuam] a incorporar conceitos estruturantes positivistas, como *objetividade*, *viés*, *dados*, *codificação de dados*, *teoria fundamentada*, *saturação*, *trilhas de auditoria*, *confiabilidade entre avaliadoras/es*, *triangulação* e *sistematicidade*, ainda que [introduzam] conceitos fenomenológicos, como *voz*, *experiência vivida*, *narrativa* e/ou conceitos críticos, como *autenticidade*, *agência*, *emancipação*, *transformação*, *justiça social* e *opressão*.

O cenário atual não é tão diferente daquele dos anos 1980. Embora a *pesquisa qualitativa interpretativista* sustente a compreensão de que o conhecimento é construído (Denzin; Lincoln, 2005, 2006; Erickson, 1986; Lüdke; André, 1986; Merriam, 1998) – particularmente, na esfera educativa, a partir de trocas de sentidos, perspectivas e experiências entre pesquisadoras/es e suas/seus colaboradoras/es em contextos sócio-históricos e culturais específicos –, seguimos presas/os nas amarras do neopositivismo. Em razão disso, insistimos que enquadrar nosso trabalho nesse paradigma não atende ao que buscamos. Isso porque, por exemplo, nossas discussões não lidam exclusivamente com "dados" no sentido convencional; elas se abrem também para as imaterialidades, para aquilo que escapa à objetificação e ao mensurável. Tradicionalmente, como pontua St. Pierre (2019, p. 8), "o que é percebido como estranho para se encaixar em categorias metodológicas é, normalmente, ignorado ou evitado". Mais do que fontes ou "dados", tratamos de aparatos[3] e materiais empíricos, os quais, por sua natureza, exigem modos de compreensão igualmente inventivos.

Compreendemos que, quando aceitamos "encaixar" nossas ideias, propostas e projetos em moldes preexistentes sem uma postura crítica e reflexiva sobre o processo de construção do estudo, *na tentativa de justificar nossa existência dentro da academia*, consentimos com a lógica dominante. Para confrontar o paradigma hegemônico, defendemos que nossas pesquisas, alinhadas à visão da Linguística Aplicada Crítica (Canagarajah, 1999; Moita Lopes, 2006; Pennycook, 2001, 2021), precisam manter-se abertas à interlocução com diferentes assemblagens epistêmicas[4] (Deleuze; Guattari,

---

3 Para Karen Barad (2007), um aparato é uma prática material-discursiva que produz cortes no mundo ao traçar contornos e estabelecer limites, moldando as condições de possibilidade para que determinados fenômenos possam emergir.

4 Esta é uma proposta que vai além da interdisciplinaridade, da transdisciplinaridade e, até mesmo, da indisciplinaridade (Moita Lopes, 2006), uma vez que se recusa a pensar o conhecimento como separado em disciplinas, tal qual fomos ensinadas/os pelo pensamento moderno ocidental.

1995; Pennycook, 2018), construídas a partir da experimentação com a vida, os corpos e as (i)materialidades da investigação.

Para Carolina Cantarino (2025), quando a pesquisa propõe uma experimentação, a maneira como ela é conduzida faz toda a diferença: implica em abrir espaço para mudanças na construção dos estudos, acolhendo com flexibilidade e coragem a imprevisibilidade, as desestabilizações e os desafios que se apresentam. Na visão da autora, cada problema de pesquisa nos provoca a criar caminhos e fazer escolhas eticamente justificadas. Entendemos esse movimento como uma forma válida e necessária de construir saberes, pois nele reside a possibilidade de transgredir fronteiras, multiplicar perspectivas e enriquecer a compreensão dos fenômenos.

Tais argumentos ilustram que nossa proposta não consiste, portanto, em uma mera mudança terminológica, mas na reconfiguração do próprio modo como concebemos a construção do conhecimento e a leitura daquilo que investigamos. Neste capítulo, por conseguinte, problematizamos alguns aspectos do fazer científico, "reconfigurando o ativismo acadêmico como uma questão de responsabilidade-responsividade diante da força vital do mundo" (Taylor, 2021, p. 39). Nesse sentido, reiteramos as palavras de Levi Bryant (2008, p. 10): "[n]ão definimos problemas a serem resolvidos, mas nos encontramos no meio de problemas que funcionam como imperativos aos quais devemos responder". Assim, reconhecemos os inúmeros desafios que ainda teremos de enfrentar, mas reafirmamos a urgência de ocupar esse espaço acadêmico, de reivindicar esse território epistemológico e de afirmar que nossas práticas de pesquisa são legítimas, criativas e necessárias para expandir os horizontes da ciência.

Nosso objetivo não é oferecer uma "nova receita metodológica" nem propor um modelo que substitua o vigente, mas abrir brechas, criar fissuras na estrutura que hoje se apresenta como dominante. Muitas das dissertações e teses[5] de nosso grupo têm promovido problematizações e desconstruções metodológicas, optando por organizar os estudos realizados a partir de suas especificidades locais. Esses trabalhos visam romper com lógicas impositivas e afirmar perspectivas outras, contextualmente situadas, de elaboração do conhecimento, orientados pelo pressuposto de que acatar os devires do fazer científico, pensá-lo em movimento, implica em considerá-lo um campo "vivo de encontros, desestabilizações, invenções e afetos" (Manica; Costa; Camargo, 2025, p. 14).

Nessa linha, encorajamos iniciativas experimentais, capazes de instaurar, a cada pesquisa, formas singulares de pensar e de fazer, mediante as particularidades de

5 O acesso a tais trabalhos pode ser realizado por meio da página do Grupo de Estudos Interinstitucional Transição: https://sites.google.com/view/transicao2012/publica%C3%A7%C3%B5es/teses-e-disserta%C3%A7%C3%B5es .

seus respectivos contextos investigativos. Em outras palavras, buscamos viabilizar uma proposta que se liberte do enquadramento qualitativo-interpretativista, com o propósito de nos desprendermos de sua centralidade normativa. Portanto, neste texto, reunimos algumas das reflexões que temos feito sobre pesquisa ao longo da última década, guiadas/o especialmente por ideias de autoras/es pós-estruturalistas. Essa é a discussão que trazemos na próxima seção.

## Aproximações via pós-estruturalismo: enredamentos em pesquisa

Primeiramente, é importante frisar que, com base nas reflexões pós-coloniais de Dipesh Chakrabarty (2000), procuramos trabalhar com as epistemologias do Norte Global – ocidentais – a fim de *provincializá-las*. Como o autor, reconhecemos que o pensamento europeu permeia e estrutura nossas formas de existir, mas que ele precisa ser ressignificado e adequado às especificidades de nossas realidades. A *provincialização* refere-se ao processo de descentralizar e desnaturalizar perspectivas dominantes, especialmente as de matriz eurocêntrica, promovendo um deslocamento do centro para as margens, de modo a considerá-las como apenas uma entre várias possibilidades. Esse olhar para a pesquisa permite que a dessacralizemos para que possamos, então, problematizá-la. Admite-se, assim, tanto seu valor e suas contribuições quanto suas limitações e contradições, o que requer ousadia, engajamento e compromisso da/o pesquisadora/or.

Cantarino (2025) reitera como é preciso coragem para fugir de modelos prescritos e lineares. Ao assumirmos um posicionamento político que rompe com a neutralidade e nos convida a "habitar esse lugar de incerteza e vulnerabilidade" (Cantarino, 2025, p. 11), abrimos uma fissura no espaço-tempo por onde emergem a criatividade e a potência da vida que nos impulsionam a continuar lutando em defesa de uma sociedade mais justa. É sob essa perspectiva crítica que nos aproximamos do pós-estruturalismo e, por extensão, da pesquisa pós-crítica e da proposta pós-qualitativa.

Em diálogo com as organizadoras deste livro e as/os autoras/es dos demais capítulos, trabalhamos com a ideia de *enredamento* (ou *emaranhamento*). Esse termo, que atravessa nossas praxiologias, assume aqui múltiplos sentidos. Para Karen Barad (2007), a busca por justiça não se ancora em ações de sujeitos ou grupos isolados, e sim nas redes de responsabilidade e coimplicação que nos constituem na relação com a/o outra/o. Como afirma a estudiosa, "estar enredada/o não é simplesmente estar entrelaçada/o com a/o outra/o, como na junção de entidades separadas, mas não

possuir uma existência independente e autônoma. A existência não é uma questão individual" (Barad, 2007, p. ix).

Conforme apresentado no Capítulo 1 deste volume, a *pesquisa enredada* compreende a construção dos estudos em diálogo com as contingências que interpelam a/o pesquisadora/or e com as questões que emergem no decorrer da investigação, sustentando compromissos éticos e políticos com a Educação Linguística Crítica. Entender que estamos enredadas/os nos processos que investigamos exige atenção cuidadosa às especificidades de nossos contextos, responsividade e abertura às maneiras pelas quais somos afetadas/os e afetamos os mundos que coproduzimos. Nesse sentido, Barad (2007, p. 383) assinala que "os entrelaçamentos dos quais fazemos parte reconfiguram nosso ser, nossa psique, nossa imaginação, nossas instituições e nossa sociedade", destacando que o conhecimento é inseparável dos modos de existência que nos atravessam.

A autora argumenta que os emaranhamentos se apresentam como configurações específicas compostas por uma multiplicidade de elementos em constante transformação. Consequentemente, nunca lidamos com entidades isoladas, mas com fenômenos – reconfigurações dinâmicas de relacionalidades e rearticulações do mundo que produzem os seres humanos e não humanos de determinadas formas, e não de outras. Essa perspectiva desloca a centralidade do discurso para o que Barad (2007) chama de práticas material-discursivas, nas quais matéria e linguagem – corpos e construção de sentidos – se constituem mutuamente. Estudar tais relações é, portanto, uma tarefa complexa e demanda aparatos sensíveis às particularidades de cada enredamento. Nessa linha, convém lembrar que "*cortes diferentes produzem diferenças que importam*" (Barad, 2007, p. 348), evidenciando o papel ativo dos processos de diferenciação na constituição dos fenômenos. Esses cortes estão diretamente ligados ao funcionamento do poder, à forma como ele distingue corpos e estabelece divisões, determinando como esses delineamentos importam e para quem.

Em nossa marcha ao encontro do enredamento, percebemos que "[o] que existe são os agenciamentos maquínicos de desejo assim como os agenciamentos coletivos de enunciação" (Deleuze; Guattari, 1995, p. 33). Nessa linha, compreendemos que não há separação tripartite entre realidade, escrita (ou sistema de representação) e subjetividade; o que existe são fluxos semióticos, (i)materiais, sociais, políticos, corporais e sensoriais que se (des)alinham para gerar inteligibilidades sobre determinado fenômeno (Deleuze; Guattari, 1995). É por esse caminho que nos enredamos na pesquisa: entrelaçando nossas vivências, desejos e práticas material-discursivas na problematização séria, engajada e sensível do fazer científico.

Essas reflexões resultam da articulação entre o pensamento pós-estruturalista e a ontologia relacional inspirada pela física quântica, que discute o conceito de

*emaranhamento* de maneira aprofundada. Como Dagmar Meyer e Marlucy Paraíso (2012) argumentam, as/os autoras/es pós-estruturalistas que nos inspiram – como Michel Foucault, Jacques Derrida, Gilles Deleuze e Félix Guattari – nunca pretenderam ser tomadas/os como modelos teóricos ou metodológicos. Por meio de suas propostas de historicização, desconstrução e multiplicidade, visavam questionar a fixidez e desafiar a linearidade e a rigidez, bem como romper com totalizações, contestar dicotomias, desnaturalizar hierarquias e desestabilizar discursos hegemônicos. Ao tensionarem essas estruturas, afastavam-se das essencializações, homogeneizações e universalizações de processos, abrindo espaço para a ampliação de horizontes ontoepistemológicos outros.

É fundamental salientar que o conhecimento produzido anteriormente não é desconsiderado, mas estudado com profunda atenção para ser, então, questionado e problematizado (Paraíso, 2012). Ou seja, há uma atitude de ampliação de perspectiva em relação a como a ciência pode gerar saberes, considerando possibilidades outras de experimentar o mundo. As articulações feitas, as quais emergem desse movimento interrogativo, vislumbram, assim, alternativas que desinventem a ordem já posta. Para Danilo Oliveira, Marlucy Paraíso e Sandra Silva (2023), as pesquisas inspiradas pelo pós-estruturalismo propõem novas formas de conduzir os estudos, fundamentados em um conjunto de pressupostos, práticas e estratégias voltados à compreensão de fenômenos específicos.

No que tange particularmente a nosso trabalho, ressaltamos: tudo emerge de nossas práxis, isto é, do trabalho desenvolvido em sala de aula e de nossas praxiologias, do estudo e da reflexão sobre o que foi feito a partir dos referenciais mobilizados. Logo, o material empírico direciona nossos caminhos, e nossas leituras prévias não se impõem sobre ele, mas dialogam com os eventos desdobrados no processo investigativo. É a partir desse entrelaçamento – entre prática, teoria e vivências – que os rumos da pesquisa vão se constituindo. Como sublinha Cantarino (2025), ao desenhar e realizar a investigação, questões de ordem existenciais se impõem à/ao pesquisadora/or em conjunto com as questões epistemológicas que suleiam suas decisões.

Essas reflexões nos levaram, em um primeiro momento, à proposta da pesquisa pós-crítica (Meyer; Paraíso, 2012; Paraíso, 2012, 2019, 2023b; Oliveira; Paraíso; Silva, 2023) e, em um segundo momento, à perspectiva pós-qualitativa (St. Pierre, 2011, 2014a, 2014b, 2015, 2024). Ambas configuram-se como iniciativas marcadamente políticas, comprometidas com a luta por justiça. Compartilham princípios éticos que as movem em busca de um mundo melhor, onde inequidades possam ser mitigadas e sensibilidades ampliadas. Isso é feito pela análise crítica das relações de poder dos mais diversos tipos (Paraíso, 2012, 2023b; St. Pierre, 2014b, 2024).

Em termos de construção dos estudos, esses dois projetos, provenientes da área da Educação, não determinam *o que é ou deveria ser* uma pesquisa, pois entendem que cada pesquisadora/or é quem melhor pode definir os caminhos que respondem às especificidades de seu contexto. Sob esse ângulo, ganha destaque a *experimentação*: um movimento contínuo de tentativa, revisão e ajustes, orientado pela busca daquilo que faz mais sentido em experiências situadas, considerando sempre as relações e as potencialidades do espaço-tempo no qual a pesquisa ocorre. Jessica Ringrose e Shiva Zarabadi (2018) salientam que esse deslocamento experimental pode gerar um bloqueio paralisante: ao nos afastarmos dos protocolos previamente estabelecidos e institucionalizados, somos acometidas/os pelo receio de não estarmos fazendo "a coisa certa". No entanto, é crucial termos em mente que "a questão não é acertar ou errar; a questão é, *talvez*, *fazer de forma diferente*" (Ringrose; Zarabadi, 2018, p. 213).

Nessa esteira, Paraíso (2012) e St. Pierre (2014b) argumentam que suas propostas trabalham com a ressignificação de práticas ou a criação de novas estratégias. A pesquisa, então, deixa de seguir modelos e prescrições e passa a ser nomeada a partir do próprio percurso trilhado por quem a realiza. Quando um termo ou conceito cunhado por uma/um estudiosa/o encontra ressonância entre diferentes pesquisadoras/es, ele tende a circular mais amplamente e, por conseguinte, adquire força dentro da comunidade acadêmica. Assim, embora não se pressuponha que outras pessoas pesquisem de maneira semelhante, isso pode ocorrer por aproximação e/ou afinidade do que se pretende compreender ou dos modos como se busca construir conhecimentos.

Na seção a seguir, estendemos essas discussões ao nos debruçarmos sobre alguns pontos de sobreposição e de distanciamento entre a pesquisa pós-crítica e a perspectiva pós-qualitativa.

## Da pesquisa pós-crítica à perspectiva pós-qualitativa

A proposta pós-crítica emerge no Brasil a partir dos anos 2000, tendo como principal referência Paraíso (2004, 2005). Inicialmente, a estudiosa e suas/seus orientandas/os e colegas desenvolveram reflexões mais especificamente sobre o currículo, com base em teorias pós-críticas, especialmente de orientação pós-estruturalista, ancoradas em movimentos contemporâneos, como "o multiculturalismo, os estudos culturais, o pós-colonialismo, os estudos étnicos e raciais, os estudos feministas e de gênero, a teoria *queer* e o pensamento da diferença" (Paraíso, 2023a, p. 75). Com o tempo, perceberam a necessidade de expandir essas problematizações de forma mais

contundente ao campo da pesquisa, questionando seus fundamentos epistemológicos e metodológicos (Meyer; Paraíso, 2012).

Denise Gastaldo (2012, p. 11) defende que o rigor científico deve estar ancorado na "congruência teórico-metodológica do estudo". Ou seja, quando as bases praxiológicas adotadas são alicerçadas em teorias pós-críticas, é coerente a metodologia utilizada ser a da pesquisa pós-crítica. Esse posicionamento não implica que outras metodologias não sejam possíveis ou adequadas, mas que os próprios conceitos e ideias oriundos desses referenciais teóricos já oferecem subsídios suficientes para o desenvolvimento das pesquisas (Meyer; Paraíso, 2012). De modo mais amplo, o pós-estruturalismo atua, então, como suporte macroepistemológico das discussões.

Particularmente, para Meyer e Paraíso (2012), na pesquisa pós-crítica, caminhos são percorridos, percursos são trilhados e trajetos são realizados, tendo como base "um *conteúdo*, uma perspectiva ou uma teoria" (p. 15), sem se preocupar com "um caminho seguro a percorrer" (p. 18). Segundo as autoras, ao narrar o processo investigativo, a/o pesquisadora/or não realiza uma descrição desinteressada dos acontecimentos. Ainda que de forma implícita, a descrição já carrega em si uma análise, entrelaçada à subjetividade de quem pesquisa e atravessada pelos referenciais que orientam o olhar investigativo. Nesse sentido, narrar é também interpretar, construir sentidos, selecionar *o que* importa e *como* importa. Em virtude disso, *descrever-analisar* – termo adotado por elas – torna-se um único movimento, marcado por afetos, escolhas e compromissos ético-políticos que situam a/o pesquisadora/or no enredamento do qual faz parte.

Já a perspectiva pós-qualitativa foi oficialmente apresentada por Elizabeth St. Pierre em 2011, embora suas bases conceituais remontem à década de 1990, período em que a autora desenvolvia sua tese de doutorado. Naquela época, a expectativa acadêmica era de que ela adotasse a metodologia qualitativa convencional; contudo, essa abordagem mostrou-se desconectada dos aportes teóricos pós-estruturalistas e pós-modernos que fundamentavam seu trabalho e, como resultado, radicalmente incomensurável com eles. Para St. Pierre (2019), a perspectiva pós-qualitativa não é uma metodologia em si; é um movimento de problematização e contestação. Sob esse viés, a autora enfatiza que não se trata de declarar que a metodologia qualitativa estaria "errada", mas de reconhecer que suas premissas iluministas são incompatíveis com as rupturas críticas propostas pelos movimentos "pós-" (St. Pierre, 2011, 2014a, 2014b, 2015, 2018).

Ao promoverem uma desconstrução do método/da metodologia, os trabalhos de orientação pós-qualitativa não se apoiam em procedimentos, técnicas e instrumentos racionalmente calculados e objetivamente controlados com o propósito de fornecer uma suposta descrição da realidade. Da mesma forma, não se restringem à discussão de "dados" por meio de análise temática, formação de categorias ou técnicas de

codificação. No que tange a essa problemática, Hillevi Taguchi e Elizabeth St. Pierre (2017) propõem, a partir das ideias da pesquisadora Claire Colebrook (s.d.), que operemos, no contexto da Educação e das Ciências Sociais, com a ideia de *conceito como método*. Disso decorre que as análises elaboradas não buscam "aplicar" conceitos, mas enxergá-los como aparatos para (des)orientar e reconfigurar a práxis da/o pesquisadora/or. Eles deixam de ser compreendidos como meras abstrações teóricas e passam a ser abordados como elementos agentivos, os quais afetam não apenas nossa compreensão, mas também nosso próprio ser, desnaturalizando, desconstruindo e provocando inquietações sobre aspectos que nem sequer ousávamos questionar. Desse modo, somos tomadas/os, movimentadas/os, interpeladas/os por eles e, junto das experiências vivenciadas, passamos por transformações (St. Pierre, 2014b).

Diante desse cenário, St. Pierre (2011, 2014a, 2014b) defende que qualquer pesquisa precisa estar amparada em uma compreensão sólida de suas bases ontoepistemológicas. Isso significa admitir que os conceitos mobilizados em um estudo não operam isoladamente, e sim em diálogo com referenciais específicos. Nesse sentido, Rosi Braidotti (2022) reforça a importância de um escrutínio cuidadoso ao combinar perspectivas e autoras/es distintas/os, alertando que a falta dessa atenção prejudica a consistência analítica da pesquisa ao desconsiderar convergências e divergências entre conceitos de diferentes tradições, gerando conflitos e ruídos interpretativos no próprio estudo.

Essa crítica é especialmente pertinente porque, com frequência, pesquisadoras/es, tanto iniciantes quanto experientes, selecionam conceitos que as/os atraem, mas os utilizam de forma descontextualizada, sem um envolvimento mais profundo com o corpo teórico-conceitual/praxiológico que os sustenta. O cerne do problema reside justamente aí: memoriza-se a metodologia, estuda-se a epistemologia, porém ignora-se a ontologia, o que, consequentemente, perpetua hierarquias ao manter inalteradas as relações existenciais. Por conta disso, St. Pierre (2015, 2018, 2024) sempre rememora que cabe à/ao pesquisadora/or que se propõe a realizar um estudo pós-qualitativo a tarefa de ler incansavelmente a fim de apropriar-se dos saberes que pretende mobilizar em seu trabalho. Compreendemos que esse aviso é relevante a todas/os as/os pesquisadoras/es, independentemente da perspectiva adotada. No entanto, para aquelas/es que se aventuram em caminhos insurgentes, a responsabilidade de compreender seu referencial ontoepistemológico com densidade conceitual é ainda maior.

É necessário fazer uma ressalva quanto a esse ponto para evitar a interpretação equivocada de que a perspectiva pós-qualitativa funciona como uma "caixa-preta", fechada em suas próprias elaborações e articulações. Não se trata, em hipótese alguma, de uma rejeição ao diálogo interepistêmico; pelo contrário, parte-se do princípio de que

a hibridização de saberes que se enredam é elemento fundante de todo o processo de investigação. O alerta das autoras citadas aponta para a necessidade de cuidado e zelo com a produção científica, com vistas a evitar a criação de trabalhos "frankensteineanos", resultantes da soma intercalada de partes que não dialogam entre si e, por vezes, contradizem-se ou disputam sentidos. Essa postura é fundamental para reconhecer a indissociabilidade entre epistemologia, ontologia e ética (Barad, 2007), elementos que, inevitavelmente, carregam consigo valores, compromissos e desejos (St. Pierre, 2014b).

A perspectiva pós-qualitativa é frequentemente incorporada em investigações que se alicerçam no pós-humanismo. Tanto um quanto o outro são movimentos que derivam do pensamento pós-estruturalista e compartilham fundamentos ontoepistemológicos, sobretudo ao proporem a descentralização da figura humana. Embora cada um enfatize aspectos distintos, ambos se sustentam numa mesma base conceitual: a compreensão das relações entre seres humanos e não humanos de forma mais horizontalizada e relacional (Kuby; Zhao, 2022). Esses movimentos partem de um olhar que desestabiliza premissas cartesianas, sendo atravessados por leituras derridianas, foucaultianas e deleuzo-guattarianas que buscam desconstruir a noção de "humano" criada pelo humanismo clássico. Nas palavras de St. Pierre (2019, p. 7), importa frisar que a perspectiva pós-qualitativa "não pressupõe que os seres humanos tenham acesso ao mundo, à coisa-em-si, mas que o mundo existe *por si mesmo*, e que sua diferença, sua diversidade, é muito mais complexa do que a mente humana consegue compreender". Trata-se, portanto, de um posicionamento pós-antropocêntrico que desloca o ser humano de seu lugar privilegiado e reformula as maneiras como ele é concebido nas práticas de pesquisa.

A crítica proposta concentra-se no fato de que, ao colocar o ser humano no centro das discussões, atribui-se a ele uma posição de superioridade em relação ao restante do mundo, criando, assim, uma hierarquia nas relações. Mesmo quando se tenta deslocar o foco do indivíduo para as relações, elas continuam, em grande parte, restritas àquelas entre seres humanos, enquanto todas as outras entidades – não humanas, materiais e/ou imateriais – são relegadas ao papel de pano de fundo ou tratadas como elementos secundários. Essa hierarquização, embora nem sempre explicitada, estrutura grande parte das práticas e dos discursos acadêmicos. As propostas pós-humanista e pós-qualitativa, nesse sentido, se aproximam de cosmovisões que comunidades indígenas sustentam há milênios, especialmente no que tange à interconectividade.

O ponto de partida deixa de ser o indivíduo ou o sujeito humano isolado e passa a ser a relação – relacionalidade como base ontológica e epistemológica. Nessa mudança de perspectiva, o processo de pesquisa é concebido de forma rizomática, entrelaçando elementos de maneira não linear, transversal e menos hierárquica. Essa virada

metodológica implica reconfigurar a ênfase não apenas sobre o que se investiga, mas especialmente sobre *como* se investiga. Trata-se de atentar para os modos como os elementos são mobilizados, implicados e conectados no processo. Esse movimento também confronta uma visão moderno-colonial que separa rigidamente ciência, arte e espiritualidade – domínios que, nas cosmovisões indígenas, não se apresentam como esferas dissociadas, e sim como dimensões integradas da existência. Assim, ao deslocarmos o olhar do indivíduo para a relação, abrimos espaço para problematizar os atravessamentos que nos constituem e os conhecimentos que têm sido historicamente marginalizados ou invisibilizados.

Tendo em vista essa paisagem praxiológica, podemos nos perguntar: em que medida a pesquisa pós-crítica e a perspectiva pós-qualitativa se aproximam? Um dos pontos mais importantes consiste na crítica radical do sujeito cartesiano, intensificada em diálogo com as/os autoras/es pós-estruturalistas. Segundo Marlucy Paraíso (2012, p. 29), "[o] questionamento do sujeito centrado, homogêneo, coerente, racional, iluminado, unificado e universal ganhou uma dimensão inimaginável nas teorias sociais e culturais contemporâneas". Ademais, ambas as propostas compartilham a compreensão de que a pesquisa – e, por conseguinte, a caracterização que assume – é construída ao longo do caminho, pois "o foco não está nas coisas já prontas, mas nas coisas em processo" (St. Pierre, 2018, p. 604).

A questão da situacionalidade, inspirada por autoras/es como Donna Haraway (1988), também se faz presente nas duas perspectivas. Nas palavras de Paraíso (2012, p. 28), "sabemos, antecipadamente, que o discurso que [construímos] com nossas pesquisas é um discurso parcial", o qual foi elaborado "com base naquilo que conseguimos ver e significar com as [lentes] que escolhemos para operar". Seguindo essa linha de raciocínio, a autora destaca a necessidade de considerarmos os elementos evidenciados e invisibilizados em nossas pesquisas, isto é, o que é incluído e excluído. De modo similar, Barad (2007) – uma das principais referências dos estudos do movimento pós-humanista na atualidade – reitera nossa responsabilidade tanto pelo que mantemos nos cortes feitos quanto pelo que deixamos de fora deles.

Nessa ética responsável-responsiva, a dessacralização do método implica não só um olhar original e situado para a operacionalização dos aparatos de cada trabalho investigativo, mas também um esforço de inventividade na apresentação dos relatórios de pesquisa, seja qual for sua natureza (trabalho de conclusão de curso, dissertação, tese etc.). Para Paraíso (2019, p. 178), as pesquisas pós-críticas

> demarcam, na sua própria composição e com o vocabulário que utilizam, que as abordagens teóricas pós-críticas requerem formas específicas de apresentação e elaboração textual. Em congruência com as abordagens teóricas, assumimos que a forma (expressa, por exemplo, em organização, estrutura e apresentação do texto, em regras de citação bibliográfica etc.) e o conteúdo (expresso na discussão teórico-analítica que escolhemos fazer, nas palavras e símbolos que usamos e em como os usamos, por exemplo) são indissociáveis. Isso é o mesmo que dizer que regras universais referentes à estrutura, à apresentação e à elaboração corretas de textos científicos, descoladas das teorizações nas quais tais textos se inscrevem, não se sustentam.

Um argumento similar poderia ser levantado pela perspectiva pós-qualitativa. Segundo St. Pierre (2017), temos de desinventar a escrita acadêmica tradicional para sermos capazes de *pensar-escrever* para além da constatação, do reconhecimento e da descrição ("Reconheço esse objeto e, portanto, posso descrevê-lo"). É nessa linha que a autora sugere o processo de escritura como aventura, como experimentação. Afinal de contas, "[e]screver certamente não é impor uma forma (de expressão) sobre um assunto vivido. [...] Escrever é uma questão de tornar-se, sempre inacabada, sempre em processo de ser feita, e que transborda toda a matéria vivível ou vivida" (Deleuze, 1993, p. 11).

Tais reflexões se relacionam diretamente com o papel da linguagem na construção da pesquisa. Como nos lembra Dagmar Meyer (2012), com base em pressupostos pós-estruturalistas, a linguagem é o elemento que configura os processos de significação do mundo e de construção do conhecimento, bem como aquele que atua no disciplinamento e controle dos corpos. Esses apontamentos nos levam ao alerta de Tânia Rezende (2019, n.p.) sobre a imprescindibilidade não apenas de ter cuidado com a linguagem, mas de "decolonizá-la" – ou, como ela mesma propõe, "desescravizá-la": "tirá-la dessa escravização, tirá-la desse pelourinho da metodologia, que é substituir os termos". Trata-se, portanto, de realizar um trabalho inovador com a linguagem por meio de movimentos de "experimentação crítico-criativa" (Silva, 2023, p. 41) que subvertam as normalizações institucionalizadas para promover "diferenças diferentes" (Barad, 2007, p. 432) na escrita acadêmica.

Seguindo esse fio, ambas as propostas eliminam "as barreiras entre as diferentes disciplinas", deslocam "as linhas que separam ciência e literatura, conhecimento e ficção, arte e ciência, filosofia e comunicação", explodem "as separações entre teoria e prática, discurso e 'realidade': conhecimento e saberes do senso comum, representação e realidade", desconstroem "as oposições binárias que tantas hierarquias construíram entre as pessoas e as coisas do mundo" (Paraíso, 2012, p. 33). Isso se aproxima do que

Nilda Alves (2003, p. 4) entende como o ato de "*narrar a vida e literaturizar a ciência*". Esse movimento pode ser realizado por meio de inúmeras estratégias semióticas, envolvendo o uso de cartografias, a mudança de estilos de fontes tipográficas, a inclusão de imagens em movimento e o recurso a hiperlinks, para citar algumas.

A pesquisa pós-crítica e a perspectiva pós-qualitativa compreendem que, como pesquisadoras/es, somos interpeladas/os por elementos diversos, inesperados, os quais, às vezes, se tornam inspirações ou fatores que movimentam nossa atenção em determinada direção, podendo vir de qualquer corpo, lugar ou momento (Meyer, 2012; Paraíso, 2012; St. Pierre, 1995, 2024). Nas palavras de Paraíso (2012, p. 33), trabalhamos com "o que sentimos, vemos, tocamos, manuseamos e escutamos em nosso fazer investigativo". Ela complementa: "usamos tudo aquilo que nos serve, que serve aos nossos estudos, que serve para nos informarmos sobre [o assunto de nossa investigação]" (p. 33).

Além disso, ao discutir pesquisa, inspirada pela literatura deleuzo-guattariana, Anna Hickey-Moody (2013, p. 79) chama a atenção para a ideia de que "a estética nos ensina ao transformar o modo como sentimos", constituindo-se uma forma de pedagogia afetiva. Segundo a estudiosa, esse tipo de percepção deveria ser incorporado às pesquisas por ser fundamental na construção de nossa subjetividade e de nossa produção de sentidos, seja nos espaços em que transitamos, nas práticas que adotamos ou nas vivências que temos. Sua proposta implica um olhar sensível para os sentidos, as sensações, os movimentos, os encontros, os afet(ament)os no devir, na imanência de relações, que caracterizam as pesquisas inspiradas pelo pensamento pós-estruturalista, tal qual podemos ver no trabalho de Coleman e Ringrose (2013). Assim, concordamos com Carol Taylor (2021, p. 31) que é fundamental evidenciar "como as dimensões afetivas, sensoriais, corporificadas e materiais da experiência podem ser mobilizadas na coconstrução do conhecimento".

Essa postura, inevitavelmente, levará à ampliação das maneiras como registramos as relações entre as/os colaboradoras/es dos estudos, como geramos nosso material empírico, como provocamos, interpelamos e convidamos as pessoas a se envolverem com os sujeitos e (i)materialidades de nossos trabalhos. Um exemplo dessa atitude pode ser encontrado na dissertação de mestrado de Iury Silva (2023), de orientação pós-humanista e pós-qualitativa, na qual o pesquisador tece esforços para estabelecer um diálogo coautoral com a/o leitora/or na criação do texto, despertando múltiplos sentidos sensoriais e deslocando a autoria de seu lugar miticamente unitário para a relacionalidade coletiva.

Essa questão da relacionalidade emerge como um dos principais focos de distanciamento entre as perspectivas pós-crítica e pós-qualitativa. Enquanto a primeira favorece

as relações humanas, a segunda expande essa noção para englobar coletivos híbridos de seres humanos e não humanos. Nesse sentido, a pesquisa pós-crítica, apesar de distanciar-se do que convencionalmente chamamos de "pesquisa qualitativa", ainda é entendida por suas/seus proponentes como um tipo de trabalho interpretativista, dada sua ênfase no ser humano, particularmente, no sujeito que planeja e executa a investigação. Por outro lado, como sustentam Candace Kuby e Karin Murris (2022), na perspectiva pós-qualitativa, essa lógica se dissipa quando compreendemos que a cognição e a construção de sentidos se estendem para a rede de corpos (humanos e não humanos) participantes do processo de conhecer/saber, de maneira que o ser humano passa a ser mais um agente no emaranhamento responsável por gerar a inteligibilidade sobre determinado fenômeno. Por conseguinte, "ao deslocar a atenção do [ser] humano para a vitalidade da matéria" (Murris, 2021, p. 9), reconfigura-se "o que conta como conhecimento e quem 'tem' o conhecimento que importa" (Kuby; Murris, 2022, p. 75).

Como podemos ver, há múltiplos pontos de convergência entre o fazer científico nas orientações pós-críticas e pós-qualitativas. Em nosso entendimento, a força dessas proposições reside em seu ímpeto por provocar uma insurgência nos modos de fazer pesquisa, em nosso caso, na área da Educação Linguística. Ao adotarem uma postura radicalmente (auto)crítica, ambas as perspectivas buscam desprender a ciência do tecnicismo e do cartesianismo iluminista, revelando possibilidades outras para a realização de estudos acadêmicos. Nesse sentido, constituem formas de fazer pesquisa enredada, pois recusam a rigidez de métodos preestabelecidos, ressaltam o caráter político da produção de conhecimentos, problematizam relações de poder, abraçam a coletividade e a hibridização, defendem a experimentação e se engajam em movimentos de autoquestionamento. Por isso, inspiram-nos a abrir brechas, fraturar estruturas e forjar expansões que permitam reconfigurar nossa compreensão sobre *o que é e como fazer pesquisa* no campo da Educação.

## Aberturas para enredamentos outros

Entendemos que a discussão desenhada aqui diz respeito à própria construção da ciência, à disciplinarização dos saberes e às formas de categorização que, historicamente, exigem que as Ciências Humanas e Sociais justifiquem sua validade a partir dos modelos das Ciências Naturais e Exatas. No fundo, trata-se de uma questão de poder – das hierarquias epistemológicas que definem o que conta como conhecimento legítimo. Nesse sentido, neste capítulo, propusemos um movimento

político de retomada e reconfiguração do poder, relocalizando-o no interior de nossas práticas de pesquisa.

A defesa da pluralidade ontoepistemológica na academia não significa a rejeição do conhecimento já produzido, mas a constatação de que diferentes formas de saber respondem a perguntas distintas, operam com lógicas próprias e se voltam para dimensões específicas da realidade. Isso pressupõe, necessariamente, a ideia de que essa multiplicidade de olhares é essencial para a construção de uma compreensão mais ampla, democrática e sensível à complexidade do mundo. Sustentamos, portanto, que a força de nossas proposições emerge da coletividade, seja de saberes, conhecimentos, agentes, corpos, aparatos etc., buscando sempre manter uma coerência ético-ontoepistemológica alinhada a uma preocupação explícita com a melhoria das condições de existência de todas/os.

Assim, em vez de restringir a pesquisa a uma trajetória pré-traçada, procuramos multiplicar caminhos, ensaiar deslocamentos e apresentar alternativas para abordar a produção científica. Nossa aposta está na abertura: uma pesquisa que se deixe atravessar pelo inesperado, que acolha as diferenças e que reconheça o inacabamento como condição fundamental para a criação. A *pesquisa enredada*, nesse sentido, dessacraliza o método, a fim de impedir que ele se torne uma pedra no caminho da/o pesquisadora/or ou um elemento que meramente "mede e mete medo", como Iury Aragonez (2022, on-line) sugere em seu poema multissensorial.

Por fim, gostaríamos de ressaltar que as/os pesquisadoras/es que nos inspiraram a escrever este texto desenvolveram suas propostas insurgentes após anos de envolvimento no processo de pesquisa e orientação. Isso reitera o entendimento de que uma investigação que se propõe crítica e reflexiva precisa manter-se igualmente problematizadora sobre os modos como constrói conhecimento, acolhendo as inquietações surgidas ao longo do tempo. Para além de questionar-se sobre as mudanças nos contextos e nas áreas, é necessário também questionar-se sobre as atualizações nas próprias formas de conceber e compreender a pesquisa. A partir das elaborações traçadas aqui sobre as perspectivas pós-crítica e pós-qualitativa, esperamos nos enredar nas tramas dessa gama de trabalhos de onde irrompe um desejo de mudança por possiblidades outras na pesquisa em Educação Linguística. Nessa direção, seguimos em busca de aberturas para enredamentos que produzam *diferenças diferentes* em nossas maneiras de existir, pensar, sentir, agir e pesquisar.

# Referências

ALVES, Nilda. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 7-8, p. 1-8, 2003. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/23967. Acesso em: 28 set. 2025.

ARAGONEZ, Iury. *Poema Metodologia*. [*S. l.*: *s. n.*], 2022. 1 vídeo (47 seg). Publicado pelo canal Iury Aragonez. Disponível em: https://youtu.be/hQWnMiCmq-w?si=-n6rTKsmSs9JZdea . Acesso em: 28 set. 2025.

BARAD, Karen. *Meeting the universe halfway*: quantum physics and the entanglement of matter and meaning. Durham: Duke University Press, 2007.

BRAIDOTTI, Rosi. Posthuman neo-materialisms and affirmation. *In*: DAIGLE, Christine; MCDONALD, Terrance Henry (ed.). *From Deleuze and Guattari to posthumanism*: philosophies of immanence. London: Bloomsbury, 2022. p. 23-40.

BRYANT, Levi Reid. *Difference and givenness*: Deleuze's transcendental empiricism and the ontology of immanence. Evanston: Northwestern University Press, 2008.

CANAGARAJAH, Athelstan Suresh. *Resisting linguistic imperialism in English teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1999.

CANTARINO, Carolina. Prefácio – o vir a ser da pesquisa, o vir a ser da vida. *In*: MANICA, Daniela Tonelli; COSTA, Clarissa Reche Nunes da; CAMARGO, Fernando Monteiro (org.). *Modos de fazer e contar no labirinto*: metodologias in(ter)disciplinares, feministas e criativas. Campinas: Pontes Editores, 2025. p. 9-12.

CHAKRABARTY, Dipesh. *Provincializing Europe*: postcolonial thought and historical difference. Princeton: Princeton University Press, 2000.

COLEMAN, Rebecca; RINGROSE, Jessica. Introduction: Deleuze and research methodologies. *In*: COLEMAN, Rebecca; RINGROSE, Jessica (ed.). *Deleuze and research methodologies*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2013. p. 1-22.

DELEUZE, Gilles. *Critique et clinique*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1993.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs*: capitalismo e esquizofrenia. Tradução: Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. v. 1.

DENZIN, Norman Kent; LINCOLN, Yvonna Sessions (ed.). *The SAGE handbook of qualitative research*. 3. ed. Thousand Oaks: Sage, 2005.

DENZIN, Norman Kent; LINCOLN, Yvonna Sessions (ed.). *O planejamento da pesquisa qualitativa*: teorias e abordagens. Tradução: Sandra Regina Netz. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DENZIN, Norman Kent; LINCOLN, Yvonna Sessions (ed.). *The SAGE handbook of qualitative research*. 5. ed. Los Angeles: Sage, 2018.

DENZIN, Norman Kent; LINCOLN, Yvonna Sessions; GIARDINA, Michael D.; CANNELLA, Gaile Sloan (ed.). *The SAGE handbook of qualitative research*. 6. ed. Los Angeles: Sage, 2024.

ERICKSON, Frederick. Qualitative methods in research on teaching. *In*: WITTROCK, Merlin Carl (ed.). *Handbook of research on teaching*: a project of the American Educational Research Association. 3. ed. New York: Macmillan, 1986. p. 119-161.

GASTALDO, Denise. Pesquisador/a desconstruído/a e influente? Desafios da articulação teoria-metodologia nos estudos pós-críticos. *In*: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 9-13.

HARAWAY, Donna. Situated knowledges: the science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist Studies*, New York, v. 14, n. 3, p. 575-599, 1988. Disponível em: https://doi.org/10.2307/3178066. Acesso em: 12 ago. 2025.

HICKEY-MOODY, Anna. Affect as method: feelings, aesthetics and affective pedagogy. *In*: COLEMAN, Rebecca; RINGROSE, Jessica (ed.). *Deleuze and research methodologies*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2013. p. 79-95.

KUBY, Candace R.; MURRIS, Karin. Knowledge. *In*: MURRIS, Karin (ed.). *Glossary for doing postqualitative, new materialist and critical posthumanist research across disciplines*. London: Routledge, 2022. p. 74-75.

KUBY, Candace R.; ZHAO, Weili. Ethico-onto-epistemology. *In*: MURRIS, Karin (ed.). *Glossary for doing postqualitative, new materialist and critical posthumanist research across disciplines*. London: Routledge, 2022. p. 64-65.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Pesquisa em educação*: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANICA, Daniela Tonelli; COSTA, Clarissa Reche Nunes da; CAMARGO, Fernando Monteiro. Introdução. *In*: MANICA, Daniela Tonelli; COSTA, Clarissa Reche Nunes da; CAMARGO, Fernando Monteiro (org.). *Modos de fazer no labirinto*: metodologias in(ter)disciplinares, feministas e criativas. Campinas: Pontes Editores, 2025. p. 13-23.

MERRIAM, Sharan B. *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Allyn and Bacon, 1998.

MEYER, Dagmar Estermann. Abordagens pós-estruturalistas de pesquisa na interface educação, saúde e gênero: perspectiva metodológica. *In*: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 47-61.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou sobre como fazemos nossas investigações. *In*: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 15-22.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

MURRIS, Karin. Making kin: postqualitative, new materialist and critical posthumanist research. *In*: MURRIS, Karin (ed.). *Navigating the postqualitative, new materialist and critical posthumanist terrain across disciplines*: an introductory guide. New York: Routledge, 2021. p. 1-21.

OLIVEIRA, Danilo Araújo de; PARAÍSO, Marlucy Alves; SILVA, Sandra Kretli da. Metodologias de pesquisas pós-críticas: fraturas, aberturas e expansões nas investigações em educação e currículos. *Acta Scientiarum. Education*, Maringá, v. 45, n. 1, p. 1-17, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.4025/actascieduc.v45i1.69053. Acesso em: 15 ago. 2025.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 283-303, 2004. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0100-15742004000200002. Acesso em: 18 ago. 2025.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo-mapa: linhas e traçados das pesquisas pós-críticas sobre currículo no Brasil. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 30, n.1, p. 67-82, 2005. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/23005. Acesso em: 18 ago. 2025.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. *In*: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 23-45.

PARAÍSO, Marlucy Alves. *Uma vida de professora que forma professoras/es e trabalha para o alargamento do possível no currículo*. Curitiba: Brazil Publishing, 2019.

PARAÍSO, Marlucy Alves. *Currículos*: teorias e políticas. São Paulo: Contexto, 2023a.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Estratégias para descolonizar o currículo: olhares pós-estruturalistas sobre o livro didático. *In*: RODRÍGUEZ, Jesús Rodríguez; MARTÍNEZ-DELGADO, Clara; DELGADO AMO, Conxa (coord.). *Discusiones actuales alrededor del libro de texto escolar*. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2023b. p. 63-70.

PENNYCOOK, Alastair. Towards a critical applied linguistics for the 1990s. *Issues in Applied Linguistics*, Los Angeles, v. 1, n. 1, p. 9-29, 1990. Disponível em: https://doi.org/10.5070/L411004991. Acesso em: 20 ago. 2025.

PENNYCOOK, Alastair. *Critical applied linguistics*: a critical introduction. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2001.

PENNYCOOK, Alastair. Applied linguistics as epistemic assemblages. *AILA Review*, Amsterdam, v. 31, n. 1, p. 113-134, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.1075/aila.00015.pen. Acesso em: 20 ago. 2025.

PENNYCOOK, Alastair. *Critical applied linguistics*: a critical re-introduction. New York: Routledge, 2021.

PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; MONTE MÓR, Walkyria. *Perspectivas críticas de Educação Linguística no Brasil*: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. Disponível em: https://www.dropbox.com/scl/fi/gw5u40jd38hhn03az5viv/Perspectivas_criticas.pdf?rlkey=ikqhas1bgv4g9k09wpq3u8e5x&e=1&st=djf7op1v&dl=0. Acesso em: 12 dez. 2025.

REZENDE, Tânia Ferreira. Não há uma metodologia decolonial, mas podemos decolonizar a metodologia. *In*: REZENDE, Tânia Ferreira. *Conversa com Tânia Rezende*. Goiânia: Grupo de Estudos Interinstitucional Transição, 2019. [Manuscrito não publicado].

RINGROSE, Jessica; ZARABADI, Shiva. Deleuzo-Guattarian decentering of the I/eye: a conversation with Jessica Ringrose and Shiva Zarabadi. *In*: STROM, Kathryn; MILLS, Tammy; OVENS, Alan (ed.). *Decentering the researcher in intimate scholarship*: critical posthuman methodological perspectives in education. Bingley: Emerald Publishing, 2018. p. 205-213.

SABOTA, Barbra. *Estágio supervisionado de LE*: um estudo de caso sobre a formação universitária de professores de inglês na UFG. 2008. 231 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

SILVA, Iury Aragonez da. *Intra-ações na educação digital onlife*: uma leitura pós-humanista de uma sala de aula de francês. 2023. 156 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2023. Disponível em: http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/13302. Acesso em: 12 dez. 2025.

SILVESTRE, Viviane Pires Viana; BORELLI, Julma Dalva Vilarinho Pereira; URZÊDA-FREITAS, Marco Túlio de; FERREIRA, Edilson Pimenta (org.). *Movimentos críticos em Educação Linguística*: um gesto de afeto e gratidão a Rosane Rocha Pessoa. São Paulo: Pá de Palavra, 2022. Disponível em: https://www.dropbox.com/scl/fi/q1cv5eupjdpbps903t4ut/Movimentos_criticos.pdf?rlkey=lm9cliq02xek244znprfg90nf&e=1&st=pgvrkmg4&dl=0. Acesso em: 12 dez. 2025.

SOUSA, Laryssa Paulino de Queiroz. *A posthumanist perspective on an English course at a private language school*. 2022. 294 p. Doctoral dissertation (Letters and Linguistics) – College of Letters, Federal University of Goiás, Goiânia, 2022. Disponível em: http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/12705. Acesso em: 12 dez. 2025.

ST. PIERRE, Elizabeth Adams. *Arts of existence*: the construction of subjectivity in older, white southern women. 1995. 339 p. Doctoral dissertation (Philosophy) – College of Education, The Ohio State University, Columbus, 1995. Disponível em: http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc_num=osu1217010855. Acesso em: 12 dez. 2025.

ST. PIERRE, Elizabeth Adams. Refusing human being in humanist qualitative inquiry. *In*: DENZIN, Norman Kent; GIARDINA, Michael D. (ed.). *Qualitative inquiry and the global crises*. Walnut Creek: Left Coast Press, 2011. p. 40-55.

ST. PIERRE, Elizabeth Adams. A brief and personal history of post qualitative research: toward "post inquiry". *Journal of Curriculum Theorizing*, Arcata, v. 30, n. 2, p. 2-19, 2014a. Disponível em: https://doi.org/10.63997/jct.v30i2.521. Acesso em: 25 set. 2025.

ST. PIERRE, Elizabeth Adams. Postqualitative inquiry. Keynote lecture at the *Australian Association of Research in Education*. New Zealand Association for Research in Education Brisbane, 2 Dec. 2014b. p. 1-31. Disponível em: https://www.aare.edu.au/assets/documents/Elizabeth-Adams-St.-Pierre-ppt-presentation.pdf. Acesso em: 11 ago. 2020.

ST. PIERRE, Elizabeth Adams. Practices for the 'new' in the new empiricisms, the new materialisms, and post qualitative inquiry. *In*: DENZIN, Norman Kent; GIARDINA, Michael D. (ed.). *Qualitative inquiry and the politics of research*. London: Routledge, 2015. p. 75-96.

ST. PIERRE, Elizabeth Adams. Haecceity: laying out a plane for post qualitative inquiry. *Qualitative Inquiry*, Thousand Oaks, v. 23, n. 9, p. 686-698, 2017. Disponível em: https://doi.org/10.1177/1077800417727764. Acesso em: 20 set. 2025.

ST. PIERRE, Elizabeth Adams. Writing post qualitative inquiry. *Qualitative Inquiry*, Thousand Oaks, v. 24, n. 9, p. 603-608, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.1177/1077800417734567. Acesso em: 20 set. 2025.

ST. PIERRE, Elizabeth Adams. Post qualitative inquiry in an ontology of immanence. *Qualitative Inquiry*, Thousand Oaks, v. 25, n. 1, p. 3-16, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1177/1077800418772634. Acesso em: 18 ago. 2025.

ST. PIERRE, Elizabeth Adams. A primer for post qualitative inquiry. *Qualitative Research in Psychology*, London, v. 22, n. 3, 571-595, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.1080/14780887.2024.2347579. Acesso em: 18 ago. 2025.

TAGUCHI, Hillevi Lenz; ST. PIERRE, Elizabeth Adams. Using concept as method in educational and social science inquiry. *Qualitative Inquiry*, Thousand Oaks, v. 23, n. 9, p. 643-648, 2017. Disponível em: https://doi.org/10.1177/1077800417732634. Acesso em: 18 ago. 2025.

TAYLOR, Carol Ann. Knowledge matters: five propositions concerning the reconceptualisation of knowledge in feminist new materialist, posthumanist and postqualitative approaches. *In*: MURRIS, Karin (ed.). *Navigating the postqualitative, new materialist and critical posthumanist terrain across disciplines*: an introductory guide. New York: Routledge, 2021. p. 22-42.

“Há urgência em contaminar o termo pesquisa, sujá-lo de corpo, de voz, de desejo, de tesão, de gênero, de raiva e de gozo. A pesquisa enredada afetada se dá nessa sujeira, no gesto de trazer o corpo, escrever e viver entre os fios coloniais que ainda nos atravessam. É o modo como performamos com – e contra – eles, configurando-se no direito de afirmar: pesquisa, sim, afetada também! – mas não mais a seu bel-prazer.”

**– Hélvio Frank, Wilker Ramos-Soares e Matheus Utim –**

# Capítulo

# ١

# Afetada, sim!

## A pesquisa enredada com corpos, performatividades dissidentes e outras coisas do gênero

*Hélvio Frank*
*Wilker Ramos-Soares*
*Matheus Utim*

## Afetações iniciais

Este capítulo nasce de um prazer coletivo e da atitude decolonial de *mudar os termos da conversa* (Walter D. Mignolo[1], 2017). Reconhecemos que, mesmo diante do esforço de desconstruir o vocabulário moderno-colonial da ciência, ainda nos é difícil evitar certas palavras. *Pesquisa*, por exemplo, carrega séculos de práticas extrativistas, de racionalidades desencarnadas e de distanciamentos epistemológicos. Ainda assim, mantemos o termo, conscientes de sua historicidade e de sua ferida. Nossa *cumplicidade subversiva* com o *cistema* colonial, no entanto, terá como gozo político o uso dessa palavra sem nos deixarmos capturar por ela (Santiago Castro-Gómez; Ramón Grosfoguel, 2007).

Nossos caminhos se entrelaçam no Cerrado, entre poeira vermelha, universidades públicas e coletivos que fizeram da pesquisa um modo de vida. A escrita que aqui apresentamos nasce de experiências tecidas em rede com o Grupo de Estudos Interinstitucional Transição e o Grupo de Estudos e Pesquisas Diversidades em Âmbito Social – DIVAS, ambos comprometidos com uma Linguística Aplicada Crítica que

1 Com base no construto *corpolítica*, optamos por informar, na primeira referência à obra aludida neste capítulo, o nome completo de sua autoria, ou pelo menos a designação pela qual x escritorx se identifica e socialmente se reconhece. Além de mobilizar sentidos mais generificados para o corpo autoral, a escolha leva em conta o respeito à identidade de gênero informada no nome.

acolhe corpos, linguagens e afetos como categorias ontoepistemológicas. É nessa trama coletiva – composta por pesquisadorxs, professorxs e estudantes que fazem da diferença um gesto político – que este texto se faz e se afirma.

Falamos a partir de corpos atravessados por dissidências e pertenças múltiplas. Nossos corpos são lidos como masculinos, cisgêneros e brancos, e habitam o espaço acadêmico com os privilégios e as contradições que ele carrega. Mas também são corpos bichas e afetados, marcados por deslocamentos e vulnerabilidades que aprenderam a resistir na precariedade e no desejo. Crescemos nas margens da escola pública, entre a pobreza e a curiosidade por mundos possíveis; nos fizemos *pesquisa-dores* na insistência cotidiana de reexistir como corpos sensíveis e pensantes. Hoje escrevemos para não apagar essas marcas, para afirmar que elas também produzem ciência.

É desse impasse – entre o inevitável e o insuportável – que nasce a proposta deste capítulo: *falar de pesquisa com corpos dissidentes, abordando gênero, sexualidade, performatividade e desejo, e ao mesmo tempo* sustentar que a pesquisa enredada pode ser afetada, a partir do momento em que esses corpos que a produzem mobilizam sentidos e efeitos de sentidos que nem sempre são considerados em pesquisas tradicionais. A pesquisa é sempre um ato de presenças pessoais, materializado em uma escrita que se contamina e se deixa afetar por aquilo que a academia, por tanto tempo, quis neutralizar: a emoção, o prazer, a raiva, o gozo, o fracasso. A ideia de *pesquisa enredada* (cf. Capítulo 1) ganha aqui uma nova camada, *tornada corpolítica*, atravessada por gênero e sexualidade, pelo performativo e pelx performadorx: corpos que não apenas dizem, mas fazem a própria ciência acontecer.

Deste modo, este capítulo examina *como a corpolítica, o gênero e o desejo atravessam e performam o ato enredado de pesquisar*, deslocando-o da neutralidade para a implicação subjetiva e crítica nas práxis acadêmicas. Nas próximas seções, discutimos a relevância de se considerar corpos em pesquisas envolvendo gênero e sexualidade dissidentes e endossamos uma noção *corpolítica como dinâmica no fazer pesquisa*, tomando-a como lente metodológica e ética que tensiona o próprio sentido de produzir conhecimento. Em seguida, apresentamos o que chamamos de *atos científicos extravagantes*, com seis gestos corpolíticos que performam o fazer científico como experiência viva, afetada e insurgente.

Escrevemos, portanto, como quem se arrisca em travessia, conscientes de que pesquisar é verbo vivido, e não fórmula. O que aqui apresentamos é uma escrita feita de corpos, desejos e diferenças, uma escrita que assume a sujeira, a falha e o afeto como formas legítimas de rigor.

## Trazer o corpo para esquentar a pesquisa cisheterossexual (f)rígida

A pesquisa sempre foi dura com nossos corpos, que (sobre)vivem às amálgamas de uma cientificidade cisgênera e heterossexual, não marcada por se pretender universal. Ao cumprirmos as formalidades acadêmicas – escrevendo dissertações, teses e outras produções científicas –, percebemos como o espaço para dizer o que realmente queremos é mínimo, enquanto o esforço para dizer o que não queremos é imenso. Tudo isso ocorre dentro de uma órbita científica rígida e apática, que raramente reconhece os corpos que escrevem, sofrem e geram diferença, corpos que vivem a diferença em pesquisa.

Nessas circunstâncias, sobreviver à pesquisa é o que mais temos feito. Na condição de bichas cisgêneras pesquisadoras, assumidamente afetadas, produzimos investigações que buscam tocar quem faz, quem lê e quem vive. Se sentimos o peso social de uma cisheteronormatividade que insiste em nos definir, sabotamos esse *cistema* – ou, em alusão a Viviane Vergueiro (2015, 2016), essa ciscolonialidade – para vislumbrar o que ainda não existe.

Esses enredamentos de trazer o corpo nos movem à reinvenção de uma pesquisa que transpire e suje com nossos odores e dores, com nossas marcas, sensações e sinestesias, com tudo o que não podemos deixar de lado ao nos enveredarmos por reflexões científicas que buscam uma Educação Linguística afetada e afetiva. Como afirmam Viviane Pires Viana Silvestre, Rosane Rocha Pessoa e Valéria Rosa-da-Silva (cf. Capítulo 1), a pesquisa enredada nasce do desejo coletivo de problematizar o fazer científico em Educação Linguística Crítica, recusando o modelo linear, distanciado e positivista da modernidade. Ela se constitui como gesto político, afetivo e situado, tramado nos encontros e nas partilhas entre corpos, linguagens e territórios. Uma pesquisa assim precisa ser engendrada, não no sentido de possuir um gênero fixo, mas de ser continuamente construída por corpos em relação.

Nosso enredamento afetado se torna gesto de confronto. Afetar(-se) é enfrentar, atravessar a pesquisa com corpos – não "dóceis", mas indisciplinados (Michel Foucault, 2013) – que não se encaixam, com linguagens que escorrem, com epistemologias que não se deixam domesticar. A pesquisa enredada afetada se dá no atrito, porque é o nó, o embaraço e o entrechoque de forças que desafiam a ordem moderno-colonial. O afetamento e afetação são atos extravagantes de insurgir, brochar a virilidade da objetividade academicista, questionar a pretensão de pureza do método e cuspir no ideal de rigor sustentado por exclusões e apagamentos.

Se, para a tradição clássica, como explica Elizabeth Adams St. Pierre (2017), há distanciamento e separação entre epistemologia, ontologia e metodologia, na esteira da *proximidade crítica* (Luiz Paulo da Moita Lopes; Branca Falabella Fabrício, 2019), unimo-nos ao propósito rebelde de borrar fronteiras e deslocar possibilidades, trazendo a diferença como repertório de incômodo e inconformidade aos modos inocentes de se fazer pesquisa. Não pretendemos propor uma cartilha, mas pinçar gestos de desobediência aos padrões hegemônicos, a partir do que já vivemos. Há urgência em contaminar o termo *pesquisa*, sujá-lo de corpo, de voz, de desejo, de tesão, de gênero, de raiva e de gozo. A pesquisa enredada afetada se dá nessa sujeira, no gesto de trazer o corpo, escrever e viver entre os fios coloniais que ainda nos atravessam. É o modo como performamos com – e contra – eles, configurando-se no direito de afirmar: *pesquisa, sim, afetada também! – mas não mais a seu bel-prazer.*

A pesquisa enredada afetada considera a presença de corpos, no plural, e toda a complexidade desigual que essa relação social hierárquica gera no ato de pesquisar temas envolvendo gênero, sexualidade e práticas linguísticas dissidentes. Como provoca Hija de Perra (2015), não é possível fazermos pesquisas inconformes e inconformadas sem pingar uma ou outra imundice nas páginas. Sujar nossos textos com o que seria facilmente descartado pelas estilísticas acadêmicas descorporificadas é uma forma de nos reconhecermos dentro do próprio trabalho, propiciando uma escrita que transpira o corpo que a produz. Escrever, aqui, é ato de encarnação: deixar marcas, cores e cicatrizes nas páginas, forma de resistência e reexistência.

Compreender a pesquisa enredada afetada como gesto de enfrentamento à colonialidade do saber e à cisheteronormatividade científica é reconhecer a humanidade com que e com quem se faz ciência. Isso é urgente porque, como nos informam Higor Kleizer de Oliveira Moreira, Maria Lúcia Vannuchi e Fernando de Figueiredo Balieiro (2025), mesmo quando a diferença é incorporada em práxis sociais, a cisheteronormatividade continua operando como modelo único que regula os modos de visibilidade e submete outras éticas e estéticas ao seu império.

## Corpolítica como dinâmica no fazer pesquisa

Sofia Favero (2020, p. 2) lembra que não há inocência em pesquisa: "quem pesquisa tem uma história, um objetivo; aparece entre os parágrafos, pois não é possível sair ileso em um texto". Vergueiro (2016, p. 259) amplia essa compreensão ao afirmar que "todos os corpos e gêneros têm uma história", e que a binaridade, enquanto normatividade sociocultural eurocêntrica, define e restringe destinos. Essas declarações englobam

o que chamamos de *dinâmicas corpolíticas*, movimentos que revelam a presença de dimensões ancestrais, existenciais, generificadas e corporificadas nas experiências de pesquisa.

Grande parte das inquietações que evocamos neste capítulo nasce desses incômodos vividos em trajetórias *viadas*, em coletivos e grupos de estudo, especialmente nas pesquisas sobre gênero, sexualidade, corpo e desejo produzidas. São investigações nada inocentes, que demandam compromisso ético e político. Ao reinventar a partir da dor e do desconforto, construímos políticas de pesquisa ancoradas em perspectivas críticas, decoloniais e *queer*, situadas na Linguística Aplicada Crítica e articuladas em rede no Cerrado goiano (Camila dos Passos Araújo Capparelli; Hélvio Frank, 2021; Hélvio Frank; Valcy Corrêa de Lima, 2023; Jonatan Damasceno; Hélvio Frank, 2025; Matheus Augusto Utim, 2021; Rosane Rocha Pessoa; Maria José Hoelzle, 2017; Rosane Rocha Pessoa; Kleber Aparecido da Silva; Carla Conti de Freitas, 2021; Rosane Rocha Pessoa; Viviane Pires Viana Silvestre; Walkyria Monte Mór, 2018; Viviane Pires Viana Silvestre; Wilker Ramos-Soares, 2023; Wilker Ramos-Soares, 2023).

Em relação à modernidade-colonialidade, a branquitude raramente se desvia de seu prisma de enxergar e marcar a diferença racial, sustentando a aparência branca como desinteressada em dinâmicas corpolíticas (Cida Bento, 2022). Do mesmo modo, a cisheterossexualidade pouco reconhece o privilégio que detém no campo da pesquisa (Jota Mombaça, 2021; Megg Rayara Gomes de Oliveira, 2025). O resultado é uma ciência organizada sob pretensões binárias, coloniais e cristãs, as quais eliminam o que escapa ao rigor branco, masculino, cis e heterossexual (Paul Preciado, 2020), formando um modelo universal de conhecimento que se protege sob a fantasia da neutralidade e se distancia do vivido, ocupando um não lugar, descorporificado.

Conscientes de que corpos e relações sociais afetam e são afetados pelas pesquisas, é inevitável *gongar* as artimanhas que tornaram a ciência cishetero hegemônica. O ato de pesquisar é sempre situado, relacional e performativo, político em sua própria constituição. Como propõe Mombaça (2021), o que não se nomeia goza do privilégio de não ser questionado; daí a urgência de abrir fogo contra o *cistema* e suas sutis presunções de inocência.

Alastair Pennycook (2006) observa que as viradas linguística, somática e performativa na Linguística Aplicada Crítica reposicionaram as produções de linguagem como atos – e não mais como fatos –, evidenciando o papel dos corpos na criação de sentidos. Essas viradas, impulsionadas por movimentos feministas, *queer*, indígenas, *crip* e negros, revelam o quanto o corpo foi historicamente negligenciado nas leituras científicas. Ignorar o corpo era preservar o mito da pureza. Ao fazê-lo, a ciência consolidou a cisheteronormatividade como padrão estrutural e moral.

Visando à relação entre corpo e performatividade, Hélvio Frank e Valcy Corrêa de Lima (2023) escrevem que *corpolítica* se refere a um entendimento político e performativo do corpo em práticas sociais. Isso implica observar questões de raça, gênero, sexualidade e interseccionalidades articuladas às próprias questões analisadas. Para o autor e a autora, existe uma dimensão corpórea, que é físico-sexual, que passa a ser ampliada a partir das interpretações sociais simbólicas percebidas sobre este corpo no mundo.

Essa concepção linguística, que integra a materialidade do corpo como signo, reforça a importância do contexto relacional e da presença social dos corpos. Como lembra Khalid El Andaloussi (2004), a contextualização é sempre qualitativa, um processo situado em tempo e espaço. Assim, aspectos históricos, geográficos e subjetivos não são acessórios da análise, mas elementos constitutivos dela. A *corpolítica*, nesse sentido, torna-se lente metodológica e ética: orienta-nos a sentir na pele a densidade do pertencimento, da dor e da potência de existir. Nessa relação, implodir corpo e mente se mostra urgente, uma vez que a razão, historicamente associada ao homem-macho, construiu uma ciência que higieniza qualquer traço de subjetividade. Por isso, uma *pesquisa bicha e afetada*, ao contrário, exige sentir. O movimento sensorial e sinestésico – antes evitado – agora fabrica diferença e vida, transbordando o que o positivismo quis conter.

Se os saberes vêm de muitos lugares – corpos territorializados, geo-ontológicos, plurais –, nossos ouvidos e olhares precisam estar atentos às tramas que circundam o dito e o não dito. A lente corpolítica só faz sentido quando implicada no contexto, sem perder de vista as estruturas macros que moldam as práticas sociais.

Nossas pesquisas em Educação Linguística Crítica, por natureza, são sociais, históricas e performativas. Ainda assim, a leitura científica tende a reproduzir o olhar hegemônico. A ciência moderna continua a operar como espaço branco, masculino e normativo. Nossa maior sujeira – e nossa maior força – está em trazer a integralidade semântica do corpo dissidente para o centro dos procedimentos científicos. O corpo, com suas marcas, afetos e diferenças, é o resultado daquilo que o positivismo tentou descartar.

No dilema da construção de sentidos científicos corpolíticos, o que importa é observar fenômenos e fatos em suas conexões ideológicas, políticas e culturais voltadas a respectivos corpos. A ética da pesquisa se origina nesse entremeio: na análise situada, sensível e (auto)crítica. Ainda faltam muitos atos de fala científicos para que novas práxis acadêmicas encarnem, mas é justamente nesse espaço de inacabamento que a corpolítica se faz viva.

## Atos científicos extravagantes da/na pesquisa enredada afetada

A pesquisa enredada que se pretende lançar neste livro nasce do reconhecimento de que pesquisar em "Educação Linguística Crítica não pode ser separado da vida, das relações e dos compromissos éticos e políticos que a atravessam" (p. 56, neste volume). Inspirada pela crítica à colonialidade do saber, do ser e do poder, ela se opõe à ideia de neutralidade científica e à rigidez técnica que dissocia sujeitx e objeto, pesquisadorxs e agentes. Mais do que um conceito, a *pesquisa enredada* é um modo de pensar e fazer: move-se nas frestas do instituído, buscando reaprender a pesquisar. A partir da visão de *pesquisa enredada* das organizadoras desta obra, acolhemos o corpo e *outras coisas do gênero*, direcionando-os às possibilidades de afeto e de afetamento em pesquisas que lidam diretamente com temáticas de gênero, sexualidade e performatividades dissidentes.

Chamamos de *atos científicos extravagantes* as pequenas e grandes insubordinações que praticamos ao pesquisar com corpos da diferença. São gestos, escolhas e deslocamentos intencionais que perturbam o conforto do método e o silêncio da neutralidade. Na pesquisa enredada que decidimos chamar de afetada, esses atos não são técnicas, mas *afetamentos*, modos de nos deixar tocar e transformar pelo processo investigativo. São movimentos corpolíticos que afirmam o corpo como condição de produção de conhecimento. São práxis e praxiologias (Pessoa; Silva; Freitas, 2021) que performam diferença no instante mesmo em que se dão.

O termo *ato* carrega aqui força performativa. No horizonte da pesquisa enredada afetada, o ato não é apenas uma ação, mas uma circunstância de sentido: um gesto intencional que intervém politicamente no mundo. Cada ato científico extravagante é um acontecimento que se dá no e pelo corpo – dotado de ética, afeto e desejo. Ao nomeá-los como atos, reivindicamos a potência da linguagem de agir, uma linguagem que não apenas descreve, mas faz (John Langshaw Austin, 1962). O ato é, portanto, performativo porque produz o que enuncia, intervindo na realidade; é simultaneamente pensamento e acontecimento, teoria e corpo, verbo e suor. Por isso, esses atos não constituem "metodologias alternativas", e sim *gestos corpolíticos que produzem diferença enquanto a vivem*.

Esses atos irrompem dos enredamentos que vivemos em nossas práxis e nas experiências partilhadas em coletivos científicos de gênero e sexualidade. São *extravagantes* porque transbordam o esperado e borram as fronteiras do que a ciência julga adequado, limpo ou legítimo. Assumem o erro, o riso, o afeto e a vulnerabilidade como potências

criadoras. Em vez de conter o corpo, fazem-no vazar, em reconhecimento à pesquisa como campo de afetamentos mútuos entre quem pesquisa e quem é pesquisadx.

Em sintonia com o movimento coletivo deste livro – tecido por corpos que pesquisam e performam diferenças – compreendemos os atos científicos extravagantes da e na pesquisa enredada afetada. Eles anunciam uma ciência que não busca redenção, mas relação; que não promete neutralidade, mas compromisso; que não se pretende universal, mas situada. São formas de enfrentar o rigor cisheteronormativo, de reencantar o gesto científico e de reabrir a escrita como travessia corpolítica, afetiva e coletiva.

É nesse entremeio – entre o rigor e o delírio, o método e o tropeço – que se inscrevem os atos científicos extravagantes. São lampejos, desvios, rasuras e gestos contraintuitivos que performam a pesquisa em corpo e em verbo. São movimentos vivos que encarnam o espírito da pesquisa enredada afetada: *extravagantes,* porque ousam sair da linha e transtornar o *cistema*; *corpolíticos*, porque insistem em sentir; *insurgentes*, porque se recusam a caber.

A seguir, apresentamos seis atos científicos extravagantes – construídos a partir de nossas vivências de pesquisa e de vida – que têm nos ajudado a pensar o que significa fazer pesquisa com corpos, performatividades dissidentes e *outras coisas do gênero*.

## Pesquisar *com* corpos

Pesquisar *com* é o primeiro ato extravagante de uma pesquisa enredada afetada, talvez o mais simples de enunciar e o mais difícil de se sustentar. Pesquisar *sobre* é observar de fora, medir, classificar. Pesquisar *com* é estar juntxs, entre, atravessadxs por. É reconhecer que toda investigação acontece em relação, e que o conhecimento se produz na companhia, no atrito e na contradição com outros corpos e mundos.

O chamado "olhar neutro" da pesquisa tradicional carrega o peso de uma cisheteronorma epistêmica, masculina e branca, que observa x outrx sem se implicar, produzindo conhecimento como quem vigia, não como quem convive. Esse olhar, herdeiro da racionalidade colonial, aprendeu a ver sem ser visto e, por isso, a não se reconhecer no próprio ato de ver. A pesquisa enredada afetada devolve o espelho a quem observa: quem olha também é olhadx, quem estuda também é estudadx, quem pergunta, inevitavelmente, pelo ato de fazê-lo, se revela.

No país das maravilhas da ciência, x pesquisadorx é quem vê e nomeia; xs outrxs são objetos observáveis, dados coletáveis. A pesquisa enredada afetada, no entanto, rompe com essa gramática transitiva ao substituir o objeto pela presença, o coletar pelo partilhar, o extrair pelo coconstruir. Desenvolver pesquisa *com* (corpos dissidentes) é

permitir que as interlocuções deixem de ser meras fontes de informação e se tornem coadjuvantes na produção de sentidos. O que se gera em campo não é "material", mas encontro: um nó de enredamento afetado em construção.

De acordo com El Andaloussi (2004), há diferença abissal entre "pesquisar pessoas" e "pesquisar com pessoas". A primeira forma é transitiva, extrativista e violenta, enquanto a segunda é relacional, ética e coautoral. Essa diferença é mais do que semântica: ela transforma a postura, o olhar, o tempo e a escuta. Ao pesquisar *com* (corpos dissidentes), não levamos perguntas prontas esperando respostas previsíveis; deixamos que as perguntas nasçam do contato, que o silêncio também diga, que o corpo alheio conduza o encontro.

Esse deslocamento exige uma ética da escuta implicada. O ato de perguntar já é uma interferência e, portanto, também um afetamento. Em vez de controlar o diálogo, o compromisso está em aceitar o risco da disputa e da negociação, e sair delas transformadx. Pesquisar *com* (corpos dissidentes) é suportar o desconforto de não dominar o rumo da conversa nem prever o desfecho do encontro. É abrir mão do controle (Wilker Ramos-Soares, 2023), entendendo que conhecer não é dominar, mas expor-se ax outrx.

Ao longo de nossas experiências em campo, aprendemos que o *com* se manifesta nos detalhes, no modo de entrar em cena, no tempo que se dedica a estar ali, na disponibilidade para escutar o que não cabe no roteiro. O *com* se confirma no olhar que reconhece, no riso que afrouxa a tensão, no gesto que suspende o julgamento. Essa escolha é afetada, porque exige que o corpo dx pesquisadorx se envolva e se comprometa. Não há neutralidade, especialmente quando se pesquisa juntxs: todo encontro é corpo a corpo, e a linguagem, esse chão comum da Educação Linguística Crítica, é o território por onde as diferenças se encontram, se estabelecem, se chocam e se reinventam.

O *com* é, assim, a primeira companhia da pesquisa enredada afetada. Ele mobiliza partilha, travessia e desobediência extravagantes, inferindo que a pesquisa é sempre uma construção coletiva de sentidos, uma travessia ética feita de presenças implicadas e corpos que se tocam.

## Escutar os sentidos do corpo

Escutar, como ato científico extravagante, é muito mais do que registrar vozes: é deixar-se afetar. Toda escuta é presença, e, ao escutar, também dizemos e sentimos. Logo, escutar é um gesto ético, estético e político. Exige corpo, tempo, disponibilidade e risco.

A escuta na pesquisa enredada afetada é uma *escuta-corpo*, que respira e transpira junto com o acontecimento. Ela se diferencia do silêncio técnico da coleta de dados e da pretensa neutralidade que sustenta a entrevista como instrumento. A escuta científica tradicional tem "voz de homem-macho": racional, distante, habituada a falar mais do que ouvir. Já a escuta afetada é uma atitude de deferência, uma extravagância que busca conexão, coexistência e compreensão do que vibra, inclusive do que escapa às perguntas de pesquisa. Nela, o que se diz e o que não se diz coexistem, compondo o mesmo campo de sentidos.

Essa atitude se aproxima do que Letícia Gottardi (2023) chama de *troca de ideias*, ou seja, produções de sentido que emergem das práticas sociais via linguagem, rompendo estruturas hierárquicas e alinhando-se a esforços decoloniais. Como apontam Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade e Julma Dalva Vilarinho Pereira Borelli, no Capítulo 2 desta obra, "não jogamos conversa fora", pois cada fala é também gesto de reexistência. A conversa, enquanto ato científico extravagante, desloca a hierarquia entre pesquisadorx e interlocutorx, transformando ambxs em corpos que se escutam, coabitam o espaço e se contaminam mutuamente, enquanto contaminam a própria pesquisa.

Escutar como quem se dispõe a relacionar é aceitar o descontrole, o improviso e o inacabamento. Toda negociação social é atravessada por ruídos, pausas e mal-entendidos, e é por entre essas camadas que a pesquisa enredada afetada encontra potência. Os toques da fala – tropeços, risadas, hesitações – também são material sinestésico. Em vez de "limpar" o áudio, melhor se faz *sujar o texto com o som do que escapa*, porque essa sujeira é método, registro da imprevisibilidade que nos corporifica.

Como discute Ramos-Soares (2023, p. 84), escutar é um ato linguisticamente sinestésico, "um entrecruzamento de percepções em que se combinam sons, cores, cheiros e texturas na interpretação". Essa concepção amplia a escuta como prática afetada: ouvir não é apenas decodificar som, mas traduzir o mundo com todos os sentidos entrelaçados, deixando que o corpo perceba e sinta antes que a mente organize.

Nesse horizonte, *perguntar também é escutar*. Mas não se trata de um perguntar inquisitivo, que busca respostas previsíveis, e sim de um perguntar que respeita o tempo dx outrx. Algumas perguntas aprisionam; outras, libertam. Como afirma Carlos Matheus da Silva-Mello (2025), é do corpo que partem as perguntas que propulsionam a investigação científica. Na pesquisa enredada afetada, as perguntas não se resolvem: se expandem. Cada conversa produz escapes, e é nesse escape que mora o saber. O conhecimento não é produto acabado, mas experiência em devir, atravessada por vozes, afetos e acontecimentos (Gilles Deleuze; Félix Guattari, 2011).

Às vezes, escutar é não perguntar – apenas sustentar o silêncio que concede ax outrx o direito de dizer. Um silêncio olho no olho às vezes equivale a um gesto de delicadeza ética e de confiança epistemológica de que o saber nasce no entremeio.

Essa escuta desloca a própria noção de dado. O que se diz em um ato relacional corpóreo não é fragmento empírico, mas acontecimento. O dito e o não dito participam do mesmo gesto. O que escutamos reverbera em nós e nos obriga a revisitar o que pensávamos saber. Escutar é deixar-se atravessar e, nesse atravessamento, permitir que a pesquisa se reescreva.

A escuta-relacional é, em última instância, um gesto de cuidado. Escutamos para reconhecer, não para reduzir; para compreender, não para controlar. Escutar é resistir à tentação de concluir, é escrever com o ouvido colado à experiência, atentx ao que vibra entre as palavras. Fazer da escuta um campo de convivência – e não de comprovação – é, portanto, um ato de resistência.

Escutar, aqui, é também *pesquisar com*, pois quem se dispõe a escutar x outrx deve duvidar de suas próprias formas de perceber. Por isso, escutar como quem conversa é um ato científico extravagante, uma vez que nos obriga a desacelerar o método, a abandonar o controle e a aceitar o risco de ser afetadx. Escutar é um convite a se enredar no som, no silêncio e no gesto, a coexistir e reexistir, em vez de dominar o rumo da fala.

## Trazer sentidos do corpo

Os ritos de pesquisa em Educação Linguística Crítica geralmente têm o diálogo como principal fonte de material textual, o qual geralmente é captado por ferramentas de áudio. O gravador – um dos instrumentos mais utilizados – promete registro, mas capta apenas o som. Há sempre algo que escapa à gravação. O vivido se perde nas entrelinhas: o corpo que vibra, o olhar que hesita, o silêncio que pesa, o riso que desarma. Tudo isso acontece fora do alcance do botão *rec*. O instrumento, metáfora da masculinização da técnica, tenta capturar a voz e silenciar o corpo, privilegiando o controle sobre a presença, a fala sobre o afeto, o que pulsa sobre o gesto.

Considerar o que acontece antes e depois do registro é um ato científico extravagante: desafia o fetiche da "geração de dado" e desloca o foco da coleta para o encontro. O café que antecede a conversa, o aperto de mão, o gesto tímido e consciente de quem se sabe observadx, tudo isso também constitui a pesquisa com corpos, gêneros e performatividades dissidentes. Mais do que a fala, é preciso escutar os gritos e os sussurros que emergem e, por vezes, queremos ignorar.

A pesquisa não começa quando o gravador é ligado nem termina quando é desligado. O campo começa quando o corpo se relaciona, quando há afeto, tensão e presenças. Mesmo depois do registro, os ecos continuam: memórias, sonhos, cheiros, afetos. A escuta se prolonga, revelando que o que está sendo coconstruído está se dando, e o que está se d(o)ando é sempre mais do que o que se grava.

Ao reduzir o campo à materialidade sonora, corre-se o risco de amputar a experiência semiótica do evento. O aparelho registra a voz, mas não o tremor; registra a prosódia, mas não a ironia do olhar ou o cheiro das palavras. É justamente nesses interstícios que habitam o sentido e o sentir. Como lembra Sandra Benites (2023, p. 1), "a narrativa é um corpo, é o processo do corpo". Narrar, então, é sentir. Ligar o gravador não marca o início da pesquisa, é apenas uma de suas expressões. Há ciência também no que acontece fora da lente e do microfone.

Essa atenção expandida é uma forma de ética. Convida-nos a habitar a presença sem antecipar o resultado, a reconhecer as sombras da experiência. Considerar o que vem antes e depois do registro é admitir que o que poderia ser descartado faz parte do acontecimento. Em vez disso, podemos senti-lo, porque emanam de corpos que dizem e se dispõem a uma pesquisa. Logo, o que parece dispersão é, muitas vezes, o próprio conteúdo da pesquisa.

Há, ainda, uma dimensão temporal nessa extravagância. O *antes* e o *depois* não são apenas marcas cronológicas, mas camadas de relação. O que vem antes prepara o corpo para estar; o que vem depois o obriga a pensar o vivido. O tempo da pesquisa enredada afetada é circular, não linear. Cada retorno ao campo é uma nova ida; cada escuta, um novo afetamento. As performatividades registradas se (re)configuram, e a própria análise é afetada pelo que persiste na memória e na pele.

Considerar o antes e o depois do gravador é, enfim, uma forma de corpo sentido que desobedece à lógica documental da ciência moderno-colonial. É afirmar que há saber nos gestos invisíveis, nas pausas, nos corpos que esperam. É lembrar que o conhecimento também se inscreve no intervalo entre o que se capta e o que foge, e que a escuta do corpo, mais do que o som da voz, é o que verdadeiramente sustenta uma pesquisa viva e afetada.

## Encarnar o dizer

O ideal moderno de objetividade nos ensinou a pensar com a cabeça e a falar com prudência. Na pesquisa enredada afetada, traçamos o caminho inverso: pensamos com o corpo e dizemos com a carne e a pele. Encarnar o dizer científico é o primeiro passo

dessa inversão, o que significa transformar o afetamento em verbo, em linguagem viva. O que nos atravessa precisa ganhar forma, independentemente se provisória, no que dizemos. Eis o princípio corpolítico: compreender o corpo pela materialidade dos ditos e não ditos.

Mesmo quando insistimos na fantasia do distanciamento crítico em nossos textos, as afetações permanecem. Estão impressas em cada linha, ainda que o texto tente apagá-las. O corpo sente e, ao sentir, afeta o dizer na pesquisa. Negar o afeto não o elimina, apenas o torna invisível. Assim, afetar-se é admitir que toda experiência de pesquisa é também experiência de si, e que nenhuma inteligibilidade é ilesa ao toque do nós, você/s, elxs.

O corpo que pesquisa *com* é o mesmo corpo que sente *com*, e esse sentir mútuo é constitutivo do saber produzido. A escrita, ainda que solitária, é prolongamento dessa relação: carne que se converte em verbo, memória que se faz gesto para que as palavras dx outrx reverberem nas nossas.

Escrever uma pesquisa enredada afetada é prolongar o trabalho da escuta: suando, tremendo, recordando. A pele – essa fronteira porosa entre o dentro e o fora – torna-se metáfora e método. É nela que o mundo nos atinge e o texto se inscreve. Escrever com a pele é reconhecer textura e temperatura no conhecimento, é compreender que cada enunciado traz o suor da dúvida, o arrepio do encontro e o calor da presença.

Presença, aqui, não é o oposto do rigor, mas sua ampliação. Rigor é responsabilidade afetiva: perceber-se implicadx no que se diz/faz. A escrita científica não tem que refletir o real, mas religá-lo – devolver perguntas, deslocar certezas, nos obrigar a pensar o que isso faz conosco. Uma escrita que sente também pensa, e por pensar com o corpo, *corazona* melhor (Edgar Patricio Guerrero Arias, 2010).

O ato de dizer é sempre político. Ao afirmarmos nossos corpos na pesquisa que desenvolvemos, desafiamos a cisheterossexualidade científica que tenta apagar as marcas da diferença. O dizer pode ter sido colonizado, mas nunca será neutro. Por isso, a corpo-pesquisa-afetada é humana demais para ser limpa, uma vez que sua escrita assume a sujeira como potência: falhas, tropeços e lágrimas são vestígios do encontro.

Enredar corpos no ato de escrita científica é tornar o texto indisciplinado e, por isso mesmo, honesto. É não se esconder e não ceder à fantasia da pureza metodológica. A precaução necessária não é com o afeto, mas com o olhar que tenta reduzi-lo ao erótico ou ao sentimental. O sentir afetado que propomos é sensorial, sinestésico, metafórico: conhecimento que nasce do corpo e devolve o corpo ao conhecimento.

A pesquisa enredada afetada é uma sujeira para a sanha positivista, em que a depravação aparece na possibilidade de o dizer ser contaminado pelo corpo que diz, a partir de citações que se cruzam com memórias e histórias de vida. Com isso, seu fazer pode

se tornar metáfora e experiência, com interpretabilidades que nascem do afetamento. O rigor não está na estrutura, mas na coerência ética entre o que se vive e o que se diz. A pesquisa deixa de ser esquema e se torna *organismo*, vivo, pulsante, múltiplo.

## Mobilizar usos de linguagem que valorizem o corpo que diz

Marcar-se na linguagem é uma atitude científica extravagante, desafia a tradição que nos ensinou a desaparecer no texto. A gramática científica moderna é um dispositivo de apagamento, ensinou-nos que o "eu" compromete, que o "nós" soa presunçoso e que o "corpo" é ruído. Fomos treinadxs a escrever como se não estivéssemos no texto, como se o saber brotasse sem identidade, sem cor, sem pele. A pesquisa enredada afetada insurge contra essa herança, porque, ao escrever, queremos aparecer, não por vaidade, mas por ética. O corpo que se oculta é também violentado pela suposta neutralidade.

Desde as primeiras redações escolares, aprendemos a usar a terceira pessoa para performar uma objetividade que mascara x sujeitx. Esse hábito, aparentemente estilístico, é profundamente político. A terceira pessoa é o disfarce de quem fala do centro, fingindo não ter lugar. Mas todo dizer tem lugar e todo dizer tem corpo. Ao adotar a primeira pessoa – singular ou plural – assumimos o lugar epistêmico com suas implicações. Escrever de modo a fazer usos estrategicamente políticos de linguagem, valorizando o corpo que diz, performa o enredamento afetado, uma vez que reconhece que o conhecimento se tece em relação corpórea. Marcar-se na linguagem é, assim, um gesto afetado que transforma o fazer científico.

Em se tratando especificamente de pesquisas sobre gênero e sexualidade, o afetar envolve atenção aos usos linguísticos. Pronomes, gêneros gramaticais e escolhas lexicais são também posicionamentos éticos. Quando escrevemos *todxs*, *todes*, *tod@s*, não inventamos novas flexões, não brincamos com a forma: ampliamos o humano na língua. A gramática normativa é tecnologia de exclusão; rasurá-la é abrir brechas para que outras vidas sejam dizíveis. Escrever de modo não binário, híbrido ou impuro é afirmar que a linguagem tem corpo, e que esse corpo é múltiplo, servindo como uma abertura para a diferença.

O masculino genérico, sustentado pela tradição moderno-colonial, funciona como ferramenta de apagamento. Ao recusá-lo, podemos *brochar* sua pretensão de universalidade. Nossa opção por não marcar o gênero no padrão binário é uma atitude afetada que rasura a cisheteronorma do português brasileiro (Tânia Ferreira Rezende;

Daniel Marra da Silva, 2018). Se o masculino "gramatical" nunca contemplou todxs, então que não haja marcação. Esse gesto, ainda que pareça pequeno, interrompe cadeias discursivas hegemônicas e projeta possibilidades linguísticas mais democráticas e inclusivas.

A linguagem não é apenas instrumento de comunicação, mas campo de resistência e reexistência. Marcar-se por intermédio dela é um ato afetado. Em nosso caso, a ação rompe com o português acadêmico asseptizado, viril e falocêntrico, ao mesmo tempo em que reinscreve o corpo como dimensão ontoepistêmica. Essa lógica se constrói porque o corpo, ao dizer, intervém no mundo, e traz consigo o lugar de onde diz. Essa geo-ontoepistemologia do corpo que diz, consequentemente, fornece indícios de seu afetamento.

Assumir essas marcações envolve aceitar riscos. Marcar-se e marcar outrxs no texto torna o dizer afetado e, portanto, cansativo aos olhos hegemônicos. Haverá quem não entenda, quem não goste, quem não aceite. Mas a extravagância reside aí: não buscamos aceitação, e sim coerência ética. Queremos ser sentidxs mais do que traduzidxs, no movimento de afetarmos e sermos afetadxs, e para isso um caminho é transformar o dizer em gesto e o verbo em corpo. Toda escolha linguística é escolha ética: quando decidimos como dizer, decidimos de que lado da história queremos falar.

## Repensar os corpos citados e as referências convocadas

*Citar é um ato político.* Cada citação é uma escolha sobre quem deixamos falar conosco, quem silenciamos e quem legitimamos como "voz autorizada" em nossos dizeres científicos. *Depravar o processo de citação* é rasurar essa genealogia colonial do saber, e reescrever o cânone com corpos outros.

O patriarcado citacional, como aponta Sara Ahmed (2017), é uma das formas mais perversas de reprodução da autoridade branca, masculina e eurocentrada na academia. As normas de citação não são apenas formais, são dispositivos de poder que mantêm vivo o mesmo circuito de legitimação. Quando citamos sempre as mesmas pessoas – quase sempre homens, brancos, europeus, cis e héteros –, reforçamos um modelo de conhecimento que fala sobre todxs, mas escuta quase ninguém. A extravagância, aqui, é recusar o conforto do clássico e a obediência ao cânone.

Em seu lugar, vale mais pensarmos na *curadoria corpolítica do pensamento*. Curar é escolher com o corpo, deixar que nosso dizer científico se forme por redes de afetamentos, reconhecimentos e afinidades éticas. Citamos quem nos move, quem nos afeta, quem nos

confronta e quem pensa conosco e sobre nós. Nossas referências não são apenas bibliográficas, mas biográficas; são dizeres-memórias que encontramos, que nos transformam e nos atravessam. Citar, nesse horizonte, é gesto de reconhecimento e ancestralidade, não de autoridade; é escrever em rede, em coexistência, e não em hierarquia.

Autoras feministas, a exemplo de Ahmed (2017), têm questionado as políticas de citação ao indagar quem é lembradx e quem é sistematicamente apagadx. Citações, observa a autora, são redes de poder e de afinidade; citar é um gesto de reconhecimento e aliança. Na mesma direção, Zoe Todd (2016) denuncia a ausência de autoria indígena nas produções científicas modernas e propõe um *giro ontológico* que valorize ontologias situadas. Frequentemente, pesquisadorxs de origem euro-norte-americana são exaltadxs por "descobrir" conceitos que povos indígenas sustentam há séculos.

Essas provocações nos obrigam a perguntar: quem (não) está aqui, e por quê? A ausência de corpo também é performativa. Cada lacuna revela um apagamento de vida e de história. Insurgir na citação, portanto, não é apenas incluir quem foi silenciadx, mas repensar o próprio gesto de citar a história que um dia respirou entre as linhas.

No contexto da pesquisa enredada afetada por corpos, essa extravagância implica localizar nossas praxiologias. Pensar e escrever a partir do Cerrado, de corpos dissidentes e contextos não hegemônicos, exige uma curadoria praxiológica que dialogue com o chão que pisamos. Importar autorias sem territorializá-las é colonizar o que se pretende compreender. De Perra (2015) já ironizava o uso de *queer* como etiqueta "chique" no Sul Global, esvaziada de sua precariedade política e de suas raízes. Nossa insurgência, ao contrário, é lexical e experiencial: cuspimos termos nossos, gestados no calor da vida e nas dobras da linguagem.

*Insurgir na citação é assumir responsabilidade afetada e corpolítica.* É escolher com consciência de lugar e corpo, fazendo da referência um espaço de convivência, não de tutela. As vozes que ecoam em nossos textos – vivas, múltiplas, contraditórias – compõem uma polifonia, não uma hierarquia. Citar, afinal, é performar o enredamento afetado. Cada citação é um fio lançado de um corpo a outro, de um tempo a outro, e, uma vez tecidos, esses fios fazem do texto uma rede viva de reexistências.

## Incorporando e afetando os atos

Os seis *atos científicos extravagantes* aqui partilhados não formam um manual, mas um convite. São rachaduras possíveis nos orifícios do instituído, cavidades por onde a pesquisa se desdobra em experiência, corpo e desejo. São ao mesmo tempo

rastros das tensões que enfrentamos ao propor uma Educação Linguística Crítica que se move junto da vida, e não acima dela.

Em comum, esses atos se sustentam sobre uma tríade conceitual que define o espírito da pesquisa enredada afetada: *a corpolítica*, que afirma o corpo como origem e potência do conhecimento, entrelaçando ética, sensibilidade e diferença; *a dissidência de gênero*, que recusa as normatividades que organizam o pensar e o existir; *e o enfrentamento à cisheteronormatividade científica*, que desarma o mito da objetividade e desvela as violências que sustentam o método colonial.

Assumir essa tríade é aceitar a instabilidade como condição de fazer, sem receitas. A pesquisa enredada com e por corpos não busca chão firme, prefere os cascalhos soltos, os becos e vielas. É feita de tropeços e travessias, de vozes que se cruzam e se tocam. O rigor que ela reivindica não é o da forma, mas o da escuta, rigor afetivo, ético e situado.

Temos poucas bases científicas a nos apoiar, e é justamente nisso que reside a força afetada. *O enredamento é a travessia,* e a travessia é, sempre, movimento. Cada passo é uma reescrita; cada tropeço, uma chance de reinventar o caminho. O afetamento por corpos é o trieiro que abrimos para ampliar dimensões da pesquisa enredada vislumbrada nesta obra organizada em coletivo, porque um dia nos ensinaram como a rodovia pavimentada machucou nossos corpos. Por isso, agora, escolhemos as curvas, as encruzilhadas e os desvios, para que a pesquisa nos devolva (a)o mundo.

## (Con)fabulações inacabadas

Este capítulo nasceu do descontentamento, da indignação e do esforço cotidiano de desconstruir significados prontos sobre pesquisa e sobre nós mesmos. Tentamos escrever com nossos corpos tudo aquilo que o método continua tentando apagar. Ao mobilizar extravagâncias, apostamos na corpolítica como fio a costurar cada linha deste capítulo e a (in)surgir como necessidade vital de reumanizar a pesquisa com as vidas que atravessamos e que nos atravessam ao desenvolvê-la.

Continuamos querendo *brochar* a pesquisa cisheterossexual e desabrochar uma ciência afetada, situada e sensível, porque, como lembram Moita Lopes e Fabrício (2019, p. 713), o "distanciamento crítico não faz mais sentido (se alguma vez fez?)". É no corpo a corpo da investigação que o enredamento afetado floresce, ali onde o toque é também leitura e onde o afeto e o afetamento se tornam método.

Pesquisar, assim, é ato de implicação e de rebeldia. Cada extravagância discutida aqui é um desvio fértil, uma tentativa de encontrar trieiros outros para um modo outro de

conhecer. Fazer pesquisa enredada afetada é sujar o texto com corpo e vulnerabilidade, resistindo ao fetiche da ciência humana moderna. Nossa *pocoridade* – empatia mútua e cumplicidade bicha – nessa construção não é só gesto de afeto, mas estratégia de ampliação da pesquisa enredada.

A pesquisa enredada afetada é isto: movimento de reexistência. É gesto performativo, corpolítico, afetivo, afetado, que reivindica a sujeira, a incerteza, a instabilidade e o desejo como formas de produção de sentidos. Que esses enredamentos e outros tipos de enredamentos continuem se encorpando e se incorporando – com diferentes corpos e afetos – para que o fazer científico em Educação Linguística Crítica permaneça, antes de tudo, um ato de reexistência. Que a pesquisa continue a ser um corpo em travessia, feito de desejo, linguagem e coragem.

## Referências

AHMED, Sara. *Living a feminist life*. London: Duke University Press, 2017.

AUSTIN, John Langshaw. *How to do things with words*. Oxford: University Press, 1962.

BENITES, Sandra. A memória demarca o nosso corpo. *Cadernos Selvagem*, Rio de Janeiro, p. 1-21, 2023. Disponível em: https://selvagemciclo.com.br/wp-content/uploads/2023/10/CADERNO73_BENITES_CORPOTERRITORIO3.pdf. Acesso em: 10 out. 2025.

BENTO, Cida. *O pacto da branquitude*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

CAPPARELLI, Camila dos Passos Araújo; FRANK, Hélvio. Repertórios de gênero e sexualidade em contexto universitário de formação docente. *In*: PESSOA, Rosane Rocha; SILVA; Kleber Aparecido da; FREITAS, Carla Conti de (org.). *Praxiologias do Brasil Central sobre Educação Linguística Crítica*. São Paulo: Pá de Palavra, 2021. p. 173-192. Disponível em: https://www.dropbox.com/scl/fi/uprwjgyirlkyaor3ser30/Praxiologias_pdf.pdf?rlkey=frqcylblcloxqipcol1asgqhj&e=1&st=rqal6gfw&dl=0. Acesso em: 12 dez. 2025.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón. Prólogo: giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. *In*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón (org.). *El giro decolonial*: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores: Universidad Central: Pontificia Universidad Javeriana, 2007. p. 9-24. Disponível em: https://www.ram-wan.net/restrepo/decolonial/2-prologo-giro%20decolonial.pdf. Acesso em: 15 out. 2025.

DAMASCENO, Jonatan; FRANK, Hélvio. "A mulherzinha vai escrever": autoetnografia corpolítica de uma masculinidade transviada na escola. *Revista Diversidade e Educação,* Rio Grande, v. 13, n. 2, p. 823-847, 2025. Disponível em: https://doi.org/10.63595/dedu.v13i2.19851. Acesso em: 15 out. 2025.

DE PERRA, Hija. Interpretações imundas de como a teoria queer coloniza nosso contexto sudaca, pobre de aspirações e terceiro-mundista, perturbando com novas construções de gênero aos humanos encantados com a heteronorma. *Revista Periódicus*, Salvador, v. 1, n. 2, 291-298, 2014-2015. Disponível em: http://doi.org/10.9771/peri.v1i2.12896. Acesso em: 20 out. 2025.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Lógica do sentido*. Tradução: Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, 2011.

EL ANDALOUSSI, Khalid. *Pesquisas-ações*: ciências, desenvolvimento, democracia. Tradução: Michel Thiollent. São Carlos: EdUFSCar, 2004.

FAVERO, Sofia. Por uma ética pajubariana: a potência epistemológica das travestis intelectuais. *Equatorial* – Revista do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Natal, v. 7, n. 12, p. 1-22, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.21680/2446-5674.2020v7n12ID18520. Acesso em: 21 out. 2025.

FOUCAULT, Michel. Os corpos dóceis. *In*: FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*: história da violência nas prisões. 41 ed. Tradução: Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 131-136.

FRANK, Hélvio; LIMA, Valcy Corrêa de. Corpolítica de autorias de textos literários no livro didático "Se liga nas linguagens: Português". *REVELLI: Revista de Educação, Língua e Literatura*, Inhumas, v. 15, p. 1-21, 2023. Disponível em: https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/14326. Acesso em: 21 out. 2025.

GOTTARDI, Letícia. *(Des)caminhos na escrita de si*: pinceladas construídas sobre/em/com trabalhos de conclusão de curso em Letras. 2023. 101 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias) – Unidade Universitária Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas – Nelson de Abreu Júnior, Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2023. Disponível em: http://www.bdtd.ueg.br/handle/tede/1243. Acesso em: 14 out. 2025.

GUERRERO ARIAS, Edgar Patricio. *Corazonar*: una antropología comprometida con la vida. Assunção: Fondec, 2010.

MIGNOLO, Walter D. Desafios decoloniais hoje. Tradução: Marcos de Jesus Oliveira. *Revista Epistemologias do Sul*, Foz do Iguaçu, v. 1, n. 1, p. 12-32, 2017. Disponível em: https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/view/772. Acesso em: 13 out. 2025.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da; FABRÍCIO, Branca Falabella. Por uma 'proximidade crítica' nos estudos em linguística aplicada. *Calidoscópio*, São Leopoldo, v. 17, n. 4, p. 711-723, 2019. Disponível em: http://doi.org/10.4013/cld.2019.174.03. Acesso em: 13 out. 2025.

MOMBAÇA, Jota. *Não vão nos matar agora*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

MOREIRA, Higor Kleizer de Oliveira; VANNUCHI, Maria Lúcia; BALIEIRO, Fernando de Figueiredo. Sensibilidades e (in)visibilidades de artistas transviadas brasileiras. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 33, n. 2, p. 1-16, 2025. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1806-9584-2025v33n2100234. Acesso em: 13 out. 2025.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. *Entre silêncios, sussurros e gritos*: transgressões de gênero, raça e sexualidade. Salvador: Devires, 2025.

PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 67-84.

PESSOA, Rosane Rocha; HOELZLE, Maria José. Ensino de línguas como palco de política linguística: mobilização de repertórios sobre gênero. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 56, n. 3, p. 781-800, 2017. Disponível em: https://doi.org/10.1590/010318138649840291441. Acesso em: 2 out. 2025.

PESSOA, Rosane Rocha; SILVA; Kleber Aparecido da; FREITAS, Carla Conti de (org.). *Praxiologias do Brasil Central sobre Educação Linguística Crítica*. São Paulo: Pá de Palavra, 2021. Disponível em: https://www.dropbox.com/scl/fi/uprwjgyirlkyaor3ser30/Praxiologias_pdf.pdf?rlkey=frqcylblcloxqipcol1asgqhj&e=1&st=rqal6gfw&dl=0. Acesso em: 12 dez. 2025.

PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; MONTE MÓR, Walkyria. *Perspectivas críticas de Educação Linguística no Brasil*: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. Disponível em: https://www.dropbox.com/scl/fi/gw5u40jd38hhn03az5viv/Perspectivas_criticas.pdf?rlkey=ikqhas1bgv4g9k09wpq3u8e5x&e=1&st=djf7op1v&dl=0. Acesso em: 12 dez. 2025.

PRECIADO, Paul B. *Um apartamento em Urano*: crônicas da travessia. Tradução: Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

RAMOS-SOARES, Wilker. *Alpendre como um fazer docente outro*: corporificando vivências na formação de professoras/es de língua(gen)s. 2023. 133 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias) – Unidade Universitária Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas – Nelson de Abreu Júnior, Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2023. Disponível em: http://www.bdtd.ueg.br/handle/tede/1283. Acesso em: 12 out. 2025.

REZENDE, Tânia Ferreira; SILVA, Daniel Marra da. Desobediência linguística: por uma epistemologia liminar que rasure a normatividade da língua portuguesa. *Porto das Letras*, Porto Nacional, v. 4, n. 1, p. 174-202, 2018. Disponível em: https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/portodasletras/article/view/5534. Acesso em: 12 out. 2025.

SILVA-MELLO, Carlos Matheus da. *Letramento racial crítico e a interrupção de silêncios na formação de professoras/es de línguas*: o que se esconde quando falo de raça? 2025. 120 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias) – Unidade Universitária Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas – Nelson de Abreu Júnior – Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2025. Disponível em: http://www.bdtd.ueg.br/handle/tede/1727. Acesso em: 14 out. 2025.

SILVESTRE, Viviane Pires Viana; RAMOS-SOARES, Wilker. Entre trieiros e (des)caminhares metodológicos outros: corporificando o fazer pesquisa. *Revista Interterritórios*, Caruaru, v. 9, n. 18, p. 1-21, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.51359/2525-7668.2023.258803. Acesso em: 30 jan. 2026.

ST. PIERRE, Elizabeth Adams. Post qualitative inquiry: the next generation. *In*: DENZIN, Norman Kent; GIARDINA, Michael D. (ed.). *Qualitative inquiry in neoliberal times*. New York: Routledge, 2017. p. 37-47.

TODD, Zoe. An indigenous feminist's take on the ontological turn: 'ontology' is just another word for colonialism. *Journal of Historical Sociology*, Hoboken, v. 29, n. 1, p. 4-22, 2016. Disponível em: https://doi.org/10.1111/johs.12124. Acesso em: 15 out. 2025.

UTIM, Matheus Augusto. *"Eu sou assim mesmo, eu dou pinta!"*: performances discursivas, dissidências de gênero e suas interseccionalidades na docência. 2021. 115 f. Dissertação (Mestrado em Língua, Literatura e Interculturalidade) – Faculdade de Letras, Universidade Estadual de Goiás, Goiás, 2021. Disponível em: http://www.bdtd.ueg.br/handle/tede/1265. Acesso em: 12 out. 2025.

VERGUEIRO, Viviane. *Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de gênero inconformes*: uma análise autoetnográfica da cisgeneridade como normatividade. 2015. 244 f. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) – Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015. Disponível em: http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/19685. Acesso em: 10 out. 2025.

VERGUEIRO, Viviane. Pensando a cisgeneridade como crítica decolonial. *In*: MESSEDER, Sueli; CASTRO, Mary Garcia; MOUTINHO, Laura (org.). *Enlaçando sexualidades*: uma tessitura interdisciplinar no reino das sexualidades e das relações de gênero. Salvador: EDUFBA, 2016. p. 249-270. Disponível em: https://doi.org/10.7476/9788523218669. Acesso em: 10 out. 2025.

“Quando compreendi as forças nas relações de poder que determinam os critérios do modo de significar e de situar no mundo, fui aprendendo a me mover nas relações acadêmicas. Fiquei muito feliz e esperançosa ao perceber que o professor Lázaro Tserenhemewe Tserenhitomo manifestou sua crise epistemológica, no confronto entre as diferentes lógicas de mundos, o mundo A’uwẽ UpTabi e o mundo acadêmico ocidental, sob os efeitos da razão moderno-colonial escravagista judaico-cristã. Ele foi escutado, aceito e respeitado, porque a universidade pública respeita a liberdade de cátedra e de pensamento.”

**– Tânia Rezende –**

# Entrevista

# Enredamentos em pesquisas cá do Cerrado do Brasil Central:

## Esticando a conversa com Tânia Rezende

*Tânia Ferreira Rezende*
*Rosane Rocha Pessoa*
*Valéria Rosa-da-Silva*
*Viviane Pires Viana Silvestre*
*Barbra Sabota*
*Laryssa Paulino de Queiroz Sousa*

Em novembro de 2019, nós, do Grupo de Estudos Interinstitucional Transição, vinculado ao Diretório de Grupos de Pesquisa do Brasil no CNPq *Formação de Professoras/es de Línguas*, promovemos uma roda de conversa com a Profa. Tânia Ferreira Rezende. Essa roda "foi motivada pelas problematizações sobre decolonialidade construídas" pela professora "em diferentes espaços" – acadêmicos e não acadêmicos – "no Centro-Oeste brasileiro" (Rezende *et al.*, 2020, p. 17). A conversa teve duração de três horas, porém o artigo resultante daquele momento concentrou-se exclusivamente em discussões relativas à Formação Docente e à Educação Linguística.

Naquele texto, Tânia Rezende situou seu lugar de existência e refletiu sobre a indissociabilidade entre corpo, território, língua, conhecimento, sagrado e cultura, uma relação que também se manifesta de forma significativa na formação docente. Ressaltou a importância de conhecer o que foi o processo de colonização e destacou que decolonialidade não é um estado a ser alcançado de imediato, mas uma empreitada coletiva e histórica de enfrentamento das heranças e dos efeitos coloniais. Suas provocações apontaram para a necessidade de escutar subjetividades, problematizar o monolinguismo e construir práxis pedagógicas situadas, comprometidas com a dignidade humana.

Recentemente, revisitamos a transcrição da roda de conversa em busca de ponderações relacionadas à metodologia, por estarmos, neste momento, escrevendo este livro no qual propomos e problematizamos o construto da *pesquisa enredada*,

que, em linhas gerais, refere-se a uma prática investigativa ética, política e afetiva, orientada por perspectivas críticas, decoloniais e pós-humanistas. Assim, os trechos da transcrição concernentes à metodologia nos inspiraram a esticar a conversa com a Tânia, com quem temos nos conectado em tramas potentes desde 2014, movidas por seu compromisso ético-político com a Educação Linguística cerradeira.

**GRUPO TRANSIÇÃO** A ciência moderno-colonial é disciplinar e nos distancia como pesquisadoras. Por exemplo, você está "inscrita" na Sociolinguística; nós, na Linguística Aplicada Crítica. Contudo, embora nas descrições das áreas pareçamos distantes, nossas praxiologias e vivências nos aproximam e nos enredam. Essa aproximação se manifesta em nossas ontoepistemologias, bem como em nosso desejo de agir no sentido de interromper violências e nos aliar a causas que busquem acolher as pessoas em suas angústias. Construir praxiologias, a partir disso, tem representado o que estamos chamando de *pesquisa enredada*. **Atualmente, como você elabora essa tensão entre o distanciamento disciplinar e a aproximação pelas vivências na pesquisa?**

**Tânia:** As áreas de conhecimento, com os posicionamentos políticos que assumimos, nos aproximam, afinal, a essa altura, não estamos preocupadas com o rigor das fronteiras. As agendas de pesquisa, com engajamento em pautas e ações sociais comuns, nos aproximam, nos enredam e nos entrelaçam. Contudo, é importante reconhecer nossas diferenças, que, devido a distintas geo-ontoepistemologias, levam a vivências diferenciadas. As diferenças e as feridas coloniais, apontadas por Grada Kilomba (2019), entramam as geo-ontoepistemologias, marcadas, principalmente, no corpo, o primeiro texto lido e valorado socialmente, segundo Elizabeth Grosz (1993), e implicam as vivências no mundo, diferenciando-as umas das outras. Nós vivenciamos as situações de modo diferente, reagindo, cada uma, a seu modo. Daí a importância das discussões sobre *O que é lugar de fala?* (Ribeiro, 2017) e *O que é interseccionalidade?* (Akotirene, 2018), ainda pouco compreendidas. Na área de linguagem, são importantes a discussão que João Paulo Xavier (2021) faz sobre enunciação, em *Lugar de fala e a fala do lugar*, a perspectiva ancestral diaspórica inscrita em *escrevivências*, de Conceição Evaristo (2005), e as discussões de Viviane Mosé (2013, 2016) sobre linguagem, política e educação. Não temos de ser iguais para estarmos juntas nas mesmas lutas com as mesmas pautas. Podemos colaborar umas com as outras, por meio das agendas de pesquisa afins. Ou seja, não temos de formar guetos raciais ou de gênero com afinidade de orientação sexual. Eu sou uma mulher negra, cis, hetero, uma intelectual solitária na academia. Eu sou uma utilidade descartável no mundo capitalista e tenho consciência

disso, sem ilusões. É dessa perspectiva de mundo que atuo politicamente nas pautas sociais e agendas de pesquisas. É importante reconhecer e assumir as diferenças que nos constituem e nos aproximam. Eu vivencio o mundo diferente de vocês e não estou falando de sofrimentos, eu não sofro com isso. O que quero dizer é que são vivências que constroem perspectivas. Compartilhar vivências, com as diferenças, pode contribuir muito para a compreensão da realidade, sem idealizações, para não corrermos o risco de manter o mito da democracia racial e da romantização das alianças. Nesse sentido, por ser transdisciplinar e intercultural, o campo de estudos da Sociolinguística oferece, no meu entendimento, mais liberdade e mais possibilidade de trânsito teórico e epistemológico para meus objetivos de pesquisa. Eu gosto desse campo de estudos, porque consigo transitar bem por outras áreas. Meus diálogos mais frutíferos têm sido com a Linguística Aplicada Crítica e com a Literatura, que, para mim, são áreas afins aos estudos sociolinguísticos, tal qual a Sociologia e a Antropologia. No Brasil, tem essa mentalidade fechada de pensar a Sociolinguística como campo restrito aos estudos da variação e da mudança linguísticas. Tudo bem, eu fiz meu dever direitinho no doutorado, estudei a mudança linguística no português do Brasil e ponto final. Agora, me deixem que eu sou doutora, minha agenda de pesquisa é diversificada nessa articulação indissociável linguagem-sociedade-cultura, e eu faço o que é necessário, das narrativas de vida das quebradeiras de coco à sintaxe do samba, numa batida na porta, em conto de Conceição Evaristo (2016). Eu amo e faço, porque posso, apesar da *imagem de controle* (Collins, 2019) da pesquisadora branca ressentida que me rotula de "aquela que contabiliza gente", porque, para ela, só existe um modo de fazer estudo sociolinguístico, o variacionista, quantitativo, que, se for necessário, eu faço, porque sei fazer, respeito a área e não tenho preconceitos, mas não é minha escolha prioritária. Esse é um dos modos de elaborar essa tensão, mas há outros, depende da situação, porque o próprio sistema acadêmico está se movendo nessa dinâmica, e buscando de volta aquilo que dispensou. Obviamente que esse buscar responde a demandas sociais com muita luta política. Percebo, atualmente, uma preocupação em desfragmentar a construção do conhecimento. Talvez seja influência dos projetos de religação do saber, como os propostos por Edgar Morin (2010). Entretanto, a estratégia de dividir para dominar continua atuando como lógica de organização e princípio de análise – o todo e as partes. Assim, a fragmentação das disciplinas, frames, e das áreas e cosmovisões, superframes (Mignolo, 2021), se insere nessa lógica. A interculturalidade, nesse sentido, é importante, para confrontarmos a lógica única que nos tem sido imposta, como, por exemplo, o raciocínio matemático em quatro operações como universal. Nem todos os povos têm divisão, da forma em que operamos, menos ainda como princípio analítico ou de dominação, nem multiplicação, por não terem a cultura da acumulação. Quem

discute sobre isso muito bem é o professor A'uwẽ Lázaro Tserenhemewe Tserenhitomo (2025), em sua dissertação intitulada *Conhecimentos e saberes matemáticos na língua do povo A'uwẽ Uptabi*, defendida na LP 5 – Linguagem, Sociedade e Cultura, do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás, orientado pela professora Aline da Cruz. Lázaro cursou uma disciplina comigo numa turma composta de estudantes moçambicanas/os, brasileiras/os de diferentes regiões do Brasil, indígenas e não indígenas, brancas/os, negras/os, ouvintes e surdas/os, cis e travesti. Foi uma turma que eu gostaria de ter todo semestre, porque eu acho que é assim que tem de ser na universidade e na educação básica. Eu participei das bancas de qualificação e de defesa de Lázaro e ler seu trabalho, depois das vivências naquela disciplina, com aquela turma, a viagem a Moçambique e a Manaus para participar do I Encontro Nacional do GT Nacional da Década Internacional das Línguas Indígenas, me proporcionou profundas epifanias sobre a educação escolar no Brasil. Posso dizer, agora, que já me senti muito angustiada com a rigidez das fronteiras epistemológicas, da exigência das filiações em áreas e por conta dos lugares que sempre me foram dados. Já fui acusada (e condenada), inúmeras vezes, de invasora de áreas, principalmente da área de História. Visto que minha formação acadêmica é Sociolinguística e Linguística Histórica, não tem como não pular a cerca da História. Na escola e na catequese, foram muitos e diversificados os conflitos, os embates epistemológicos e os confrontos com os sagrados, nos encontros entre as cosmopercepções do mundo de onde eu vim e do mundo para onde eu vim. Meu encontro com o professor Lázaro Tserenhemewe Tserenhitomo me levou para esse tempo-lugar. Eu pensei que minha saída fosse sem retorno, nunca mais houve conforto ou segurança nem no ficar nem no voltar. Se não me falha a memória, estava ainda no primário quando vivi um dos primeiros confrontos epistemológicos na escola[1]. Depois, vieram outros e outros, sem parar. Um deles, muito intrigante, acho que foi na sétima série, recordei ao ler a dissertação do Lázaro. Em casa, fazendo o dever de Português, análise sintática tradicional – separação, classificação e nomeação das categorias sintáticas –, e o de Matemática, as expressões matemáticas – {[( )]} –, percebi semelhança entre as duas atividades, mas, na época, não compreendi nada. Uma vez, na aula de Ciências, a gente tinha esquartejado um sapo, que me pareceu igual também, mas não podia falar esquartejar, porque o Tiradentes que tinha sido esquartejado, tinha de dizer *dissecar*, e eu não fazia

1 Acontecimento narrado em REZENDE, Tânia F. Políticas linguísticas e práticas interculturalizadas de letramentos. *In:* CARREIRA, Rosângela Aparecida R.; OLIVEIRA, Wéber Félix; RODRIGUES, Leticia C. A. (org.). *Discurso em perspectiva II*: conversa com pesquisadores e pesquisadoras. Goiânia: Cegraf, 2025. p. 50-75. Disponível em: https://doi.org/10.63756/DIS.ebook.978-85-495-1072-3/2025. Acesso em: 10 fev. 2026.

a mínima ideia do que era dissecar, mas esquartejar, sim, eu sabia o que era, porque em casa se esquartejava o capado gordo. A questão era que uma coisa não podia se misturar com outra. Pensando nisso, eu considerei as tarefas muito sem sentido: Matemática era absolutamente incompreensível e Língua Portuguesa era muito difícil, eu não podia dizer que esquartejava um bicho sendo que era o que eu estava fazendo. Na conferência de cada dever, pela professora de Português e pelo professor de Matemática, comentei sobre a possível semelhança entre análise sintática, expressão matemática, dissecar o sapo e esquartejar o Tiradentes, com a minha lógica de mundo. Foi um susto, mas disfarçaram. A professora e o professor ignoraram o que eu disse, sugerindo que eu estava fugindo do conteúdo, enrolando a aula. Eu insisti um pouco mais na aula de Português, talvez, por me sentir mais à vontade nessa disciplina ou com a professora, ainda assim, ela me repreendeu e me ameaçou de punição se eu continuasse atrapalhando a aula. Eu era mesmo um estorvo, me recolhi em silêncio. Em geral, as professoras e os professores da escola não me davam atenção, mas eu sempre insistia, não sei por quê. De acordo com a socióloga canadense Dorothy Smith (1987), o corpo do homem torna seus enunciados credíveis, ao passo em que o corpo da mulher torna seus enunciados não credíveis. Menos credíveis ainda são os enunciados da mulher outremizada pela diferença colonial escravagista, por seus efeitos raciais gentrificados. Assim, o dizer confuso e misturado de uma adolescente negra, com sua origem material e imaterial estampada no corpo, não era digno de atenção. Eu era incredível. Naquele momento, eu não sabia nomear nem a postura docente nem a relação entre as atividades e as disciplinas, então, assumi o ônus diante do confronto entre duas diferenças. Somente mais tarde, na graduação, quando estudei a teoria de Gottlob Frage, foi que soube que estava lidando com lógica simbólica nas duas disciplinas. Embora eu não entendesse, naquele momento, minha angústia se devia à incompreensão do mundo e à rejeição à minha percepção da realidade, que poderia ter sido explicada pelo fundamento comum à análise sintática e às expressões matemáticas, o que aconteceu nas aulas de Semântica, no bacharelado em Linguística na FL/UFG. Essa impossibilidade de encontro entre as duas disciplinas pode ser atribuída à fragmentação das áreas. Além disso, contudo, quero afirmar que a possibilidade foi impedida também, além da fragmentação das áreas, pela rejeição sumária ao corpo-texto enunciador (Grosz, 1993) e à lógica de mundo da enunciação, portanto, à linguagem, à epistemologia, ao modo de significação de mundo por meio da linguagem, que não eram considerados. A geo-ontoepistemologia linguística da *outra*, a diferente outremizada pela civilização, situada na zona do não ser (Fanon, 2008), era a não valia. Eu era (e ainda sou) confusa, porque vivo em travessia de lógicas de mundo, misturando tudo. Agora sei, com Karla Castanheira (2021), que faço uma legítima e válida *quizumba*

*teórica*. No modelo categorial de separação – {[( )]} –, com cada corpo ocupando um lugar, cada disciplina preenchendo uma lacuna, são referendadas na ciência as hierarquias de valores, com a determinação do que é e do que não é conhecimento, do que é e do que não é científico, com um rígido estabelecimento da geo-onto-política da ciência: corpo, lugar, conhecimento e linguagem do fazer científico. Quando compreendi as forças nas relações de poder, que determinam os critérios do modo de significar e de situar no mundo, fui aprendendo a me mover nas relações acadêmicas. Fiquei muito feliz e esperançosa ao perceber que o professor Lázaro Tserenhemewe Tserenhitomo manifestou sua crise epistemológica, no confronto entre as diferentes lógicas de mundos, o mundo A'uwẽ UpTabi e o mundo acadêmico ocidental, sob os efeitos da razão moderno-colonial escravagista judaico-cristã. Ele foi escutado, aceito e respeitado, porque a universidade pública respeita a liberdade de cátedra e de pensamento. Ainda assim, se fosse em outro programa de pós-graduação, um específico de estudos da área, talvez, não tivesse sido aceito, devido à especialidade do campo, porque especialistas de áreas são mais rigorosas/os com os fundamentos, os princípios e os métodos de estudos de suas áreas de especialização. Na linha 5, de Linguagem, Sociedade e Cultura, do PPGLL, seu desafio foi menor. Sua aceitação, provavelmente, se deveu à desfragmentação do conhecimento da linha e ao fato da orientadora não ser especialista em Matemática ou em Ciências da Natureza. Na academia, nos programas de pós-graduação, de estrutura moderno-colonial, há projetos com propostas de construções epistemológicas diversas umas das outras. Tem sido um aprendizado difícil, conflituoso e muito sofrido, porque violento, lidar com as fragmentações. Eu fico sempre pensativa quando escuto pessoas com trajetória escolar e acadêmica privilegiada dizerem que "querem desaprender" ou que "estão desaprendendo" tal e tal coisa. É luxo demais num país de formação colonial, com extrema desigualdade e negação histórica de direitos, do direito à educação escolar, do direito a estudar, querer desaprender. É mais justo avaliar para repensar criticamente o que foi aprendido para rever as atitudes. As pessoas que criticam o preconceito linguístico e que querem "desaprender" são as mesmas que exigem, na academia, a homogeneidade linguística e epistemológica, o rigor metodológico nas seleções de pós-graduação e de bolsas e financiamentos das agências de fomento, exigem excelência nas avaliações de pares para publicação em revistas, são as que ocupam os espaços de tomadas de decisões, porque elas aprenderam, e bem, os códigos da elite acadêmica. O que as pessoas privilegiadas querem "desaprender" é o que muita gente, situada nas denominadas "margens", quer muito aprender para não ser excluída nem humilhada. Um dos efeitos desse enunciado pode ser que o que as pessoas privilegiadas querem, agora, é dominar o repertório sociolinguístico que mascare ou, pelo menos, minimize suas práticas para manter seu lugar

de privilégio e de prestígio para que possam se apropriar da pouca reserva restante de capital simbólico a ser pilhada, explorada e usurpada. De acordo com a elite privilegiada, a gente outremizada não sabe tirar o devido proveito da riqueza que possui. Por isso, minha prioridade são as demandas e as vivências coletivas, embora tenha plena consciência do individualismo do mundo que me cerca. Efetivamente, portanto, nunca consegui essa separação e nunca fui de cercas. Eu sou mesmo é de pular cerca e atravessar pinguela, com plena consciência dos perigos que as travessias e as ligações oferecem para um ser que nem eu, sem muita noção das exigências pactuais do sistema, esse córrego em transbordamento, com aguaceiros turbulentos e correntezas bravas. Então, eu tento, mas não elaboro muito bem a tensão entre o distanciamento da disciplina e o fazer-viver-pesquisar, porque não reconheço muito bem o distanciamento, e desconfio que o quadro de docentes da linha 5 do PPGLL/FL/UFG também não, afinal, uma professora, nessa linha, orientou uma dissertação sobre os saberes matemáticos de um povo indígena, não só porque matemática é linguagem, mas também porque ela não reconhece fronteiras entre os conhecimentos. Eu vivo a pesquisa conforme as demandas das existências de quem é barricada e está comigo nas trincheiras da vida no momento da pesquisa. O que eu almejo é a transformação do mundo para o bem-viver. Por isso, eu vivo a pesquisa em luta política existencial, engajada na pesquisa e na vida, em coletividade, como Paulina Chiziane (1990, 2018a, 2018b), Conceição Evaristo (2005, 2016), Mogobe Ramose (2009), Oyèrónkẹ́ Oyěwùmí (2016, 2021), Buchi Emecheta (2018, 2021), Márcia Wayna Kambeba (2020), Antônio Bispo dos Santos (2023) e Vandana Shiva (2024). Poderia listar muito mais autoras e autores, mas paro por aqui. O que quero mostrar é que a coletividade em defesa da vida comunitária é um fundamento importante para a pesquisa acadêmica, sobretudo porque não segue a divisão/fragmentação como princípio organizador do mundo e justificador das desigualdades e das injustiças de toda ordem. Por fim, eu não me preocupo em elaborar ou "ressignificar" a tensão entre o que herdamos e o que temos construído. Como Nego Bispo (Santos, 2023), sigo transfluindo nas confluências, muita coisa sai errada, volto, remendo, refaço, se der. Se não der...

**GRUPO TRANSIÇÃO** No texto "Matripotências cerradeiras: decolonialidades no Cerrado do Brasil Central", você afirma: "Eu sou uma cerradeira e *falo desse lugar*: do meio de árvores ressequidas, endurecidas, floridas, coloridas e enraizadas no chão árido, seco e rachado pela resistência ao progresso e ao desenvolvimento; e *falo com meu corpo*: o corpo de bicho que, às vezes, até parece gente (sem alma, sem razão, sem beleza e sem modos), e com 'esse meu jeito de falar…', tão sem jeito aos ouvidos civilizados

da colonialidade/cristandade" (Rezende, 2023, p. 119). Ao se colocar a partir desse corpo-lugar, as matripotências cerradeiras confrontam os modos moderno-coloniais de produzir conhecimento. **De que maneira esse projeto, Matripotência Cerradeira, em sua concepção e práxis, desafia tais modos de fazer pesquisa?**

**Tânia***: Matripotência Cerradeira* é o fundamento que organiza as epistemologias, os métodos e as metodologias das pesquisas em *Sociolinguística Alterativista*, como pode ser visto em Ludmila Almeida (2022), Maria das Neves de Deus (2022), Marcos Flávio Barbosa-Silva (2024), Tarcílio Roberto Lima Neto (2025) e Obiah (no prelo). São outras cosmopercepções, modos outros de significar o mundo, logo, modos outros de fazer pesquisa. Com base nos fundamentos teóricos escolhidos, o referencial teórico e nossa inspiração para assumir uma episteme e uma geo-ontoepistemologia cerradeira estão em Oyèrónkẹ́ Oyěwùmí (2016, 2021). Em sua obra, "matripotência" é um conceito espiritual teorizado como a força do princípio vital de Ìyá, para além da materialidade biológica. Segundo a autora, "Ìyá está no centro do sistema baseado na senioridade, que simboliza o que é descrito como princípio matripotente" (Oyěwùmí, 2016, p. 58). Portanto, considerando senioridade mais significativo que ancianidade, para nós, a anciã, que se encontra em muitas culturas cerradeiras, é o nosso princípio matripotente, por inspiração e não por metáfora. "A Matripotência descreve os poderes, espiritual e material, derivados do papel procriador de Ìyá. A eficácia de Ìyá é mais pronunciada quando considerada sua relação com a prole nascida" (Oyèrónkẹ́ Oyěwùmí, 2016, p. 58), numa sequência que é, para nós, seguindo Nego Bispo dos Santos (2023, p. 30), "começo, meio e começo". Com base nesse princípio, a coleção Matrinarrativas Cerradeiras se dedica a narrar histórias de vida das anciãs, nossas matripotências cerradeiras, de diferentes idades terrenas. O Cerrado é considerado um dos maiores biomas do país, o bioma mais antigo do planeta e um dos mais ricos em biodiversidade. Por sua potência vital, nas matas secas, nas florestas, nos mananciais, é considerado a bacia das águas, o seio da vida. As mulheres do Cerrado, com sua sabedoria, são as guardiãs das águas e da vida. Assim, por inspiração, as guardiãs cerradeiras são nosso princípio matripotente, um enfrentamento à *patriz de poder colonial* (Almeida, 2022) e à *agropatriz de poder colonial* (Lima Neto, 2025), que, por onde passam, invadem e destroem os territórios e os povos. Assumir o Cerrado como o lugar de inscrição existencial do corpo-voz espiritualizado, destituído pela patriz colonial de poder e pela agropatriz de poder, significa um descentramento da organização do mundo moderno-colonial escravagista judaico-cristão, com tudo o que isso implica, a começar pelo reposicionamento das fronteiras. Embora não neguemos a divisão político-administrativa do Estado brasileiro, pois isso é impossível,

escolhemos nos localizar pelo bioma, pelo Cerrado de Tapuyretama, a Terra Tapuya, no planalto central, e essa escolha não é somente geográfica, é política. Trata-se de pertencimento, de cosmopercepção e de significação de mundo. A região Centro-Oeste, os estados de Goiás e do Tocantins são localizações, mas não têm o mesmo sentido de vínculo de pertencimento, além de remeterem a memórias conflituosas. O topônimo "Goiás", em particular, cuja origem é atribuída a um pseudoetnônimo Tupi, remete a uma memória de dor que a elite local narra com orgulho, quando dela deveria se envergonhar: "Goiás homenageia um povo extinto, que existia quando as bandeiras chegaram e que não existe mais". Se existia um povo, quando as bandeiras chegaram, e não existe mais, então, é porque esse povo foi extinto pelas bandeiras, foi devorado pela ganância da patriz colonial de poder. Os herdeiros dessa ganância, que se beneficiam dessa extinção e da extinção de outros povos indígenas, logo, deveriam se envergonhar desse passado, mas se orgulham. Nossa alma sangra, porque não valorizamos essa invenção, embora reconheçamos o compromisso de denunciá-la. A mineração no Cerrado cavoucou, explorou e poluiu, além do solo, do subsolo e das águas. Houve uma sistemática perfuração degradante das cosmopercepções: das mentes, das memórias, dos imaginários, das espiritualidades, das subjetividades, dos símbolos sagrados. Não tem como separar essa violenta exploração, foi exploração da terra e do corpo, do território e do povo. Enquanto a elite dominante é herdeira dos exploradores, nós, o território e o povo, somos descendentes das/os exploradas/os e espoliadas/os. Houve também enfrentamento e resistência, pois os povos indígenas, extintos e sobreviventes, são os vencedores dessa guerra mal contada. No Cerrado goiano está o território Kalunga, o maior território quilombola em área rural do Brasil, onde as mulheres Kalunga são guardiãs do Cerrado, são matripotências cerradeiras. O Cerrado, apesar de todas as violências sofridas, é nosso *loci* existencial, de pertencimento e de enunciação, é o chão onde estão as ervas, os pássaros, os bichos, os encantados, mantendo a energia vital, nosso princípio matripotente. Somos as cerradeiras de Tapuyretama, o planalto de Pyndoretama, ao Sul de Abya Yala, em confluência de conhecimentos (Santos, 2023), como as águas dos rios Araguaia e Tocantins, Tocantins e Paranã, onde se encontram o fundamento e o princípio básico da cosmopercepção afro-pindorâmica, com as epistemologias, nossos modos e atos de significação de mundo, de base Bantu, Yorubá, Tupi e Macro-Jê, sufocados pelo luso-eurocentrismo. É uma malha socioenunciativa tecida com coloridos e diversificados fios ideológicos, desafiando a ideologia moderno-colonial do determinismo biológico, "a concepção de que a biologia fornece a lógica para a organização do mundo social" (Oyèrónkẹ́ Oyěwùmí, 2021, p. 39). O rigor europeu autoritário, na Península Itálica e na Península Ibérica, para a imposição do cristianismo,

pela pureza de sangue (biologia, corpo, pertencimento) e pela pureza espiritual (um único deus correto, uma só religião correta), tendo a mortandade por método, criou a aversão à *mistura*. O branco, europeu, é puro, limpo, ao passo em que o não branco, não europeu, é impuro, sujo, e o corpo é o alvo do olhar criterioso. Assim, compreendi que a lógica simbólica é uma construção social fundamentada por uma *bio-lógica* estruturante do mundo. Essa *bio-lógica*, também uma construção social, nunca permitiu que as percepções outremizadas pela colonialidade escravagista, na catequese, na escola de educação básica e na universidade, fossem sequer consideradas. De acordo com Aníbal Quijano (2014) e Walter Mignolo (2017), mais que uma questão de geografia, o eurocentrismo é uma questão de epistemologia. Da mesma forma, o colonialismo não é uma questão de temporalidade, é uma questão de postura política, e a colonialidade é uma questão de atitude de manutenção dos efeitos coloniais escravagistas. Nesse sentido, o Cerrado, nosso sábio Bisavô, é nossa biblioteca (Rezende, 2023), é teoria, é ciência contracolonial (Santos, 2023) e tem sido queimado, assim como as bibliotecas do mundo e as mulheres sábias indo-europeias (Grosfoguel, 2016). O corpo, na *teo-lógica*, na *bio-lógica* e na *antropo-lógica*, é um corpo de conhecimento, com diferentes significações, gerando distintas reações. O corpo insubmisso de conhecimento, desviante do padrão instituído, é uma ameaça e precisa ser combatido. Foi assim em Al Andalus, com o genocídio da população resistente e a destruição da biblioteca de Granada, no século XVI, com cerca de 250 mil livros. A biblioteca de Córdoba foi queimada, no século XVIII, com um acervo de 500 mil livros, numa época em que o acervo da maior biblioteca da Europa cristã não passava de mil livros (Grosfoguel, 2016). Durante a invasão colonial europeia, nas denominadas Índias Ocidentais, foram queimados importantes escritos das sociedades locais, os códices indígenas. Na Europa medieval até o século XVII, intensa foi a violência em massa que envolveu as mulheres sábias indo-europeias, que transmitiam seus conhecimentos, de uma geração para outra, pela prática, ensinando a fazer, de modo que seus saberes, seus corpos e suas práticas se fundiam. Por isso, foram queimadas vivas para que seus conhecimentos fossem extirpados pelo fogo, a purificação sagrada. Elas eram mulheres xamânicas e seus livros eram seus corpos, seus corpos eram seus livros, tal como os códices indígenas (Grosfoguel, 2016) e as epistemes do Cerrado. Da mesma forma que os invasores cristãos queimaram os livros dos muçulmanos e dos judeus em Al Andalus, queimaram os códices dos indígenas de Tawantinsuyu (Incas), de Anahuac (Astecas), da Mesoamérica (Maias) e os corpos vivos das mulheres xamânicas indo-europeias, as "bruxas", numa explícita demonstração de que o corpo, em qualquer matéria, é conhecimento. Assim, o ato de se "queimar" publicamente uma mulher, seja uma intelectual na academia, uma

representante do povo na política, nos parlamentos e no executivo, em cargos públicos ou da administração empresarial, na academia e na sala de aula da educação básica, como um modo de destruir seu conhecimento, destruindo sua imagem, seu corpo, é um ato político que reverbera a tecnologia da violência medieval/colonial, pelo poder inquisitorial da Igreja, de queimar vivo o corpo da mulher sábia, líder, atuante. A mulher sábia, com sua sabedoria de manejo da terra e das mentes, é, ao mesmo tempo, o princípio matripotente e a guardiã do princípio matripotente, é a guardiã da vida. Matripotência cerradeira, então, são posturas políticas e atitudes decisórias de manejo (Luciano, 2022) e reflorestamento das mentes (Kokoma, 2021) para a recuperação cuidadosa de nossas memórias, de nosso imaginário e de nossas cosmopercepções. Trata-se de uma perspectiva científica de fundamentos afro-pindorâmicos, corporificada, espiritualizada, situada numa geopolítica de conhecimento inventada e atrevida. É uma epistemologia e é uma abordagem à linguagem que partem do corpo-voz cerradeiro, que consideram os saberes ancestrais cerradeiros como centrais para a construção de sentidos, de conhecimento e de conceitos teóricos, a partir das cosmopercepções e das significações de mundo, principalmente, das mulheres do Cerrado. É um modo outro de fazer pesquisa que não segue os modelos do que Almeida (2022) denomina de falolinguística. Talvez, o principal desafio seja o enfrentamento à patriz e à agropatriz de poder colonial com a ideologia *bio-lógica* de controle do corpo.

**GRUPO TRANSIÇÃO** A metodologia de pesquisa tradicional, tão presente na academia, nos aprisiona, pois parte da lógica de controle e previsibilidade. Nela, somos impelidas/os a acumular leituras, descrever previamente o tipo de pesquisa e, em seguida, elaborar e aplicar instrumentos fixos de coleta de dados, como questionários e entrevistas roteirizados, já orientados por expectativas de resultados. Em nossa roda de conversa, você relatou uma experiência à época com sua orientanda, Amanda Tavares (2019), que realizou uma pesquisa com pessoas encarceradas. Naquele momento, você problematizou o "fetiche da teoria e da metodologia" e sugeriu que decolonizar a metodologia não significaria ausência de método, mas um modo de construí-lo junto com as pessoas da pesquisa, aberto ao inesperado, paciente e enraizado nas alianças. Você disse assim, referindo-se às participantes: "e elas foram dizendo como é que seria essa pesquisa, *elas* foram dizendo. A pesquisa saiu a partir *das pessoas*. Então, *elas* foram dizendo a metodologia da pesquisa. Veio *delas*. Então, não é não ter metodologia, mas a gente fazer *uma metodologia com outra proposta*". **Como você tem construído essa outra proposta, esse outro modo**

**de caminhar com o processo da pesquisa, desde o início da sua concepção até o desenho metodológico?**

**Tânia:** A partir do que foi exposto e discutido até aqui, numa pesquisa, é importante saber bem qual é o lócus de enunciação das pessoas envolvidas, de modo significativo, mais que protocolar, isto é, se há coincidência com o lócus de pertencimento ou não, e assumir que as/os pesquisadoras/es criam a pesquisa. Tudo em uma pesquisa envolvendo seres humanos deve ser concreto e significativo, deve fazer sentido para as pessoas, ter relevância para a vida humana e presumir o mínimo de transformação social. Deve contribuir para mover, ainda que minimamente, a ciência. A pesquisa de mestrado do professor Lázaro Tserenhemewe Tserenhitomo (2025), na LP 5, da área de Estudos Linguísticos do PPGLL/FL/UFG, foi uma contribuição para o povo A'uwẽ UpTabi, para a escola indígena na terra indígena A'uwẽ UpTabi e foi uma importante contribuição para a ciência, para a Ciência da Natureza, para a Linguística e para o ensino de Matemática. É um trabalho que representou um alívio para as aulas de Matemática na escola indígena A'uwẽ UpTabi e foi orientado por uma linguista na área de Estudos Linguísticos do Programa. Foi, portanto, uma quebra de fronteira. A pesquisa não seguiu um modelo previsto, no caminhar, conforme as demandas, nunca pensadas pela academia. A pesquisa foi exigindo, e orientadora e orientando, na reciprocidade, foram construindo os procedimentos, de acordo com as cosmopercepções, os fundamentos existenciais, as referências teóricas e os princípios epistemológicos e metodológicos. Nossas construções metodológicas são sempre diferenciadas, ninguém copia ninguém (só os plagiadores, mas aí é outra questão), nada se repete, porque temos fundamentos e princípios nos quais as pesquisas estão ancoradas. Seguindo com a conversa sobre as pesquisas de Amanda Tavares, em Tavares (2024), com mulheres privadas de liberdade, é muito interessante sua narrativa sobre roda de conversas. Havia algum tempo que ela estava realizando roda de conversas com um grupo de mulheres no presídio feminino, em que ela ficava de um lado e as participantes da pesquisa de outro lado da bigorna. Algumas ficavam sentadas, outras deitadas, mas a Amanda e a agente carcerária, armada ao seu lado, ficavam sempre de pé. Ainda que a presença de uma policial armada fosse intimidatória, havia também o fato de que, em muitas instâncias da academia conservadora e resistente, roda de conversas era (e ainda é) só uma nomenclatura para as mesmas velhas práticas de mesas redondas, conferências e, na pesquisa, entrevista aberta. Um dia, Amanda resolveu se sentar, ali no chão, ao lado da bigorna, mesmo com a agente carcerária ao seu lado, com a arma em punho. Quando ela se sentou, o burburinho foi geral: *agora, sim, agora é roda de conversa, agora a roda*

*de conversa vai começar de verdade*, e por aí foi. Elas não disseram nada antes, não pediram para a Amanda se sentar, entretanto, elas só compreenderam a biointeração (Santos, 2023) como roda de conversas quando Amanda se sentou no chão igual a elas, ainda que separadas pela bigorna. Elas não pediram (não corrigiram), mas se manifestaram quando aconteceu o que esperavam. O sentido de roda de conversas foi construído na reciprocidade da interação, no compartilhamento cúmplice da ação, mais que somente na responsividade do ato (Luciano, 2017). Esse é um dos princípios fundamentais para nós: *cumplicidade* ou *compartilhamento cúmplice na biointeração*. Outro acontecimento interessante nos foi narrado recentemente, num compartilhamento de conhecimentos documentado para o projeto Matrinarrativas Cerradeiras, em andamento na Faculdade de Letras/UFG. O acontecimento narrado pode soar inusitado para a moralidade judaico-cristã e para a norma de conduta da sociedade conservadora, ancorada na ideologia do determinismo biológico (Oyèrónkẹ́ Oyěwùmí, 2021). Em uma festa na cidade, as pessoas estavam assediando uma jovem, pondo em suspeição a legitimidade de sua identidade de gênero, dizendo que ela não era mulher e que só poderia ser homem. Ela subiu no palco e se despiu para provar, com sua biologia, que era uma mulher. Chamaram a polícia e ela foi detida por atentado ao pudor. Na nossa percepção, com sua atitude, foi instaurado um *conflito de percepção*. A narradora, que é a protagonista da narrativa, com seu corpo-voz situado, usou a ideologia da *bio-lógica* contra ela mesma pela força de suas/seus defensoras/es para confrontar suas percepções. Ela fez rasgar as membranas ideológicas e dilatar as pupilas transfóbicas, desmascarando o determinismo biológico, que define quem é homem e quem é mulher pela genitália. O *conflito de percepção* é outro dos nossos princípios importantes na pesquisa. Dado que nossos fundamentos são afro-pindorâmicos, nossos métodos são cerradeiros e se constroem em torno das giras, das rodas, dos mutirões, dos saberes em fazeres cerradeiros (Deus, 2022; Lima Neto, 2022, 2025; Rezende; Lima Neto, 2024). Temos por princípio metodológico básico a escuta empática ética étnica, nos compartilhamentos, na reciprocidade, promovendo conflitos de percepção, com cuidado, mas sem medo de incomodar ou desagradar, quando é absolutamente necessário para a transformação social (das mentalidades, das consciências e das subjetividades) e para a construção do bem-viver, que é comunitário. Todas essas questões estão problematizadas e discutidas com mais detalhes no livro organizado pelo Obiah (no prelo). Não existe modelo nem fórmula, quando há um respeito ético com as pessoas envolvidas na pesquisa. A pesquisa é um acontecimento, e tudo acontece durante a pesquisa, com as decisões tomadas pelo coletivo. A pesquisa acadêmica, com ou sem financiamento, exige um planejamento burocrático com protocolo de pesquisa, sobretudo pelo Comitê de

Ética em Pesquisa da universidade, quando envolve seres humanos ou não humanos (animais, vegetais, hídricos) e isso deve ser rigorosamente respeitado, ressalvadas as incongruências, que não são poucas. Entretanto, é possível ser ética sem ser positivista, aliás, para ser humanamente ética é necessário não ser positivista nem protocolar demais. Para ser humanamente ética, é fundamental, antes de tudo, ser humana. Para isso, o método e a epistemologia informam a metodologia adequada na construção da pesquisa. Por fim, é só narrar os acontecimentos, com honestidade intelectual e integridade acadêmica, para que os procedimentos não sejam apriorísticos de modo a inviabilizar ou impedir a participação de todas as pessoas nas decisões e não encobrir as criações e invenções. Em resumo, não é a metodologia que instrui os caminhos da pesquisa, é o contrário.

**GRUPO TRANSIÇÃO** No texto "Como dialogar em meio à turbulência das lutas narrativas?" (Rezende, 2019), você argumenta que vivemos uma crise do diálogo, transformado em monólogos violentos e cancelamentos. Você defende ainda que, para enfrentar as lutas narrativas e a reconfiguração da colonialidade, é necessário escutar as bases, reconhecer os lugares de existência e de fala, enfrentar a luta racioclassista e recentrar a pauta no direito à vida. Em suas palavras: "O diálogo não se estabelece, porque não há travessia sociolinguística entre a camada brasileira insurgida e a camada dominante que quer dominar o diálogo. 'Falar com as bases' significa falar a linguagem das bases e mudar os termos da conversa. Para isso, entretanto, é necessário descer da torre de marfim e ver @ outr@ como pessoa, como ser humano, participante ativo do espaço da enunciação" (Rezende, 2019, p. 7). **Se falar com as bases exige mudar os termos da conversa, como isso pode incidir sobre nossas escolhas de referências e a forma como escrevemos nossas pesquisas?**

**Tânia:** Esse texto dialoga diretamente com o discurso de Mano Brown, no contexto das eleições de 2018, quando ele, criticando a esquerda brasileira, afirmou que "se nós somos o Partido dos Trabalhadores, o partido do povo, nós temos que entender o que o povo quer. Se não sabe, volta para a base e vai procurar saber" (Redação, 2018, p. 1). Em referência à base, ele mencionou "massa" e "periferia", que configura de que base ele estava falando. Na sequência, depois de Caetano Veloso, Fernando Haddad discursou, destacando a seriedade da fala de Brown, porque, ali, ninguém era inimigo. Brown agradou e foi aplaudido, desagradou e foi vaiado. A grande mídia deu mais ênfase às vaias que aos aplausos e 2018 terminou como previsto. O que interessa aqui é discutir o método histórico de dominação, a destruição da/o inimiga/o justificada

pelo antagonismo, e como ele tem afetado nossas escolhas. As big techs capitanearam esse método para as redes e estão dominando as práticas discursivas massificadas por meio do controle dos algoritmos, de influencers e de coaches. As bases – as massas, as periferias, os grupos, as redes – são plurais, complexas e estão umas contra as outras, pelo domínio das big techs. Logo, falar com as bases é se expor ao ódio e à violência, tecnologia política a serviço do método de dominação. O neoliberalismo, além de fomentar o indivíduo autocentrado, nas lutas sociais, o deixou monofocado (na bolha) e autocelebratório. Em uma roda de conversas que fizemos com diferentes mulheres ativistas, com pautas políticas diversificada, num dado momento, debatendo sobre o direito à escola, questionei sobre *para quem é a escola?* Uma das convidadas tomou a questão como dirigida a ela, a significou como ofensiva e performou uma reação defensiva, na tentativa de mobilizar discurso de ódio. Ora, a questão *escrita* no chat do YouTube foi tão somente: *para quem é a escola?* e nada mais que isso, além de não ter sido dirigida a ela. Ela estava na transmissão ao vivo, e eu não, logo, ela estava investida de poder de fala em relação a mim, e como nenhuma questão no chat lhe havia sido dirigida, ela sequestrou a questão para lacrar. A partir de sua percepção, sem me conhecer, nunca me viu, ela me descreveu como uma mulher cis, branca, privilegiada, ao contrário dela, uma mulher com vários marcadores de opressão. Logo, para ela, eu a agredi, não pelo questionamento, que não foi ofensivo nem dirigido a ela, mas por seus marcadores sociais, em oposição aos meus. Aqui, é válida a geo-ontoepistemologia linguística como chave analítica do conflito intencionalmente gerado. Na minha percepção, de pessoa desimportante e anônima, ela é uma mulher com os mesmos marcadores sociais que eu, exceto pela identidade de gênero, e ela é do Sul, eu do Centro-Oeste, ambas somos professoras universitárias, e ela ocupa cargo de poder político na universidade do Sul. Empregando a interseccionalidade como chave analítica (Akotirene, 2018), portanto, para não cairmos na armadilha da pirâmide de opressões, ela tem muito mais prestígio social e poder político que eu, tem consciência disso e usa isso a seu favor. Na ocasião, ela denunciava o desafio de corpos dissidentes pela sexualidade para conseguir estudar. Na minha trajetória na universidade, até aquele momento, havia tido três estudantes indígenas na graduação em Letras, dois homens e uma mulher, e era nessa direção que queria discutir. Ela preferiu a lacração, com a mobilização bélica ao diálogo, que poderia ter ampliado a problematização com a dificuldade de mulheres indígenas de cursarem graduação, inclusive em universidades situadas em estados com nomeação indígena. Poderia ter sido um diálogo, pela chave da interseccionalidade, muito educativo para todas as pessoas que acompanhavam a transmissão, mas ela considerou mais importante os likes e seguidoras/es e preferiu a tecnologia da violência, seguindo o método da destruição da inimiga (a antagônica

imaginária), contribuindo, alienadamente, com as big techs. Intelectuais desse tipo estão mais preocupadas/os com a midiatização de sua imagem, valorizam mais a monetização de sua influência do que o debate acadêmico ético sobre pautas importantes para os grupos vulnerabilizados. Sua tentativa de lacração foi frustrada, não resultou no que ela queria, ela não ganhou likes nem seguidoras/es. Ela foi desonesta ao inventar uma agressão que nunca existiu, foi violenta em sua reação com uma pessoa que não se dirigiu a ela e se mostrou fútil ao valorizar o individual em detrimento do coletivo. O neoliberalismo, braço forte do capitalismo, com o apoio das redes sociais, cooptou as lideranças e, com isso, ameaça pautas importantes, valendo-se do princípio da fragmentação, instaurando disputas no interior dos grupos. Então, temos de ter muito cuidado com o que consideramos "as bases" e avaliar bem quem são "as bases", as "massas", as "periferias", as "margens", pois nem todas as pessoas que se dizem defensoras das minorias estão dispostas a conversar. Esse é um campo fértil para nossas reflexões sobre as direções da intelectualidade midiatizada celebratória e sobre que posicionamento podemos tomar diante desse fenômeno. O debate é saudável e o meio acadêmico é o espaço para o contraditório, mas com ética, sem oportunismos nem lacrações. Há uma produção considerável, em todas as áreas do conhecimento, e a produção acadêmica está acessível se comparada a tempos outros. O que temos de considerar ao selecionar autoras/es, mais que os títulos, são os posicionamentos éticos e políticos dessas/es profissionais, suas posturas midiáticas, algumas muito neoliberais e celebratórias, portanto, sem ética e sem pudor. É impossível que profissionais beligerantes, racistas, machistas, sexistas, capacitistas, transfóbicas/os, xenofóbicas/os sejam profissionais de excelência. E não se trata da antiga problemática levantada pela Literatura da separação entre autora/or e obra, mas de não fortalecer o celebracionismo midiático beligerante para não dar ainda mais sustentação ao neoliberalismo. Lamentavelmente, essas/es profissionais são contempladas/os com as políticas públicas e são as/os que ocupam os espaços de poder e de prestígio. Afinal de contas, Walter Mignolo (2017) já advertiu, a colonialidade (e mais ainda o escravagismo que o autor ignora) está ocultada pela modernidade. Se a pessoa reproduz bem o pensamento dos clássicos na correta norma culta escrita da língua de prestígio, se sabe as línguas imperialistas, se conhece sua área de atuação para dar aula sem olhar no livro e sem slides, se tem um repertório suficiente e adequado para sustentar uma argumentação entre os pares sobre temáticas recorrentes, com as mesmas bases teóricas, é parte do *mainstream* daquela área. É a lógica meritocrática. A partir disso, percebo dois costumes na seleção das referências no momento de escrever os projetos e os relatórios de pesquisa: a seleção de nomes pela geopolítica, pelo corpo-político e pela língua do conhecimento; e a seleção de nomes pela visibilização do nome, o

marketing pessoal e a midiatização da autoria. Há uma tendência atualmente de contemplar as vozes minorizadas ou invisibilizadas, mais por obrigação, por marketing decolonial, do que por reconhecimento do trabalho. Com isso, formou-se, nas áreas, um microcânone, com uma meia dúzia de nomes repetidos, sem nenhum sentido, como se fosse carrossel de rede social. Ocorre uma espécie de siga o fluxo: todo mundo está indo, vá também. É o cânone decolonial ao lado do cânone moderno-colonial. Se não se segue o fluxo, há sempre alguém para cobrar, dizendo que "sentiu falta" ou para perguntar se você conhece. As pessoas nunca imaginam a possibilidade da opção. Nesta reflexão sobre escolhas de referência, portanto, a primeira coisa a pensar, com profundidade, é sobre o que compreendemos por *referência*: o que é isso? Os fundamentos teóricos de nossas pesquisas no Obiah, por exemplo, são afro-pindorâmicos, e o conceito de matripotência cerradeira é central, nosso lócus de enunciação é o Cerrado, logo, nossas referências são, antes de tudo, nossas matripotências cerradeiras. No Cerrado Tapuyretama, há muitas/os diversificadas/os intelectuais, nem todas/os com seus saberes registrados nos modos ocidentais, nem todas/os com diplomas de escola, nem todas/os midiatizadas/os, mas isso não é o mais importante para nós. As demandas da problematização da pesquisa e a disponibilidade das/dos intelectuais vão definir muito a seleção das referências. Muitas/os, em algumas pesquisas, não figurarão como referência, mas estarão lá como inspiração. O Cerrado não é um apartheid nem segue a lógica da sectarização. Há referências importantes, não cerradeiras, que entrarão no diálogo, desde que sejam coerentes com os fundamentos teóricos e estejam em confluência com os conhecimentos mobilizados (Santos, 2023). O problema é sério quando nos propomos a discutir *epistemologias do Cerrado* (Lima Neto, 2022) e nossa discussão é enquadrada no sentido grego de epistemologia ou quando falamos de *geo-ontoepistemologia* (Rezende, 2022) e alguém que ouve ou lê, geralmente a falo-branquitude, quer enquadrar a discussão nos parâmetros ocidentais e pergunta quais são as referências eurocêntricas do conceito. Para ler esse tipo de comportamento, eu me apoio em Mignolo (2017, p. 12), quando ele convoca: "vamos tomar o exemplo da língua, do conhecimento, do racismo, da autoridade e da economia, criando nós histórico-estruturais heterogêneos, que se transformam embora permaneçam mantendo a lógica da colonialidade: o contexto e o conteúdo mudam, porém, a lógica continua". Acho fantástica essa afirmação dele, porque é o que mais acontece, "o contexto e o conteúdo mudam, porém, a lógica continua", porque, em geral, não se chega na lógica, para não se permitir ameaças à estrutura do mundo, daí, mexe no contexto, mexe no conteúdo, mantendo a lógica inalterada, porque uma vez não ameaça a estrutura. No final das contas, temos medo dos muitos mundos no mundo, como queriam as/os zapatistas. A norma acadêmica, assegurada pela metodologia, e as vitrines acadêmicas

(as epígrafes e as referências), com alguns enfeites (o cânone contra-hegemônico ou decolonial brancadêmico), são as responsáveis pela manutenção da lógica. Acrescenta ainda Mignolo (2017, p. 12), "seguindo a declaração de Quijano, de que o eurocentrismo é uma questão não de geografia, mas de epistemologia", por isso, o eurocentrismo, assim como o Norte Global, pode estar em qualquer lugar. É o caso, por exemplo, de homens machistas que se apropriam do repertório teórico do feminismo, "estudam mulheres" e mantêm a lógica machista em suas práticas cotidianas, nas relações de gênero. Pessoas brancas que se apropriam de identidades não brancas e fazem delas megafones para gritar suas pautas antirracistas, mantendo a lógica racista. A lógica ocidental, moderno-colonial, repito, apoiada em Oyèrónkẹ́ Oyěwùmí (2021), é *bio-lógica*. Assim, se a *teo-lógica* controlava as almas, a *bio-lógica* soma ao controle da alma o controle do corpo. De todo modo, a lógica da dispensabilidade da vida segue a mesma. Achille Mbembe (2018), analisando o método recorrentemente empregado nas guerras de dominação, o genocídio, fala da dispensabilidade da vida, em que o corpo dominado não é somente deixado para morrer, enquanto o corpo dominador é selecionado para viver. O corpo dominado é um corpo matável, são vidas descartáveis. Trata-se do que o autor defende como necropolítica. Assim, geopolítica e corpo-política se fundem na linguagem que pode ou não reproduzir o método da destruição pela tecnologia da violência. Se quisermos um giro acadêmico, sem desejos de totalidades, já adiantado pelas/os que vieram antes de nós, qualquer práxis acadêmica, seja escrita ou não, começa no *descontrole* do corpo, e um bom começo é sonhar, antes de projetar. Uma práxis que não é sonhada antes está muito administrada pela modernidade ilustrada, que não admite emoção e vê o sonho como devaneio. Vamos nos permitir sonhar, cantar, dançar, como as matripotentes cerradeiras Kalungas, por exemplo. Se a colonização controlou o corpo, então, o que queremos é um *corpo descontrolado*. Esse pode ser um critério importante para a seleção de referências, o menor controle, sobretudo na metodologia.

**GRUPO TRANSIÇÃO** Encerrando esta prosa, mas seguindo com nossos enredamentos: **para você, hoje, o que é fazer pesquisa em Educação Linguística no Cerrado, em Goiás?**

**Tânia:** O tempo todo, nesta nossa prosa, eu tenho problematizado o genocídio, ou destruição da/o outra/o, como o método empregado pelos colonizadores na invasão e dominação dos territórios-povos, uma invasão e dominação das mentes e das subjetividades, por meio do *linguicídio* (Rezende, 2015), do *epistemicídio* (Carneiro, 2005),

do *memoricídio* (Báez, 2010) e do *espiritualicídio*. Com base em Ramón Grosfoguel (2016), compreendemos que foi construída uma organização metodológica empreendida pelo catolicismo romano em aliança com os reinos ibéricos, a partir do racismo espiritual ou religioso, em Al Andalus, com o genocídio de muçulmanos e judeus, em nome da pureza de sangue. Com a queda do último califado, em Granada, o território logo nomeado de Índias Ocidentais foi invadido, criando a oposição humano/não humano e o racismo contra os povos, justificado pelo déficit, ausência de alma, e pelo salvacionismo, e justificando o genocídio dos povos de Abya Yala, de Tawantinsuyu (Incas), de Anahuac (Astecas) e da Mesoamérica (Maias), para formação das Américas e do Caribe. Essa metodologia se estendeu para a África com as técnicas de sequestro, tráfico e comercialização para a escravização de africanas/os nas Américas e no Caribe. Soma-se ainda a violência contra as mulheres sábias indo-europeias, da baixa Idade Média, sob a acusação de "bruxaria" (Grosfoguel, 2016). A violência contra a mulher é uma tecnologia política inserida nessa metodologia de morte da/o outra/o no projeto de dominação. Trata-se de um método fundado na necropolítica (Mbembe, 2018), ainda amplamente empregado. O *genocídio*, como o caso do povo palestino, na Faixa de Gaza, dos povos indígenas nas Américas e no Caribe, da juventude negra no mundo, e todo tipo de violência, incluindo a violência simbólica, são tecnologias políticas de dominação. É importante compreender que, não raro, a violência simbólica adoece e mata. Fiz esse preâmbulo para mostrar que no projeto de dominação, pela invasão, existe um método consolidado, com metodologia, tecnologias políticas, técnicas e instrumentos que lhe dão sustentação e que o fortalecem, desde a macro até a micro e a nanoestrutura de poder. O poder do simbólico, pela violência simbólica, é fundamental na implementação desses projetos. A violência como tecnologia política está entranhada em nossa constituição, e a comunicação violenta, o discurso de ódio, não é invenção das redes sociais, só ganhou proeminência com as redes sociais. É muito antigo dizer que "a pessoa de sucesso não é a mais amada, é aquela mais temida". Pessoas que desejam ser amadas e que expressam esse desejo são tidas como fracas, não servem para liderar, por exemplo, porque são manipuláveis. Essa enunciação é a síntese da metodologia adotada na construção do imaginário social, por meio de técnicas subliminares. Nesse processo, em todas as épocas e lugares, a narrativa, na oralidade ou na escrita, com estética poética ou bélica, seja como for, é a tecnologia política de convencimento, de manipulação ou de desencobrimento e denúncia das estratégias de morte da/o outra/o, de fortalecimento das lutas sociais dos grupos vulnerabilizados e de denúncia de abusos e violações de direitos humanos. A narrativa é um lócus político, epistemológico e pedagógico de luta social contra a *patriz* e a *agropatriz* colonial de poder e em defesa dos direitos humanos. A narrativa é nosso

lócus de construção de *educação linguística intercultural*. Educação é um sentido complexo. No contexto dos países com uma história de colonização, educar é enquadrar em normas superiores de conduta, sobretudo na educação institucionalizada pelo Estado, imposta como a única educação formal. Educar é ensinar (a/o educanda/o ou aprendiz) a ser melhor. Na educação profissional, para formação de mão de obra, educar é ensinar um ofício, é *treinar para*. De qualquer modo, é reproduzido o método herdado, com os *–cídios* trazidos pela educação moderno-colonial escravagista judaico-cristã: *ontocídio* e *culturicídio*, *linguicídio*, *sentimenticídio, memoricídio*, *epistemicídio* e *espiritualicídio*, e deve haver mais *–cídios* por aí. Ensinar o que é melhor, isto é, o correto – o único deus correto, a única religião correta, a única língua correta, o único conhecimento correto –, da perspectiva de quem ensina – o corpo referência da *patriz* colonial de poder, pelo *agro-falo-letramento* –, nunca de quem aprende, é um reordenamento do novo caos. A catequese se reconfigura como pedagogia da tutela, que se reelabora como pedagogia da reprodução, criticada e discutida por Maria do Socorro Pimentel da Silva (2017), tendo a linguagem e o cálculo – as quatro operações – como centrais no processo. O poder é simbólico, mas violência, simbólica para quem pratica, é uma tecnologia de morte para quem sofre. A pedagogia da tutela e a pedagogia da reprodução são a secularização metodológica do racismo cultural expresso no discurso teológico de Bartolomé de las Casas, no julgamento de Valladolid, em 1552, para quem as/os "índias/os" eram seres "bárbaros a serem cristianizados", depois, "primitivos a serem civilizados" (Grosfoguel, 2016, p. 39) e, então, "analfabetos/iletrados" (não escolarizados) a serem alfabetizados/letrados (escolarizados). A metodologia moderno-colonial ilustrada, racista, se estende a outras minorias subalternizadas pela colonialidade. As professoras surdas Laura de Pina Ferreira Brito e Mislainne da Silva Alves Chaves, da rede pública de educação básica da região metropolitana de Goiânia, no mestrado, denunciaram a situação de estudantes surdas/os na educação básica, quando discutiram sobre a pedagogia da reprodução na educação escolar indígena. Laura Brito (2025) elaborou e propôs e Mislainne Chaves (2025) desenvolveu e aplicou o conceito "suborno pedagógico", que é a estratégia pedagógica de subornar estudantes e suas famílias com progressão de uma série para outra na escola, independente do desempenho, por significar as pessoas surdas pelo *déficit*, concebendo-as como seres intelectual e cognitivamente incapazes por serem surdas. Outra técnica do suborno pedagógico é impor à pessoa surda o modo ouvinte de ser, pela linguagem – ler e escrever a língua oral do mundo ouvinte –, e pela epistemologia – o modo ouvinte de significar o mundo e de expressar simbolicamente a realidade –, ainda que com o suporte de profissionais capacitadas/os. O "suborno pedagógico", da forma como as professoras propõem e discutem, com base na escolarização de pessoas surdas na educação básica, é uma

virada de chave na educação linguística que estamos construindo no Cerrado. São significativas as pesquisas de Marcos Flávio Barbosa-Silva, com crianças Warao em Goiânia, pelo translinguajamento, nos termos de Gloria Anzaldúa (2012), com a percepção do *resguardo da língua* e a proposta de *letramento comunitário* (Barbosa-da-Silva, 2024), e de Tarcílio Roberto Lima Neto, por meio das *epistemologias do Cerrado*, com a metodologia dos *trançados das peneiras e das tarrafas*, no compartilhamento de práticas de textos na formação docente no assentamento rural Volta do Rio, no interior do Tocantins (Lima Neto, 2025). Essas são pesquisas em educação linguística intercultural pelo bem-viver, na perspectiva do translinguajamento, construídas no chão do Cerrado, com as epistemologias cerradeiras, em diálogo ético com outras epistemologias, como é o caso das crianças e das mães Warao. Não foi o caso de mudar o contexto e os conteúdos, mantendo a lógica moderno-colonial, conforme adverte Mignolo (2017), nem de não seguir metodologia. Só não fizemos da metodologia uma armadura de arame farpado. Compreendemos que estamos numa universidade ocidentalizada, atravessada pelo racismo e pelo machismo sexista, em que uma autoridade da gestão superior – homem branco cis-hetero, pró-reitor – não se sente constrangida em dizer publicamente que "se espremesse a fala da professora" que o antecedeu, mulher negra cis-hetero, não ocupante de cargo de gestão, "não aproveitava nada". Diante disso, compreendemos também que temos de disputar esses espaços e tensionar seus discursos de autoridade. Por isso, defendemos que, nessas disputas, para haver confluência de saberes, os fundamentos e as referências primordiais de nossas pesquisas são os saberes cerradeiros. Apesar disso, as/os estudantes não são obrigadas/os a seguir essas orientações, como se fossem "cartilha". Quando um estudante se manifestou, dizendo que "nunca se sentiu tão humilhado na vida" e que o "mestrado foi a pior coisa que lhe aconteceu na vida", ele ficou à vontade, inclusive para desabafar suas angústias. Foi garantida liberdade para a manutenção da lógica moderno-colonial ilustrada na enunciação narrativa do trabalho. Assim, a transgressão ficou apenas na contextualização e nos conteúdos, com a compreensão de que tudo é um processo e de que cada pessoa tem seu ritmo e seu tempo para processar. Caso contrário, reproduzimos o método que criticamos, se exigirmos que todo mundo é obrigado a ser decolonial e a promover uma educação linguística intercultural antirracista e o translinguajamento, porque o bem-viver para todas/os é urgente. O estudante se sentiu mais confortável seguindo a tradição acadêmica e assim foi, mas, muito provavelmente, seus sofrimentos podem não ter sequer sido minimizados, porque tudo tem um limite, e nós também temos nossos limites. O importante é compreendermos que nossas pesquisas em educação linguística têm o Cerrado como loci enunciativo e epistêmico, como lócus de pertencimento, como fonte de conhecimento,

mas que nem todo mundo se sente pertencente ou tem vínculo com o Cerrado. A narrativa é loci epistemológico e pedagógico fundamental de denúncia e de reflorestamento das mentes e das subjetividades.

## Referências

AKOTIRENE, Carla. *O que é interseccionalidade?* Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2018.

ALMEIDA, Ludmila Pereira de. *Comédia stand-up é coisa de preta ladina*: táticas de letramentos abolicionistas de uma epistemologia amefrikana do humor negro. 2022. 294 f. (Tese de Doutorado) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021. Disponível em: http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/12206. Acesso em: 26 dez. 2025.

ANZALDÚA, Glória. *Bordelands/La frontera* – the new mestiza. San Francisco: Aunt Lute Books, 2012.

BÁEZ, Fernando. *A história da destruição cultural da América Latina*: da conquista à globalização. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

BARBOSA-SILVA, Marcos Flávio. *Letramento Bilíngue Intercultural dos Warao em Goiânia, Goiás*. 2024. 73 f. (Dissertação de Mestrado) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2024. Disponível em: http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/14116. Acesso em: 26 dez. 2025.

BRITO, Laura de Pina Ferreira. *"As palavras ficam adormecidas e um dia elas acordam":* articulação entre atos e modos de significação de mundo em geo- ontoepistemologias surdas. 2025. 78 f. (Dissertação de Mestrado) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2023. Disponível em: http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/14144. Acesso em: 26 dez. 2025.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser.* 2005. 339 f. (Tese de Doutorado) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: https://negrasoulblog.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/04/a-construc3a7c3a30-do-outro-como-nc3a30-ser-como-fundamento-do-ser-sueli-carneiro-tese1.pdf. Acesso em: 26 dez. 2025.

CASTANHEIRA, Karla Alves De Araújo França. *"Eu sou onde eu estou":* uma sociolinguística geo-incorporada de um povo do meio do caminho. 2021. 296 f. (Tese de Doutorado) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11250088. Acesso em: 26 dez. 2025.

CHAVES, Mislainne da Silva Alves. *Reflexões sobre políticas linguísticas e a formação docente de professores surdos na 'escrevisão' das memórias da trajetória escolar de uma professora surda.* 2025. 92 f. (Dissertação de Mestrado) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2025.

CHIZIANE, Paulina. *Balada de amor ao vento*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CHIZIANE, Paulina. *O canto dos escravizados*. Belo Horizonte: Nandyala, 2018a.

CHIZIANE, Paulina. *O alegre canto da perdiz*. Porto Alegre: Dublinense, 2018b.

COLLINS, Patrícia Hill. *Pensamento feminista negro*. São Paulo: Boitempo, 2019.

DEUS, Maria das Neves Jardim de. *Movimentos de mulheres negras no Cerrado goiano*: escrevivências insurgentes com Marta Cezária de Oliveira. 2022. 68 f. (Dissertação de Mestrado) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022. Disponível em: https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/14668. Acesso em: 26 dez. 2025.

EMECHETA, Buchi. *Cidadã de segunda classe.* Tradução: Julia Dantas. Porto Alegre: Dublinense, 2018.

EMECHETA, Buchi. *Preço de noiva*. Tradução: Julia Dantas. Porto Alegre: Dublinense, 2021.

EVARISTO, Conceição. Escre(vi)(vendo)me: ligeiras linhas de uma autoapresentação. *In:* Schneider, Liane; MOREIRA, Nadilza Martins de Barros. (org.). *Mulheres no mundo*: etnia, marginalidade e diáspora. João Pessoa: Idéia, 2005. p. 1-15.

EVARISTO, Conceição. *Olhos d'água*. Rio de Janeiro: Pallas, 2016.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Tradução: Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008 [1952].

GROSFOGUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. Tradução: Fernanda Miguens, Maurício Barros de Castro e Rafael Maieiro. *Revista Sociedade e Estado*, Brasília, v. 31, n. 1, p. 25-49, 2016. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100003. Acesso em: 26 dez. 2025.

GROSZ, Elizabeth. Bodies and knowledges: feminism and the crisis of reason. *In:* ALCOFF, Linda; POTTER, Elizabeth (ed.). *Feminist epistemologies*. New York: Routledge, 1993. p. 187-216.

KAMBEBA, Márcia Wayna. *Saberes da floresta*. São Paulo: Jandaíra, 2020.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação*: episódios de racismo cotidiano. Tradução: Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KOKAMA, Altaci. Lançamento da Década Internacional das Línguas Indígenas no Brasil. YouTube: Década das Línguas Indígenas – Brasil, 12 ago. 2021. 1 vídeo (1 min.). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=okAX_XuDiPM. Acesso em: 13 dez. 2022.

LIMA NETO, Tarcílio Roberto. *O tensionamento das relações de poder no espaço da universidade pública como tática de decolonização da história única sobre o corpo*. 2022. 30 f. (Trabalho de Conclusão de Curso) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022.

LIMA NETO, Tarcílio Roberto. *Entre tarrafas e peneiras*: fazeres e saberes do Assentamento Volta do Rio em Jaú do Tocantins. 2025. 119 f. (Dissertação de Mestrado) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Goiás, 2025. Disponível em: http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/14096. Acesso em: 26 dez. 2025.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. Língua, educação e interculturalidade na perspectiva indígena. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 26, n. 62/1, p. 295-310, 2017. Disponível em: https://doi.org/10.29286/rep.v26i62/1.4996. Acesso em: 26 dez. 2025.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. Saberes indígenas e resistência linguística. *In:* LANDULFO, Cristiane Maria; MATOS, Doris Cristina (org.). *Suleando conceitos em linguagens*: decolonialidades e epistemologias outras. Campinas: Pontes Editores, 2022. p. 323-332.

MBEMBE, Achille. *Necropolítica*: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. Tradução: Renata Santini. São Paulo: N 1 Edições, 2018.

MIGNOLO, Walter Daniel. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. Tradução: Marco Oliveira. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 32, n. 94, p. 1-18, 2017.

MIGNOLO, Walter Daniel. Desobediência epistêmica, pensamento independente e liberdade decolonial. *Revista X*, Curitiba, v. 16, n. 1, p. 24-53, 2021. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/78142/43060. Acesso em: 12 fev. 2026.

MORIN, Edgar. A religação dos saberes: o desafio do século XXI. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

MOSÉS, Viviane. *A escola e os desafios contemporâneos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

MOSÉS, Viviane. *Nietzsche e a grande política da linguagem*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

OBIAH - Grupo de Estudos Interculturais da Linguagem. (org.). *Linguagens e saberes em fazeres afro-pindorâmicos*: por modos outros de construção de conhecimento em pluriversais cosmopercepções e significações de mundo. Goiânia: Cegraf, no prelo.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónkẹ́. Matripotency: Ìyá in philosophical concepts and sociopolitical institutions. *In*: OYĚWÙMÍ, Oyèrónkẹ́. *What gender is motherhood?* Changing Yorùbá ideals of power, procreation, and identity in the age of modernity. New York: Palgrave Macmillan, 2016, p. 57-92.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónkẹ́. *A invenção das mulheres*: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro. A pedagogia da retomada: decolonização de saberes. *Articulando e Construindo Saberes*, Goiânia, v. 2, n. 1, p. 203-215, 2017. Disponível em: https://doi.org/10.5216/racs.v2i1.49013. Acesso em: 12 fev. 2026.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y classificación social. *In*: QUIJANO, Aníbal. *Cuestiones y horizontes:* de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. Buenos Aires: CLACSO, 2014. p. 285-327.

RAMOSE, Mogobe Bernard. Globalização e Ubuntu. *In:* SOUSA SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria Paula (org.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 2009. p. 159-200.

REDAÇÃO. No Rio, Mano Brown faz discurso histórico pra mudar não só a eleição, mas o PT. *Revista Fórum*, São Paulo, 24 out. 2018. Disponível em: https://revistaforum.com.br/politica/2018/10/24/no-rio-mano-brown-faz-discurso-historico-pra-mudar-no-so-eleio-mas-pt-35499.html. Acesso em: 25 set. 2025.

REZENDE, Tânia Ferreira. Políticas de apagamento linguístico em contexto brasileiro. *In:* BARROS, Déborah M.; SILVA, Kleber Aparecido; CASSEB-GALVÃO, Vânia Cristina (org.). *O ensino em quatro atos*: interculturalidade, tecnologia de informação, leitura e gramática. Campinas: Pontes, 2015. p. 63-77.

REZENDE, Tânia F. *Como dialogar em meio à turbulência das lutas narrativas?* Goiânia-GO: Obiah: Grupo de Estudos em Cosmolinguística, 2019. p. 1-11. Manuscrito não publicado.

REZENDE, Tânia F. Geo-ontoepistemologia decolonial. *In*: LANDULFO, Cristiane Maria; MATOS, Doris Cristina (org.). *Suleando conceitos em linguagens:* decolonialidades e epistemologias outras. Campinas: Pontes, 2022. p. 191-200.

REZENDE, Tânia Ferreira. Matripotências Cerrados: decolonialidades no Cerrado do Brasil Central. *In:* HIBARINO, Denise Akemi; DINIZ DE FIGUEIREDO, Eduardo Henrique; CERDEIRA, Phelipe de Lima Cerdeira; NOGAS, Marcos (org.). *Tempos para (re)existir e decolonizar na Linguística Aplicada*. São Paulo: Pontes Editores, 2023. p. 117-138.

REZENDE, Tânia Ferreira; LIMA NETO, Tarcílio Roberto. (Org.). *II Matrinarrativas cerradeiras*: Eu cheguei aqui vestida e tô saindo pelada. 1. ed. GOIÂNIA: Cegraf UFG, 2024. v. 2. 62p. Disponível em: https://portaldelivros.ufg.br/index.php/cegrafufg/catalog/view/626/599/2473. Acesso em: 12 fev. 2026.

REZENDE, Tânia Ferreira; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; PESSOA, Rosane Rocha; SABOTA, Barbra; ROSA-DA-SILVA, Valéria; SOUSA, Laryssa Paulino de Queiroz. Por uma postura decolonial na formação docente e na educação linguística: conversa com Tânia Rezende. *Gláuks Online*, Viçosa, v. 20, n. 1, p. 15-27, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.47677/gluks.v20i1.161. Acesso em: 26 dez. 2025.

RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento, 2017.

SANTOS, Antônio Bispo dos. *A terra dá, a terra quer.* São Paulo: Piseagrama/Ubu, 2023.

SHIVA, Vandana. *Terra viva*: minha vida em uma biodiversidade de movimentos. Tradução: Marina Kater. São Paulo: Boitempo, 2024.

SMITH, Dorothy E. *The everyday world as problematic*: a feminist sociology. Boston: Northeastern University Press, 1987.

TAVARES, Amanda Moreira. *O (des)encarceramento sociolinguístico de subalternizados presos na Unidade Prisional de São Luís dos Montes Belos-GO*. 2019. 160 f. Dissertação (Mestrado em Letras e

Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019. Disponível em: http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/9456. Acesso em: 26 dez. 2025.

TAVARES, Amanda Moreira. *Realidades sociopolítica e epistêmico-linguística em narrativas insurgentes de mulheres aprisionadas*. 2024. 150 f. (Tese de Doutorado) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2024. Disponível em: http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/13672. Acesso em: 26 dez. 2025.

TSERENHITOMO, Lázaro Tserenhemewe. *Conhecimentos e saberes matemáticos na língua do povo A'uwẽ Uptabi*. 2025. 94 f. (Dissertação de Mestrado) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2024. Disponível em: https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/14586. Acesso em: 26 dez. 2025.

XAVIER, João Paulo. *Lugar de fala e a fala do lugar*. Geledés – Instituto da Mulher Negra, 11 mar. 2021. Disponível em: https://www.geledes.org.br/lugar-de-fala-a-fala-do-lugar/. Acesso em: 25 set. 2025.

# Índice remissivo

**A**

Afetividade 33, 79, 80, 81, 113, 197

Agência 18, 19, 20, 34, 125, 197

Antropocentrismo 197

**C**

Cerrado 13, 35, 46, 63, 147, 151, 162, 171, 177, 178, 179, 180, 181, 187, 188, 191, 192, 194, 197, 204, 213

Cisheteronormatividade científica 35, 150, 163, 197

Coletividade 33, 59, 111, 120, 137, 138, 177, 197

Colonialidade do saber 35, 48, 73, 94, 109, 119, 150, 153, 197

Colonialidade linguística 88, 197

Conversa (como metodologia) 197

Corpo 12, 33, 34, 35, 44, 45, 46, 49, 50, 51, 52, 53, 55, 59, 63, 70, 80, 81, 85, 88, 89, 90, 101, 102, 103, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 119, 132, 136, 144, 147, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 171, 172, 175, 176, 178, 179, 180, 181, 183, 186, 188, 190, 193, 197, 204, 205, 212

Corpolítica 35, 147, 148, 152, 154, 162, 163, 165, 197

Corpovivências 12, 33, 34, 51, 85, 101, 102, 103, 104, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 197

Crítica 13, 19, 30, 32, 33, 34, 35, 36, 43, 44, 46, 47, 51, 58, 60, 61, 62, 74, 78, 85, 106, 119, 123, 125, 127, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 136, 137, 138, 148, 150, 152, 153, 164, 165, 166, 197, 199, 201, 202, 203, 205, 213

**D**

Decolonialidade 30, 78, 88, 93, 171, 197, 201, 203

Desigualdades 30, 31, 32, 42, 45, 53, 73, 113, 124, 177, 197

Desinventar as línguas 31, 197

Desobediência epistêmica 46, 197

Diálogo 30, 31, 54, 55, 59, 71, 74, 88, 111, 116, 117, 124, 127, 128, 132, 133, 134, 136, 155, 157, 184, 185, 187, 191, 197

Dissidência 55, 163, 197

**E**

Educação como ato político 197

Educação linguística 7, 9, 12, 14, 20, 23, 24, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 41, 42, 43, 44, 48, 49, 51, 57, 58, 60, 62, 63, 64, 69, 70, 71, 72, 75, 76, 77, 80, 82, 92, 104, 108, 110, 123, 128, 137, 138, 141, 149, 152, 153, 155, 157, 163, 164, 166, 171, 172, 188, 197, 201, 202, 209, 212

Educação linguística crítica 7, 9, 12, 20, 23, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 42, 43, 51, 57, 58, 60, 63, 70, 71, 92, 128, 149, 152, 153, 155, 157, 163, 164, 166, 197, 209, 212

Emaranhamento 17, 18, 19, 20, 21, 34, 127, 129, 137, 197

Enredamentos 13, 14, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 34, 60, 115, 123, 127, 137, 138, 149, 153, 164, 188, 197, 213

Epistemologia 46, 53, 72, 132, 133, 150, 166, 175, 180, 181, 184, 187, 188, 190, 192, 197

Escuta 30, 46, 53, 54, 56, 59, 78, 82, 92, 104, 155, 156, 157, 158, 159, 162, 163, 183, 197, 205

Ética 19, 32, 33, 34, 43, 44, 45, 49, 54, 57, 60, 80, 82, 94, 98, 104, 114, 116, 124, 133, 134, 148, 152, 153, 155, 157, 158, 160, 161, 163, 165, 172, 183, 184, 186, 197

**F**

Formação crítica de professoras/es de línguas 29, 92, 197

Formação docente 12, 33, 50, 69, 71, 72, 75, 76, 77, 80, 82, 171, 197, 212

Fracasso (como método) 197

**G**

Gênero 13, 30, 35, 44, 45, 47, 52, 56, 61, 88, 105, 108, 118, 130, 140, 144, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 160, 161, 163, 164, 165,

166, 172, 183, 185, 188, 194, 197, 200, 213

Grupo transição 11, 12, 33, 41, 47, 51, 172, 177, 181, 184, 188, 197, 211, 212

**H**

Horizontalização 57, 59, 81, 84, 92, 105, 197, 202

**I**

Identidade 43, 44, 45, 147, 160, 183, 185, 197

Ideologia 179, 181, 183, 197

Inacabamento praxiológico 33, 59, 197

Insurgências metodológicas 12, 33, 41, 47, 48, 49, 197

**J**

Justiça 24, 30, 32, 50, 57, 58, 59, 60, 73, 105, 106, 125, 127, 129, 197, 199

**L**

Language education 197

Língua (como prática social) 197

Linguagem (papel político da) 197

Lugar social 30, 197

**M**

Materialidade 19, 20, 87, 88, 123, 152, 158, 159, 178, 197

Metodologia científica 33, 42, 101, 116, 118, 197

**P**

Performatividade 44, 148, 152, 197

Performatividades dissidentes 13, 35, 147, 153, 154, 158, 197, 213

Pesquisa enredada 12, 14, 17, 20, 23, 26, 29, 32, 33, 34, 35, 38, 42, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 60, 66, 69, 70, 71, 74, 78, 82, 83, 85, 86, 87, 89, 91, 92, 93, 98, 101, 102, 105, 106, 111, 114, 128, 137, 138, 144, 147, 148, 149, 150, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 162, 163, 164, 171, 172, 197, 212

Pesquisa qualitativa crítica 197

Pluriversidade 33, 59, 197

Pós-crítica (pesquisa) 197

Pós-estruturalismo 127, 129, 131, 197

Pós-humanismo 34, 64, 133, 197

Pós-qualitativa (pesquisa) 197

Práticas discursivas 185, 197

Práxis educativa 30, 197

**R**

Relacionalidade 34, 49, 134, 136, 137, 197

Repertórios linguísticos 197

Resistência 31, 35, 53, 59, 81, 84, 105, 109, 113, 150, 157, 161, 177, 179, 193, 197

**S**

Subjetividade 33, 47, 49, 50, 53, 59, 82, 89, 102, 109, 110, 114, 128, 131, 136, 152, 197

**T**

Território (linguagem como) 197

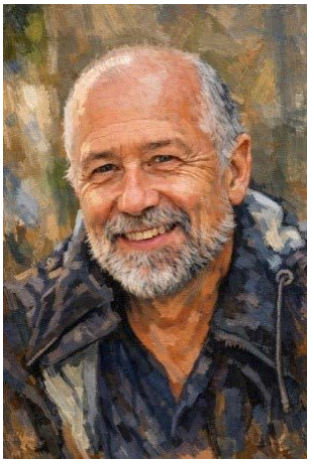
Transformação social 32, 43, 57, 105, 182, 183, 197

Transição 11, 12, 29, 32, 33, 38, 41, 42, 47, 48, 50, 51, 58, 123, 126, 141, 147, 171, 172, 177, 181, 184, 188, 197, 211, 212

Travessia metodológica 197

# Nossos enredos*

## Alastair Pennycook



Professor emérito na Universidade de Tecnologia de Sydney. Ao longo de várias décadas, seu trabalho tem se concentrado na difusão global do inglês, na Linguística Aplicada Crítica, no multilinguismo urbano e em abordagens decoloniais ou do Sul sobre a linguagem. Suas pesquisas mais recentes têm se voltado para os entrelaçamentos e agenciamentos da linguagem (*Language assemblages*, Cambridge University Press). Tem também explorado as relações entre linguagem e água em duas publicações em preparação: *Language, water, power* (Cambridge Elements) e *Language and decolonial currents* (Routledge). Esse interesse se relaciona com seus próprios entrelaçamentos com a água por meio da natação, da vela e do mergulho.

E-mail: alastair.pennycook@uts.edu.au.

## Barbra Sabota

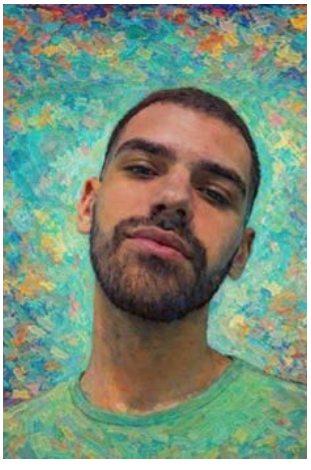
Professora na Universidade Estadual de Goiás. Atua em Anápolis (Goiás, Brasil) no curso de licenciatura em Letras (Português-Inglês) e no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias. Possui formação (mestrado e doutorado) em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás e pós-doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília. Seus interesses de pesquisa incluem praxiologias críticas e decoloniais, resultando em orientações e publicações que refletem seu compromisso com a agenda crítica e com a promoção da justiça social por meio da educação linguística. Gosta de estar em casa com sua filha, seu filho e seu marido, de crochetar, cuidar de seu cãozinho Luke e de suas orquídeas.

E-mail: barbrasabota@gmail.com.

* As imagens foram criadas com o uso do ChatGPT, a partir de *prompts* definidos pelas organizadoras, que orientaram a estilização artística das fotografias.

## Hélvio Frank

Professor adjunto de Linguística e Língua Portuguesa no curso de Letras e professor permanente no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias e no Programa de Pós-Graduação em Língua, Literatura e Interculturalidade da Universidade Estadual de Goiás, e bolsista produtividade em pesquisa do CNPq. Possui doutorado em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás, com estágios de pós-doutoramento realizados no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília e Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás. Seus interesses de pesquisa em linguagem incluem educação linguística, formação docente, gênero e sexualidade, e direitos humanos, fundamentados em perspectivas críticas e decoloniais. Gosta de cozinhar para família e amigxs, escrever, compartilhar histórias, viajar, jogar vôlei de areia, tocar piano, ouvir músicas, cantar e dançar.
E-mail: helvio.oliveira@ueg.br.



## Iury Aragonez

Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás, com bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. É mestre em Letras e Linguística e licenciado em Letras: Inglês pela mesma instituição. Iury adora estudar línguas e viajar. Em seu tempo livre, gosta de estar com amigos/as, dançar e jogar jogos de tabuleiro e cartas.
E-mail: iury_aragones@hotmail.com.

## Julma Dalva Vilarinho Pereira Borelli

Professora na Universidade Federal de Rondonópolis. Possui doutorado em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás. Na graduação, atua no curso de Letras: Inglês, com foco principal nas disciplinas de estágio supervisionado. Na pós-graduação, leciona no Programa de Pós-Graduação em Educação. Coordena o Grupo de Estudos de Professoras/es de Línguas de Mato Grosso. Suas pesquisas incluem formação crítica de professoras/es de línguas, educação linguística e decolonialidade. O trabalho coletivo que desenvolve com outras pesquisadoras tem sido uma forma de ampliar os sentidos de atuar na Educação Linguística. Julma gosta de ouvir música, ler literatura e escrever. Gosta muito de animais, especialmente de cachorros.
E-mail: julma.borelli@ufr.edu.br.

## Laryssa Paulino de Queiroz Sousa

Licenciada em Letras: Inglês, mestre e doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás. Foi bolsista CAPES durante seus estudos de pós-graduação. Realizou o estágio pós-doutoral, com bolsa FAPEG/CNPq, no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás. Seus interesses de pesquisa incluem a educação linguística e a formação docente, com base em perspectivas críticas, decoloniais e, especialmente, pós-humanistas. Sua experiência profissional abrange contextos de escolas de idiomas e universidades. No tempo livre, gosta de estar com a família e de assistir a séries e filmes.
E-mail: laryssa.paulino1@gmail.com.

## Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade

Possui doutorado em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás. É professora de língua inglesa na Universidade de Brasília, onde atua na graduação em Letras: Inglês e na Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Seus principais interesses de pesquisa incluem a horizontalização das relações entre escola e universidade nos estágios supervisionados, a construção de educação linguística crítica e de projetos críticos e situados de inglês na educação básica e a ruptura com dicotomias na Educação Linguística, tais como professor-aluno, emoção-razão e escola-universidade. Mari, como lhe chamam as/os amigas/os, acredita que espiritualidade e amizade caminham juntas, café combina com boas conversas, e a arte faz a vida florescer.

E-mail: marimastrella@unb.br.

## Matheus Utim

Licenciado em Letras: Português/Inglês e suas respectivas Literaturas e obteve o título de mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Língua, Literatura e Interculturalidade, ambos pela Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Cora Coralina. Atuou como professor de Língua Inglesa na Secretaria Estadual de Educação do Estado de Goiás entre 2017 e 2023. Atualmente, compõe o quadro efetivo de docentes da Universidade Estadual de Goiás. Área do Concurso: Língua Inglesa e Ensino (2025). Matheus Utim ama estar com sua família, escutar música e ver o pôr do sol.

E-mail: matheus.utim@ueg.br.

## Ricardo Regis de Almeida

Professor na Faculdade de Línguas Estrangeiras da Universidade Federal do Pará (campus Bragança). Possui doutorado em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás. Seus interesses de pesquisa incluem formação de professoras/es de línguas, educação linguística crítica e decolonialidade. Em seu tempo livre, gosta de ouvir música e aprender outras línguas, como francês e espanhol.
E-mail: ricardoregisalmeida@gmail.com.

## Rosane Rocha Pessoa

Professora titular aposentada pela Universidade Federal de Goiás, atuando como professora sênior no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística dessa mesma universidade. Realizou o doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais e o estágio de pós-doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês da Universidade de São Paulo. É Bolsista de Produtividade 1D do CNPq e pesquisa educação linguística e formação docente, fundamentadas em praxiologias críticas e decoloniais. Gosta de tudo o que a faz aprender – conversas, cinema, teatro, (geo)política, ioga, natureza – e, atualmente, se encanta com as aprendizagens diárias de seu neto de quatro meses.
E-mail: pessoarosane@gmail.com.

## Tânia Ferreira Rezende

Professora de sociolinguística, na graduação e na pós-graduação, na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás. Com os pés bem fincados no Cerrado, graduou (UniEvangélica, Anápolis) e pós-graduou, no mestrado (UFG, Goiânia), em Goiás. No doutorado, foi para Belo Horizonte (UFMG). Mais tarde, ampliando os ares da Mata Atlântica, fez um estágio pós-doutoral na Universidade de São Paulo, com supervisão do prof. Lynn Mário Trindade Menezes de Souza. Sua inspiração vem da espiritualidade das águas do Araguaia e do doce canto da Seriema. Busca paz na escrita poética e em algumas taças de vinho.
E-mail: taferez@ufg.br

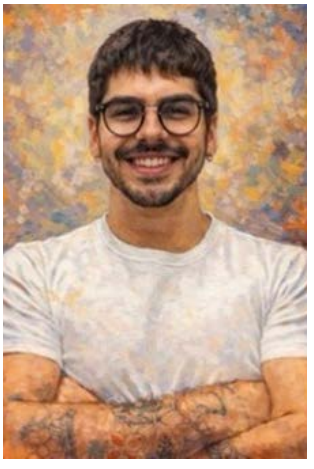
## Valéria Rosa-da-Silva

Professora da Universidade Estadual de Goiás, onde atua na formação de professoras/es de línguas. É doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás, sob orientação da Profa. Dra. Rosane Pessoa. Valéria ama música, violão, vinho e fogueira; café com as amigas; chocolate, pequi e pamonha bem quentinha; crossfit para desafiar o corpo; escrita como gesto criativo; e as rotinas miúdas da vida em família. Vive na cidade, mas escolhe a *roça* como refúgio – em paisagens cerradeiras que a obrigam a seguir por *trieiros* mais lentos.
E-mail: valeriarosa.vr@gmail.com.

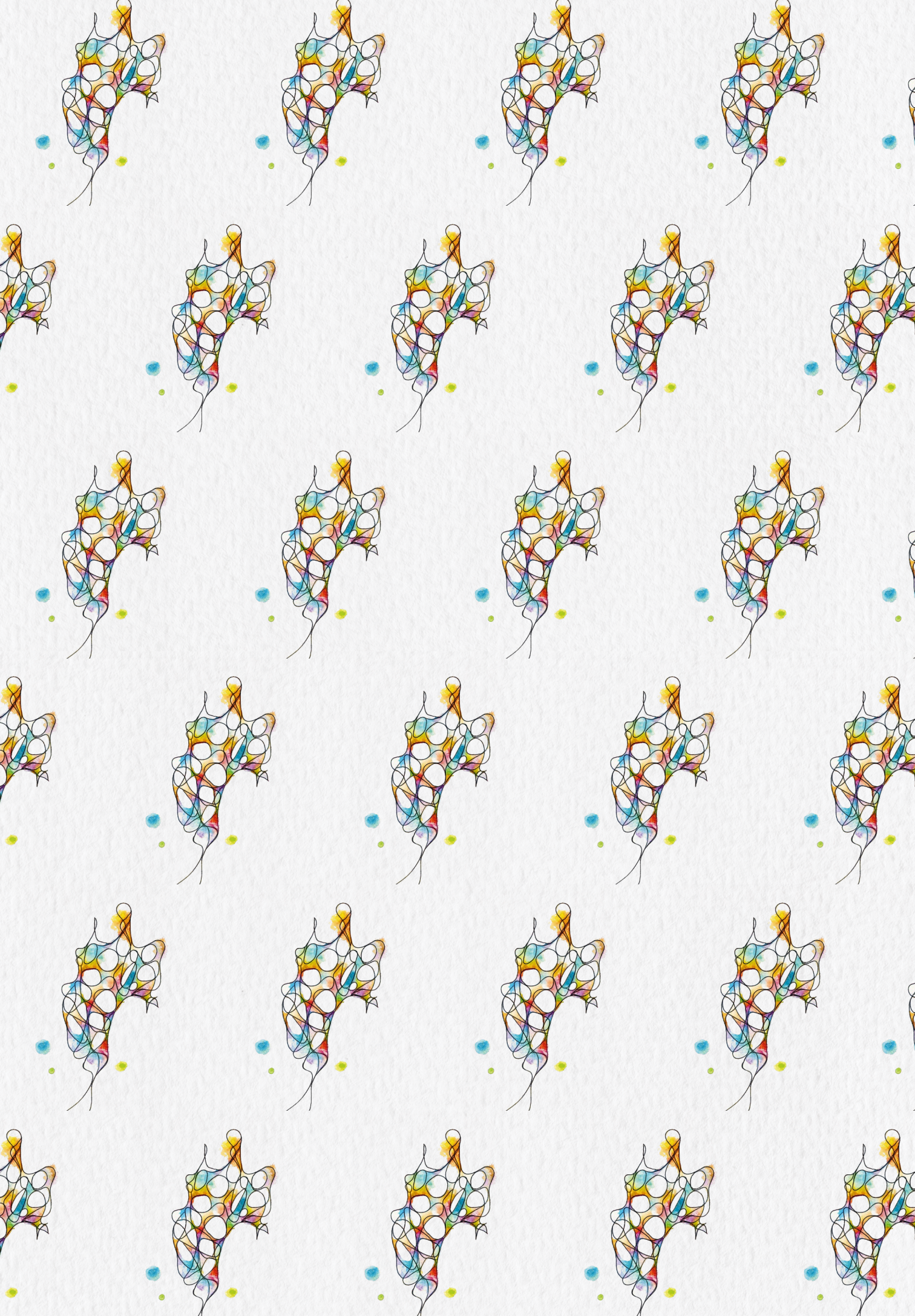
## Viviane Pires Viana Silvestre

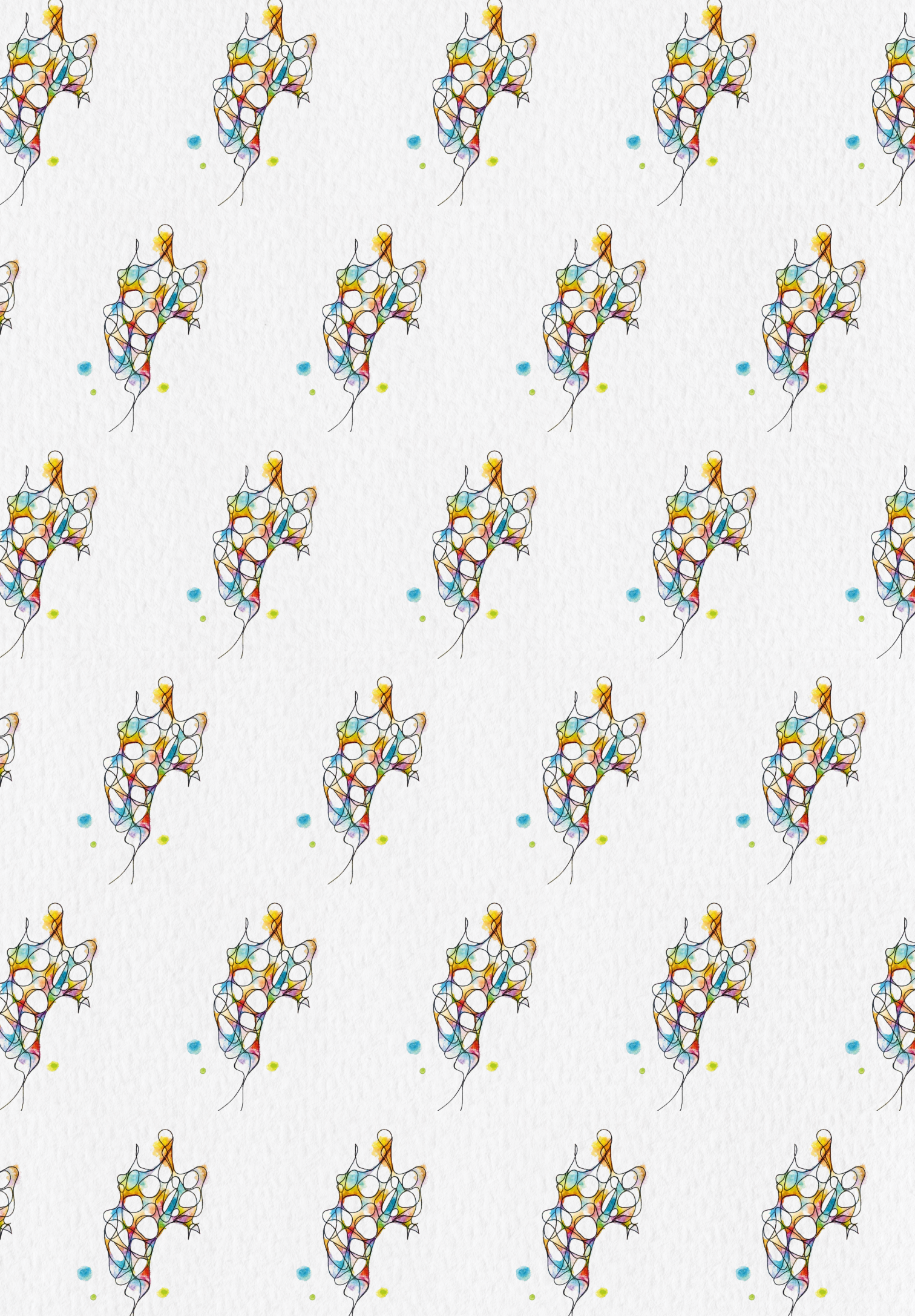
Professora no curso de graduação em Letras: Português e Inglês e no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás. Possui doutorado em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás, com estágio doutoral (sanduíche no país/CNPq) na Universidade de São Paulo, sob supervisão da Profa. Dra. Walkyria Monte Mór. Realizou estágio de pós-doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás, sob supervisão da Profa. Dra. Rosane Pessoa. Vivi – como prefere, é apaixonada por ipês e por araras. Em seu tempo livre, gosta de curtir a casa e a família e também aprender sobre nutrição e alimentação saudável.
E-mail: viviane.silvestre@ueg.br.

## Wilker Ramos-Soares



Educador e consultor em políticas educacionais, com atuação na educação básica e superior e ampla experiência em projetos educacionais de alcance local e nacional. Doutorando e mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias e licenciado em Letras pela Universidade Estadual de Goiás, possui MBA em Gestão Escolar pela Universidade de São Paulo. Atua no Departamento Nacional do Sistema Social da Indústria, na Gerência de Educação Básica, com foco em formação docente, currículo e avaliação. Pesquisa formação crítica de professoras/es e educação linguística a partir da perspectiva decolonial. Leitor atento das produções literárias e audiovisuais latino-americanas, entende a cultura como território de disputa e reexistência. Entre o rigor do trabalho e o cuidado com o corpo, cultiva o tempo, a escuta e os vínculos que sustentam a vida.
E-mail: w.wilkersoares@gmail.com.





# Entangled research in critical language education

# Acknowledgments

We begin by expressing our gratitude. We thank the members of the Transition Group – not only the authors of the chapters, but all those who have actively participated in this collective and contributed to the reflections that animate this book.

We extend special and heartfelt thanks to three women whose dedication was essential to the quality of this work: Vitória Silveira, whose sensitivity and creativity gave form to the images that open each chapter; Laryssa Sousa and Úrsula Massula, for their careful and generous revision of the texts.

Our recognition and gratitude also go to Tânia Rezende, whose insurgent and thought-provoking presence energizes our reflections on language education, teacher education, and decolonial thought; and to Alastair Pennycook, for entangling himself with us in writing the foreword, expanding the horizons of critical (onto)epistemologies in research and strengthening the praxiological networks that sustain this volume.

Besides, we thank the National Council for Scientific and Technological Development (CNPq), the Research Support Foundation of the State of Goiás (FAPEG), and the Pró-Programas Office of the State University of Goiás for financially supporting the research that underpins the works gathered here.

Finally, we thank the Brazilian Federal Agency for Support and Evaluation of Graduate Education (CAPES) and the Interdisciplinary Graduate Program in Education, Language, and Technologies at the State University of Goiás for funding the publication of this book through Process no. 88881.694000/2022-01, DS-PROAP 2020-State Program (grant no. 233/2022).

The editors

# Contents


217 **Foreword**
**Mutual entanglements and engaged research**
*Alastair Pennycook*

229 **Introduction**
**Why entangled research in critical language education?**
*Rosane Rocha Pessoa*
*Viviane Pires Viana Silvestre*

241 **Chapter 1**
**Entangled research:** methodological insurgencies in the Transition Group
*Viviane Pires Viana Silvestre*
*Rosane Rocha Pessoa*
*Valéria Rosa-da-Silva*

269 **Chapter 2**
**More than small talk:** conversation in entangled research in critical language education and teacher education
*Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade*
*Julma Dalva Vilarinho Pereira Borelli*

299 **Chapter 3**
**From corpus to body:** lived-body experiences in entangled research
*Ricardo Regis de Almeida*
*Barbra Sabota*

321

Chapter 4

**Poststructuralism and entanglements in research:** postcritical and postqualitative proposals

*Laryssa Paulino de Queiroz Sousa*
*Iury Aragonez*
*Barbra Sabota*

343

Chapter 5

**Queeny, indeed!** Entangled research with bodies, dissident performativities, and other gendered things

*Hélvio Frank*
Wilker Ramos-Soares
Matheus Utim

369

Interview

**Entanglements in research from the Cerrado of Central Brazil:** stretching out the conversation with Tânia Rezende

*Tânia Ferreira Rezende*
*Viviane Pires Viana Silvestre*
*Rosane Rocha Pessoa*
*Barbra Sabota*
*Valéria Rosa-da-Silva*
*Laryssa Paulino de Queiroz Sousa*

**Index, 397**

**Our narrative threads, 401**

“This volume gives us two interlocking domains of entanglements: on the one hand an entangled world of language, place, objects and education; on the other an entangled world of research relationships. Put another way, entangled research takes an already entangled set of relations involving language education and emphasizes that any research process will equally involve entangled relations among researchers and all that is part of the research.”

**– Alastair Pennycook –**

# Foreword

# Mutual entanglements and engaged research

*Alastair Pennycook*

## Mutual entanglements

It would be unwise to try to detail some single origin of the idea of entanglement: the very notion undermines such orientations. We can nevertheless sketch some influential lines of thought that shed light on the ways *entangled research* can be understood. Anthropological and archaeological researchers have sought to illuminate relationships between humans and objects in cultural exchanges and historical contexts. One important influence is Thomas's (1991) study of the colonial entanglements of gifts and commodities (*entangled objects*) between Westerners and Pacific Islanders. For Thomas, what matters is not so much the idea of the *gift* in an abstract sense as the material reality of the objects exchanged and the uses Pacific Islanders and Europeans made of the artifacts they gave each other. This focus on the significance of sociomaterial objects within the cultural and political dynamics of colonial encounters draws attention to a shared history of colonial entanglement that destabilizes easy dichotomies between *them* and *us* and the objects exchanged.

In the field of archaeology, the importance of the relations between humans and things (as well as between things and humans and between things themselves) emerged particularly in Hodder's (2012) *Entangled: An archaeology of the relationships between humans and things*, where he insists that the environment is not just a backdrop against which we act out our lives but is "actively involved in our being as a species" (Hodder,

2016, p. 25). The "brute matter of things," he argues, has "effects on us that influence social meaning" and cannot be reduced solely "to the relational, to a semiotics of things" (Hodder, 2016, p. 24). Perhaps, one might claim, such insights come from the ways archaeologists inevitably work; they find ancient objects (pottery, jewellery, axe heads, and so on) and argue back from these to suggest how long-disappeared humans lived. Hodder's argument goes much further than this, however, indicating, like Thomas' exchanged gifts, that these objects matter not as signs but as artefacts with real effects.

A different line of thinking comes from quantum physics. A *quantum entanglement* (*Verschränkung* in Schrödinger's terms; *entanglement* was his proposed translation) is one of the defining differences between classical and quantum physics, describing the phenomenon whereby the quantum state of particles in a group cannot be described separately from each other. This challenges classical understandings of how the world works along the lines of cause, effect and locality. In quantum mechanics particles can affect each other at a distance without apparent exchange of force or information, as if they are connected beyond standard boundaries of space and time. The idea gained wider recognition in the humanities and social sciences through Barad's (2007) interest in the entanglement of matter and meaning, an argument that things do not exist as individual elements but only in relation to their *mutual entanglements*. In this respect, it is not just that "there is a web of causal relations that we are implicated in and there are consequences to our actions," since we are "a much more intimate part of the universe" than this suggests (Barad, 2007, p. 394). "Causality is an entangled affair" and the future is not so much "the end point of a set of branching chain reactions" as a cascade of effects (p. 394).

This *new materialist* orientation recalibrates the relations between humans and the nonhuman world, questioning the boundaries between animate and inanimate (with implications for how we understand agency), natural and cultural (undermining a distinction that has constrained thinking for several centuries), and humans and the material world (repositioning humans as part of their surrounds). These challenges to Euro-modernist thought unsettle what is seen as inside and outside, where cognition and language reside, and what role a supposedly exterior world may play in thought, action and communication. The point is not to discount humans in the search for a more object-oriented ontology but to reconfigure where humans sit as *entangled* and *implicated* in other things. From this perspective, things, objects, artefacts are not separate from humans or each other but part of integrated wholes. Such *assemblages* address the ways that different things, people, objects and discourses come together in particular and often momentary constellations, as events that are greater than the sum of their parts (Tsing, 2015).

These strands of thinking have several things in common. They take objects and materiality seriously – things matter. Barad (2007, p. 132) laments that a focus on language, discourse and culture has meant that "the only thing that doesn't seem to matter anymore is matter." These approaches to entanglements see humans, languages and societies not as part of a separate human world but as deeply embedded in a material world. While materialism has long been tied to an obdurate Marxist insistence on the centrality of socioeconomic infrastructure, these *new materialist perspectives* suggest an alternative politics centred not so much on political economy and the demystification projects of ideology critique (which reduce political agency to human agency) as on a politics that reorients humans towards their ethical interdependence with the material world (Bennett, 2010). This is by no means to eschew relations of power but rather to avoid a priori analysis in favour of more contingent understandings of the entangled roles of people, place and material surrounds. Thomas, Hodder and Barad are clear that a focus on entangled objects does not move away from a focus on colonial or gendered relations but rather gives us better ways of examining how power operates in a material world.

A point that is often missed in relational approaches, argues Hodder (2016, p. 13), is that our relationships with objects involves more than just a symmetrical network of humans and things: "our relations with things are often asymmetrical leading to entrapments in particular pathways from which it is difficult to escape." Entanglements cannot be reduced to networks or rhizomic flows since there is always "asymmetry and hierarchy" within such material arrangements (Hodder, 2016, p. 145). Looking at factory work from the perspective of mutual entanglements, Barad (2007, p. 239) contends that "machines and humans differentially emerge and are iteratively reworked through specific entanglements of agencies that trouble the notion that there are determinate distinctions between humans and nonhumans." Workers, machines and managers are "entangled phenomena, relational beings" and to assume that only humans have agency in such settings is to miss the interconnected role of machines and thereby to overlook "possibilities for reworking unhealthy and unjust labor conditions" (p. 239). Entanglements point to the ways things, people, ideas and places only exist in relation to each other, and that agency or causality are not only properties of human action (Pennycook, 2024a).

## Entangled research and critical language education

This volume gives us two interlocking domains of entanglements: on the one hand an entangled world of language, place, objects and education; on the other an entangled world of research relationships. Put another way, entangled research takes an already entangled set of relations involving language education and emphasizes that any research process will equally involve entangled relations among researchers and all that is part of the research. As the editors of this volume explain, critical language education research does more than just interpret the world: it is actively involved in reshaping it, bringing together bodies, places, languages and affects as part of a struggle for a more equitable social, epistemic, environmental, and interspecies world. Understanding language studies from this viewpoint sheds light on relations between "linguistic resources and their entanglement with the tangible world of bodies, material objects, and physical places" (Lamb; Sharma, 2021, p. 2). This is part of

> a broader engagement with emerging materiality perspectives cutting across language-oriented research, involving an assemblage of interdisciplinary efforts to rethink how language is not separate from the material world, but irreducibly embedded, embodied and emplaced within it (Lamb; Sharma, 2021, p. 2).

A focus on language entanglements suggests that linguistic complexities are to be found not so much in analysis of the inside of language – its structure, tenses, vocabulary and so on – but in its relations to the world around, or rather, its participation as part of the world. This is to turn the tables on an "extractionist-restrictivist-exclusionist" linguistics (Agha, 2007, p. 224) that extracts language from a wider world and assumes the a priori existence of languages that can then be linked, after the fact, to a world beyond. A focus on entanglements moves away from an insistence on a specific language in relation to a single social process (English imperialism, English for business, Portuguese as a second language). Rather than assuming that "English" or "Portuguese" refers to the same thing in each case and correlates with a social, political or economic process, an entanglement perspective insists on the connections between language and worldly effects.

To think in terms of entanglements can help us get beyond the *methodological nationalism* (Schneider, 2019) that has hindered research on world Englishes since its inception. Despite its laudable attempt to give greater status to English varieties

outside the "inner circle" and the related move to provincialize native speakers, World Englishes has tended to reproduce the linguistic frameworks it needs to supersede. While the World Englishes project has done a great deal to decentre English – insisting that English is the property of all, that ownership of English no longer rests in the hands of its so-called native speakers, that English is always locally inflected, no longer encumbered by conventional decrees – at the same time it "consistently classifies language use on grounds of the national context in which they appear" (Schneider, 2019, p. 8). This reinscribes Englishes along national lines (Singapore, Indian, Philippine English and so on), thus avoiding the very sociolinguistic challenges the global spread of English brings to the fore.

Diverse uses of English around the world are better understood in terms of entanglements of English (Pennycook, 2020), which can help us move beyond the naming of new national varieties and to seek instead to comprehend how linguistic resources are connected to the world. Language is not a thing but "an ongoing project, with different bits added and others removed at different times" (Wee, 2021, p. 22). Languages can usefully be conceived as assemblages, as the construction of seemingly stable entities from linguistic, semiotic or material resources (Pennycook, 2024b). This suggests that our language practices are always entangled with other languages, semiotic modes and material arrangements and that these can be assembled differently at any moment. It is these "entanglements that we need to understand and take into account every time we discuss English(es) in the world in relation to (in-)equality" (Saraceni, 2024, p. 187). As Tupas (2019, p. 531) argues, English "has been entangled in the (re)making and preservation of the Philippine elites" as a set of social practices entangled with colonial class structures across the country.

An entanglement orientation starts with a world of people, things, places and events and looks at the ways languages are entangled with a range of worldly resources. On the one hand, this opens up what counts as language to a wider set of semiotic relations:

> People draw on a range of semiotic possibilities from the spaces in which they interact [… ]. [T]he linguistic repertoire is only one of a range of multisensory and multimodal semiotic possibilities that are activated, assembled and orchestrated to make and communicate meaning and get things done (Zhu Hua; Otsuji; Pennycook, 2017, p. 390).

This perspective makes it possible to see how language is connected in educational settings to a wide set of sociomaterial conditions. We can start to explore how "human bodies, the physical setup of classrooms, classroom materials (furniture, books, paper, computers, and so on), discourses about teaching and learning, what is considered

to be knowledge, school district policies, the curriculum, and so on are *entangled* with one another" (Toohey et al., 2015, p. 466). In order to investigate such language educational relations, as Toohey et al. make clear, a research approach that is able to deal with complexity will be essential.

This focus on complexity has become a key aspect of new approaches to sociolinguistics. It was central to the work of the late Jan Blommaert, who insisted on the need to understand ethnographically how language works: sociolinguistics needs ethnography (rather than system, synchrony and variation, we need to see how linguistic resources are mobilised); discourse analysis needs ethnography (we cannot understand texts without investigating their use and users); literacy needs ethnography (literacy is a social and cultural practice that needs to be studied in the world); linguistic landscapes need ethnography (to have anything useful to say about signs in place we have to understand their location, history, authors, and readers). This was both a methodological argument in favour of ethnography and an epistemological insistence that it was the relations among language, people and the world that mattered. The study of language in society, Blommaert (2017, p. 47) noted, has to move away from "linear models towards complex models." This move to capture "adequate contextualization" entails a focus beyond linguistic signs in a narrower sense towards "semiotic, complex objects," a wider understanding of the total semiotic fact.

While it is evident that we can never arrive at a full account of the total semiotic fact – once we search ethnographically for "adequate contextualization," there will always be things beyond our grasp – attempts to move in the direction of a totality suggest the need at the very least to account for social practices (language as a social practice), emotional effects (affective domains), multilingual resources (diverse language resources), identity relations (social backgrounds in interaction), objects and things (networks of artefactual relations), sensory associations (social and semiotic role of senses), interactive dynamics (nonverbal communication), and spatial repertoires (place-based semiotic resources) (Pennycook, 2023a). From this perspective, we have to account for the multiplicity of factors that come together around people and place: "These dense and complex objects are the 'stuff' of the study of language in society" (Blommaert, 2017, p. 59). In language education "languages and literacies and people and their doings and other materials accompany one another, and are entangled in sociomaterial assemblages that rub up against one another in complex and as yet unpredictable ways" (Toohey et al., 2015, p. 482).

Clearly, as the editors and authors in this volume suggest, such an endeavour requires an acknowledgement of the ways research is always entangled in the lives of others. If everything is relational, complex, and intertwined, as Hodder (2016, p. 10)

argues, research and analysis "must proceed in a bottom-up way, refusing to consider things out of their contexts, always building up from the daily practices of everyday life and the mundane fixes that people find themselves in." *Entangled research* has to work from below, not with preconceived and prepackaged methods but emergent practices. It is therefore important to see applied linguistics not so much as a discipline with fixed methods and ideas but as a flexible assemblage (Pennycook, 2023b). A *convivial* approach to research makes the case for southern knowledge and more equitable relations among researchers and communities, devoted to "finding connections, points of confluence, and opportunities for transfer of concepts, among members of academic communities, and between them and the nonacademic communities they serve" (Ndhlovu, 2021, p. 199).

Following the long line of praxis in Brazil that takes us back to Freire's (1970) educational projects, the authors and editors in this volume ask how critical language education can be enhanced by a clearer vision of our entanglements. Standard approaches to language education have taken linguistic objects ("languages") to be the focus of education, and methods and modes of assessment to be the ways we move towards the realization and evaluation of learning, presupposing a causal relationship between teaching and learning. A focus on *transformative justice* in language education, by contrast, connects "struggles for linguistic justice with broader social justice efforts," making it possible to "work with theories of change which refuse to locate language as individualized sites of remediation and equality" (Cushing, 2024, p. 8). Thinking in terms of such entanglements is not a solution to language-political questions nor a program for political activism (Giraud, 2019). Yet it can help us see how humans and their supposed languages are not just connected to, but part of the world. It can show how language is embedded, embodied and distributed in the world, and can remind us that responsibility, as Barad (2007, p. 394) suggests, "entails and ongoing responsiveness to the entanglements of self and other, here and there, now and then."

## References

AGHA, Asif. The object called "language" and the subject of linguistics. *Journal of English Linguistics*, Thousand Oaks, v. 35, n. 3, p. 217-235, 2007. Available at https://doi.org/10.1177/0075424207304240. Accessed 10 February 2026.

BARAD, Karen. *Meeting the universe halfway*: quantum physics and the entanglement of matter and meaning. Durham: Duke University Press, 2007.

BENNETT, Jane. *Vibrant matter*: a political ecology of things. Durham: Duke University Press, 2010.

BLOMMAERT, Jan. Chronotopes, scales and complexity in the study of language in society. *In:* ARNAUT, Karel; KARREBÆK, Martha Sif; SPOTTI, Massimiliano; BLOMMAERT, Jan (org.). *Engaging superdiversity*: recombining spaces, times and language practices. Bristol: Multilingual Matters, 2017. p. 47-62.

CUSHING, Ian. Transformative justice as a method in applied linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, Cambridge, v. 44, p. 108-117, 2024. Retrieved from https://doi.org/10.1017/S0267190524000023. Accessed 10 February 2026.

FREIRE, Paulo. *Pedagogy of the oppressed*. Translation: Myra Bergman Ramos. New York: Continuum, 1970.

GIRAUD, Eva Haifa. *What comes after entanglement? Activism, anthropocentrism, and an ethics of exclusion*. Durham: Duke University Press, 2019.

HODDER, Ian. *Entangled*: an archaeology of the relationships between humans and things. Oxford: Oxford University Press, 2012.

HODDER, Ian. *Studies in human-thing entanglement*. Stanford: Ian Hodder, 2016. Retrieved from http://www.ian-hodder.com/books/studies-human-thing-entanglement. Accessed 2 February 2026.

LAMB, Gordon; SHARMA, Bal Krishna. Introduction: tourism spaces at the nexus of language and materiality. *Applied Linguistics Review*, Berlin, v. 12, n. 1, p. 1-9, 2021. Available at https://doi.org/10.1515/applirev-2019-0103. Accessed 10 February 2026.

NDHLOVU, Finex. Decolonising sociolinguistics research: methodological turn-around next? *International Journal of the Sociology of Language*, Berlin, v. 2021, n. 267-268, p. 193-201, 2021. Retrieved from https://doi.org/10.1515/ijsl-2020-0063. Accessed 10 February 2026.

PENNYCOOK, Alastair. Translingual entanglements of English. *World Englishes*, Hoboken, v. 39, n. 2, p. 222-235, 2020. Available at https://doi.org/10.1111/weng.12456. Accessed 10 February 2026.

PENNYCOOK, Alastair. Toward the total semiotic fact. *Chinese Semiotic Studies*, Berlin, v. 19, n. 4, p. 595-613, 2023a. Retrieved from https://doi.org/10.1515/css-2023-2023. Accessed 10 February 2026.

PENNYCOOK, Alastair. Linguística aplicada indisciplinar como amálgama epistêmico. *In:* FABRÍCIO, Branca Falabella; BORBA, Rodrigo (org.). *Oficina de Linguística Aplicada Indisciplinar*: tributo a Luiz Paulo da Moita Lopes. Campinas: Editora da Unicamp, 2023b. p. 47-78.

PENNYCOOK, Alastair. Linguística aplicada pós-humanista. *In:* BUTTURI JUNIOR, Atilio; BUZATO, Marcelo; CAMOZZATO, Nathalia Muller (org.). *Pós-humano, novos materialismos e linguagem*. Campinas: Pontes Editores, 2024a. p. 291-320.

PENNYCOOK, Alastair. *Language assemblages*. Cambridge: Cambridge University Press, 2024b.

SARACENI, Mario. Way forward: down to earth with unequal Englishes. *In:* TUPAS, Ruanni (org.). *Investigating unequal Englishes:* understanding, researching and analysing inequalities of the Englishes of the world. London: Routledge, 2024. p. 182-187.

SCHNEIDER, Britta. Methodological nationalism in linguistics. *Language Sciences*, Amsterdam, v. 76, p. 1-13, 2019. Available at https://doi.org/10.1016/j.langsci.2018.05.006. Accessed 10 February 2026.

THOMAS, Nicholas. *Entangled objects*: exchange, material culture, and colonialism in the Pacific. Cambridge: Harvard University Press, 1991.

TOOHEY, Kelleen; DAGENAIS, Diane; FODOR, Andreea; HOF, Linda; NUÑEZ, Omar; SINGH, Angelpreet; SCHULZE, Liz. 'That sounds so cooool': entanglements of children, digital tools, and literacy practices. *TESOL Quarterly*, Hoboken, v. 49, n. 3, p. 461-485, 2015. Available at https://doi.org/10.1002/tesq.236. Accessed 10 February 2026.

TSING, Anna Lowenhaupt. *The mushroom at the end of the world*: on the possibility of life in capitalist ruins. Princeton: Princeton University Press, 2015.

TUPAS, Ruanni. Entanglements of colonialism, social class, and unequal Englishes. *Journal of Sociolinguistics*, Hoboken, v. 23, n. 5, p. 529-542, 2019. Available at https://doi.org/10.1111/josl.12384. Accessed 10 February 2026.

WEE, Lionel. *Posthumanist world Englishes*. Cambridge: Cambridge University Press, 2021. Available at https://doi.org/10.1017/9781108990615. Accessed 10 February 2026.

ZHU HUA; OTSUJI, Emi; PENNYCOOK, Alastair. Multilingual, multisensory and multimodal repertoires in corner shops, streets and markets: introduction. *Social Semiotics*, Abingdon, v. 27, n. 4, p. 383-393, 2017. Retrieved from https://doi.org/10.1080/10350330.2017.1334383. Accessed 10 February 2026.

“[…] our understandings of how we construct research, the origin of the term and concept of *entangled research*, the choice to write co-authored chapters, and the decision to publish a bilingual Portuguese-English edition, along with other aspects of this book, were collectively shaped by many hands, minds, and hearts.”

**– Rosane Pessoa and Viviane Silvestre –**

# Introduction

# Why entangled research in critical language education?

*Rosane Rocha Pessoa*
*Viviane Pires Viana Silvestre*

*All of science lives subjugated by this thing called technique*[1].
Ailton Krenak (2019, p. 31)

Entangled research. Writing a book that introduces a concept so important to critical language education is undoubtedly a bold undertaking; by refusing technique, that is, the rigidity of pre-established methodology, it presses on the very limits of science. This audacity arises from the driving force behind the concerns of the research collective we have coordinated since 2012 – the Interinstitutional Study Group Transition (*Transição*). In this spirit, we seek to understand more fully what we might be able to do differently in the field of critical language education and, more specifically, in critical language teacher education, as we search for more nurturing pathways in this unequal and ever-changing world.

Our trajectory is marked by multiple entanglements. We are white, cisgender, heterosexual women without disabilities, and we recognize our position within the privileged strata of Brazilian society. According to data from the Brazilian Institute of Geography and Statistics (IBGE), we belong to the country's economic elite, a condition tied to our status as university professors with doctoral degrees. Nevertheless, social inequality is not an abstraction for us, since we came from poor families, experienced

1 All translations of quotations originally in other languages are our own.

humble childhoods, and are daughters of parents with limited formal education. This allows us to identify the concrete effects of social and educational hierarchies in our own trajectories.

Our educational journey changed not only our class but also our social position, that is, how we perceive the world and engage with it. Today, we look around and ask ourselves: is this the world we want to live in? Is this world, riddled with multiple social ills that intertwine across different dimensions of human and nonhuman life, that we are helping to build? What kind of humanity is this "in which more than 70% are completely alienated from even the most fundamental exercise of being" (Krenak, 2019, p. 9)? Economic, racial, gender, linguistic, territorial, and epistemic inequalities continue to structure relations of domination and exclusion, creating abysses between those who can live with dignity and those who are systematically deprived of that right. As Ailton Krenak (2019) warns, this scenario is worsened by environmental and civilizational crises, which stem from a modern-colonial logic of unrestrained exploitation of natural resources, placing the continuity of life at risk. To this are added other systemic problems, including the erosion of democratic institutions (International IDEA, 2025) and the intensification of subjective malaise produced by neoliberalism's logic of productivity and performance (Han, 2015).

Our efforts to confront the inequalities of this world have led us into a profound entanglement with education. We see it as a political and transformative act capable of changing people's lives by creating possibilities for acting upon the world, especially for historically marginalized groups (Freire, 2005 [1970]; hooks, 1994; Moita Lopes, 2006; Pennycook, 2021). Thus, since our doctoral studies, we have problematized research – our dissertations raise serious questions about *criticality* (Pessoa, 2002) and *decoloniality* (Silvestre, 2016) in English language teacher education.

Building on these questions, our study-and-research group came to understand investigative action not only as inseparable from educational praxis but also as a space for listening, dialogue, and the collective production of knowledge committed to social justice (Pessoa; Silvestre, 2025). We understand research as a form of education as well, insofar as it involves reflecting critically, decolonially, and posthumanly on the conditions of existence and on the construction of possible futures.

As English teachers, we have always viewed language as a construct central to our work. However, it has increasingly shifted from being seen as a neutral system of signs or a set of stable grammatical structures to being understood as situated, historical, and political practice through which meanings, identities, and power relations are constructed; through which, ultimately, life itself is engendered (Moita Lopes, 2006; Pennycook, 2001, 2021). From this perspective, following Sinfree Makoni and Alastair

Pennycook (2007), we argue that languages are political and historical constructions, invented within the context of colonial and missionary projects that sought to name, classify, and codify the speech forms of colonized peoples. Hence the urgency of *disinventing* languages, questioning the legitimacy of these colonial categories, and understanding communicative practices as dynamic social repertoires and practices rather than as autonomous, discrete linguistic systems. Similarly, Jan Blommaert and Ad Backus (2013) conceive of "languages" as repertoires of resources mobilized by speakers, socially formed and evaluated throughout their life trajectories. Therefore, studying language entails investigating how these repertoires are produced, legitimated, and resignified in social interactions – a process that also manifests in the possibility of using language to resist and make new worlds, as bell hooks (1994) states. In short, we look at language as a territory of power, dialogue, and creation of other possible worlds – and it is within this politicized understanding that we situate our work in the field of critical language education.

The term *language education* is used internationally in research, educational policies, and curriculum documents. Although it has been increasingly adopted in research and publications in Brazil (Assis, 2017; Bagno; Rangel, 2005; Cobucci; Machado, 2023; Colaça, Faria; Costa, 2023; Ferraz, 2024; Ferraz; Kawachi-Furlan, 2018; Ferraz; Tomazi, 2016; Pessoa; Silvestre; Monte Mór, 2018 – to name just a few books and edited volumes), many official documents still favor the terms *language teaching* and *language teaching and learning.*

Following a discussion from an earlier publication by our group (Pessoa; Silva; Freitas, 2021), we see critical language education as a broad – ethical and political – field that transcends the technical dimension of language teaching and learning. The latter is typically centered on content (which is largely linguistic), methods, and outcomes, presupposing a linear relationship between someone who teaches and someone who learns. In this model, there are thus measurable objectives, competencies, and products. By contrast, critical language education is a dialogical, horizontal, and transformative practice rather than the mere transmission and reception of knowledge. It is a practice intertwined with the multiple dimensions of life – after all, we are educated "in communion," as Paulo Freire (2005 [1970], p. 133) reminds us.

Within this framework, we view language teacher education as entangled with critical language education, insofar as it recognizes teachers as historical, situated subjects, shaped and affected by discourses that permeate their praxis and constitute their ways of being and acting in the world. By acknowledging that all linguistic practice is pervaded by ideologies, values, affects, and power relations, and that language plays a fundamental role in the (re)production of the inequalities structuring our world, we

open up space for reading and writing this world *otherwise*, creating possibilities for resistance and transformation.

In this sense, critical language education is oriented toward the ethical and political construction of who we are and the cultivation of more just relations among different forms of knowledge, languages, bodies, territories... It is within this terrain that our collective has been built, and within which *entangled research* emerges as a space that encompasses both challenges and possibilities. Such research not only reads the world but actively takes part in its (re)making – through the weaving together of bodies, affects, languages, knowledges, territories, and materialities that underpin the struggle for social, epistemic, environmental, and interspecies justice.

We believe that, in foregrounding the notion of *entangled research*, we are responding to a call from Norman Kent Denzin (2017). In his words, this is

> a call for interpretive, critical, performative qualitative research that matters in the lives of those who daily experience social injustice. This is a call for inquiry that addresses inequities in the economy, education, employment, the environment, health, housing, food, and water, inquiry that embraces the global cry for peace and justice (Denzin, 2017, p. 8).

More specifically, as he argues, this involves highlighting, interrogating, imagining, and engaging with new ways of doing critical qualitative inquiry in the context of the neoliberal public sphere. Recent global events seem to indicate that the world is at a turning point: the hegemonic liberal order of the United States is fragmenting, while new regional and plural configurations of power are emerging in what has been referred to as a multipolar world order. However, this new order does not signal a reduction in acute levels of social inequality; indeed, it may even exacerbate them if these power configurations continue to operate through exclusionary economic and political logics. In this context, it becomes imperative that, within the academic sphere, we intensify our efforts toward social justice, challenging dominant forms of inequality, poverty, oppression, and injustice. This entails committing ourselves to an agenda not only of interpretation but also of social transformation that integrates local action with engagement in broader systems of power.

It was with this agenda in mind that this work was collectively and carefully crafted throughout 2024 and 2025, through studies, discussions, and decision-making that took place in the monthly meetings of the Transition Group, driven by the desire to bring together and make known the methodological orientations of our research. Our readings, conversations, and exchanges led us to refine our conception of research as an affective and political practice, entangled in webs of life, language, and power. In

light of this, our understandings of how we construct research, the origin of the term and concept of *entangled research*, the choice to write co-authored chapters, and the decision to publish a bilingual Portuguese-English edition, along with other aspects of this book, were collectively shaped by many hands, minds, and hearts. Unfortunately, not all members of the group are listed here as authors, though their contributions remain integral to this work.

This book is organized around this introduction, which is preceded by a foreword by Alastair Pennycook titled "Mutual entanglements and engaged research" and followed by five chapters and an interview.

In Chapter 1**,** "Entangled research: methodological insurgencies in the Transition Group," Viviane Pires Viana Silvestre (State University of Goiás), Rosane Rocha Pessoa (Federal University of Goiás), and Valéria Rosa-da-Silva (State University of Goiás) present the construct of *entangled research*, a concept collectively developed by the group in response to their shared concerns about scientific methodology. After revisiting the praxiologies that have prompted us to rethink inquiry in critical language education and highlighting recent studies that problematize scientific methodology, Silvestre, Pessoa, and Rosa-da-Silva outline the concept of *entangled research*. This approach rejects the rigidity of *a priori* methods and instead embraces situated research pathways/trails [*trieiros*]. It foregrounds the political role of language, takes subjectivity as a constitutive part of the research process, promotes less hierarchical relations, commits to social transformation, and interrogates power relations. Entangled research unfolds collectively, fosters pluriversality, welcomes praxiological incompleteness, incorporates self-reflexive critique, and remains continuously under construction. Their chapter concludes with a call to envision *entangled research* as a way of seeing and doing methodology *otherwise*.

In Chapter 2**,** "More than small talk: conversation in entangled research in critical language education and teacher education," Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade (University of Brasília) and Julma Dalva Vilarinho Pereira Borelli (Federal University of Rondonópolis) draw on the perspective of *entangled research* to explore conversations as a research methodology. The authors conceive of conversations as a site for constructing knowledges, understandings, and even ignorance, as well as a space where consensus, conflict, and dilemmas take shape. Moreover, they view conversations as opportunities to promote less hierarchical research relations, guided by an ethics of care that acknowledges the importance of affectivity and contributes to making visible subjects and epistemologies that have long been invisibilized. Mastrella-de-Andrade and Borelli present some examples of their own research, examining how conversations can become methodological spaces for

ecologizing knowledges, as well as the challenges they encounter when prioritizing this approach within academic settings.

In Chapter 3, "From corpus to body: lived-body experiences in entangled research," Ricardo Regis de Almeida (Federal University of Pará) and Barbra Sabota (State University of Goiás) discuss the body as a meaning-maker *in and through entangled research*, exploring how lived-body experiences inscribe themselves within this context as a critical-decolonial possibility for constructing meanings about the self, the spacetime one inhabits, and the Other. The concept of lived-body experiences [*corpovivências*], which was developed in the first author's doctoral dissertation (Almeida, 2023), southernizes the three main entanglements structuring this chapter. First, the authors body-conceptualize the term by presenting the premises from which it originated. Then they document its uses and elaborations to date, highlighting its theoretical and practical consolidation. Finally, Almeida and Sabota address ways of constructing research grounded in lived-body experiences, taking into account life continues to emerge from lived-body experiences themselves. The authors conclude by arguing that speaking *from and with the body* constitutes a strategy of struggle intimately connected to *entangled research*. For them, bodies and subjectivities (both those of researchers and research participants) should be made present throughout the scientific text so as to disrupt the Eurocentric ontoepistemic hierarchies that continue to dominate knowledge production.

In Chapter 4, "Poststructuralism and entanglements in research: postcritical and postqualitative proposals," Laryssa Paulino de Queiroz Sousa (State University of Goiás), Iury Aragonez (Federal University of Goiás), and Barbra Sabota (State University of Goiás) explore the intersections and divergences between postcritical research and postqualitative inquiry, focusing on critical language education. Grounded in poststructuralist thought, the authors argue for an (onto)epistemological turn that challenges traditional paradigms of scientific inquiry, which have been shaped by Cartesian rationalism and methodological rigidity. By problematizing the epistemological hierarchies that still subordinate the humanities and social sciences to the models of the natural and hard sciences, they propose a reconfiguration of the ways in which knowledge is produced. Drawing on thinkers such as Gilles Deleuze and Félix Guattari, Marlucy Alves Paraíso, and Elizabeth Adams St. Pierre, their chapter foregrounds entanglement and relationality as core principles of the research process. Sousa, Aragonez, and Sabota contend that both postcritical research and postqualitative inquiry advocate for the deconstruction of the modern human subject; however, they note that postqualitative inquiry, aligned with posthumanism, extends this movement by including nonhuman entities, the agency of matter, and thus non-anthropocentric

forms of sense-making. The authors put forward a situated and responsive research ethics that values experimentation, affect, and creative expression as constitutive dimensions of inquiry – elements that are central to entangled research. Ultimately, their chapter addresses research as an unfinished, affective, and politically engaged space of collective invention, wherein openness to difference and the unexpected enables the emergence of new ways of thinking, writing, and existing in and with the world.

In Chapter 5, "Queeny, indeed! Entangled research with bodies, dissident performativities, and other gendered things," Hélvio Frank (State University of Goiás), Wilker Ramos-Soares (State University of Goiás), and Matheus Utim (State University of Goiás) advocate for understanding *queeny* entangled research as an act of confronting the coloniality of knowledge and the cisheteronormativity embedded in scientific practice. Drawing on the notion of *body-politics* (*corpolítica*), the authors discuss how gender, body, and desire traverse and perform the act of researching, displacing it from neutrality and toward subjective and critical implication in our praxis. The so-called *extravagant scientific acts* are understood as *dirty and insurgent methodological attitudes* that "frustrate" cisheteronormative research, erupting as a decolonial option by taking error, affect, and failure as legitimate forms of ethical commitment and resistance. Entanglement, therefore, entails confrontation, transformation, and the reconfiguration of scientific practice into a sensitive, relational, dialogical, and dissident crossing, in which doing research is also an act of *bodily disobedience.*

The interview that "wraps up" this volume, "Entanglements in research from the Cerrado of Central Brazil: stretching out the conversation with Tânia Rezende," was conducted through five questions prepared by Viviane Pires Viana Silvestre, Rosane Rocha Pessoa, Barbra Sabota, Valéria Rosa-da-Silva, and Laryssa Paulino de Queiroz Sousa and sent via email for her response. Tânia Ferreira Rezende was chosen for her vital role in discussions about doing research within our collective, particularly for challenging us to rethink methodological conceptions grounded in modern-colonial epistemologies. Additionally, this interview continues and expands upon an earlier conversation our group held with her (Rezende et al., 2020).

We arrive, then, at the invitation we extend with great joy: we hope you weave yourselves into reading these chapters and join us in crafting arguments about why entangled research matters in critical language education.

# References

ALMEIDA, Ricardo Regis de. *Corpovivências decoloniais compartilhadas e coconstruídas nas (e para além das) aulas de Língua Inglesa de um curso de Letras*: Português e Inglês. 2023. 236 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2023. Retrieved from http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/12901. Accessed 12 December 2025.

ASSIS, Eleone Ferraz de (org.). *Caminhos para a educação linguística.* Campinas: Pontes Editores, 2017.

BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon de Oliveira. Tarefas da educação lingüística no Brasil. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p. 63-81, 2005. Retrieved from https://doi.org/10.1590/S1984-63982005000100004. Accessed 23 October 2025.

BLOMMAERT, Jan; BACKUS, Ad. Superdiverse repertoires and the individual. *In:* SAINT-GEORGES, Ingrid de; WEBER, Jean-Jacques. *Multilingualism and multimodality:* current challenges for educational studies. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers, 2013. p. 11-32.

COBUCCI, Paula; MACHADO, Veruska. *Educação linguística para jovens e adultos.* São Paulo: Editora Contexto, 2023.

COLAÇA, Joyce Palha; FARIA, Michel Marques de; COSTA, Thaís de Araujo da (org.). *Educação linguística e(m) (dis)curso*: arquivos de saberes linguísticos e pedagógicos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. Retrieved from https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/educacao-linguistica-em-discurso-arquivos-de-saberes-linguisticos-e-pedagogicos/. Accessed 3 November 2025.

DENZIN, Norman. Critical qualitative inquiry. *Qualitative Inquiry*, Thousand Oaks, v. 23, n. 1, p. 8-16, 2017. Retrieved from https://doi.org/10.1177/1077800416681864. Accessed 6 December 2025.

FERRAZ, Daniel de Mello. *Língua-linguagem, educação e educação linguística.* São Paulo: Pimenta Cultural, 2024. Retrieved from https://doi.org/10.31560/pimentacultural/978-85-7221-156-7. Accessed 3 November 2025.

FERRAZ, Daniel de Mello; KAWACHI-FURLAN, Claudia Jotto (org.). *Educação linguística em línguas estrangeiras*. Campinas: Pontes Editores, 2018.

FERRAZ, Daniel de Mello; TOMAZI, Micheline Mattedi (org.). *Línguas, c(C)ulturas e educação linguística*. Curitiba: Editora CRV, 2016.

FREIRE, Paulo. *Pedagogy of the oppressed.* 30th. ed. Translation: Myra Bergman Ramos. New York/London: Continuum, 2005 [1970].

HAN, Byung-Chul. *The burnout society.* Translation: Erik Butler. Stanford: Stanford University Press, 2015.

HOOKS, bell. *Teaching to transgress*: education as the practice of freedom. New York: Routledge, 1994.

INTERNATIONAL IDEA. *The global state of democracy 2025*: democracy on the move. Stockholm: International IDEA, 2025. Retrieved from https://doi.org/10.31752/idea.2025.53. Accessed 21 October 2025.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MAKONI, Sinfree; PENNYCOOK, Alastair (org.). *Disinventing and reconstituting languages*. Clevedon: Multilingual Matters, 2007.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Por uma linguística aplicada indisciplinar.* São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PENNYCOOK, Alastair. *Critical applied linguistics:* a critical introduction. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

PENNYCOOK, Alastair. *Critical applied linguistics:* a critical (re)introduction*.* 2nd. ed. New York: Routledge, 2021. Available at https://doi.org/10.4324/9781003090571. Accessed 15 November 2025.

PESSOA, Rosane Rocha. *A reflexão interativa como instrumento de desenvolvimento profissional*: um estudo com professores de inglês da escola pública. 2002. 256 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Letras/Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002. Retrieved from https://hdl.handle.net/1843/BUBD-AAFMK7. Accessed 12 December 2025.

PESSOA, Rosane Rocha; SILVA, Kleber Aparecido da; FREITAS, Carla Conti de (org.). *Praxiologias do Brasil Central sobre educação linguística crítica*. São Paulo: Pá de Palavra, 2021. Retrieved from https://www.dropbox.com/scl/fi/uprwjgyirlkyaor3ser30/Praxiologias_pdf.pdf?rlkey=frqcylblcloxqipcol1asgqhj&e=1&st=rqal6gfw&dl=0. Accessed 5 November 2025.

PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana. Decolonizing qualitative research in language teacher education. *In*: TOOHEY, Kelleen (section editor). *The encyclopedia of applied linguistics*. Chichester: John Wiley & Sons, 2025. p. 1-8. Available at https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal20094. Accessed 4 November 2025.

PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; MONTE MÓR, Walkyria. *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil*: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. Retrieved from https://www.dropbox.com/scl/fi/gw5u40jd38hhn03az5viv/Perspectivas_criticas.pdf?rlkey=ikqhas1bgv4g9k09wpq3u8e5x&e=1&st=djf7op1v&dl=0. Accessed 12 December 2025.

REZENDE, Tânia Ferreira; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; PESSOA, Rosane Rocha; SABOTA, Barbra; ROSA-DA-SILVA, Valéria; SOUSA, Laryssa Paulino de Queiroz. Por uma postura decolonial na formação docente e na educação linguística: conversa com Tânia Rezende. *Gláuks: Revista de Letras e Artes*, Viçosa, v. 20, n. 1, p. 15-27, 2020. Retrieved from https://doi.org/10.47677/gluks.v20i1.161. Accessed 4 November 2025.

SILVESTRE, Viviane Pires Viana. *Práticas problematizadoras e de(s)coloniais na formação de professores/as de línguas*: teorizações construídas em uma experiência com o Pibid. 2016. 239 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016. Retrieved from http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/8834. Accessed 5 December 2025.

“From this complex web of concerns, stances, and movements of methodological insurgency, we have woven *entangled research* as a way of enacting methodology *otherwise*. We do not see it as merely the creation of a new term, nor as just another research typology into which our academic work must fit. On the contrary, this entanglement is abundant with the continuous reinvention of tensions, alliances, and praxiologies that have sustained our work within the Interinstitutional Study Group Transition.”

**– Viviane Silvestre, Rosane Pessoa, and Valéria Rosa-da-Silva –**

# Chapter

# Entangled research:

## methodological insurgencies in the Transition[1] Group

*Viviane Pires Viana Silvestre*
*Rosane Rocha Pessoa*
*Valéria Rosa-da-Silva*

## The weave of our entanglement

The Interinstitutional Study Group Transition (*Transição*) was founded in 2012, driven by the desire to problematize teaching and learning[2] processes and language teacher education across diverse contexts in the state of Goiás and other regions of Brazil. Since its inception, we have been critically engaged with multiple dimensions of our praxis as researchers in the field of language education. Coordinated by professors Rosane Rocha Pessoa (Federal University of Goiás, Brazil) and Viviane Pires Viana Silvestre (State University of Goiás, Brazil), the Transition Group grew out of the research group "Language Teacher Education," registered in the Research Groups Directory of the Brazilian National Council for Scientific and Technological Development (known as CNPq). This parent group comprises two lines of inquiry: Critical Perspectives in Language Teacher Education and Critical Perspectives

1 The name is inspired by a video depicting the experience of an African American woman who underwent a hair transition and ultimately embraced her natural hair. For further information, see https://youtu.be/I_2M8E5ierw?si=g3_br_KSo2Y_l8WI. Accessed 25 January 2026.

2 We now use the term *language education* to avoid the dichotomy between *teaching and learning*. In the words of Rosane Pessoa, Kleber Aparecido Silva, and Carla Freitas (2021, p. 16), "as Freire [(2001)] argues, there is no teaching without learning [… ]. From our perspective, education occurs through the dialogical construction of knowledge, in which all the people and materialities involved teach and learn together".

in Language Education. Building on these lines of investigation, the Transition Group expands and articulates shared thematic discussions through monthly meetings (held in person and/or virtually) and a Google Group, which constitute its primary spaces for academic dialogue. Since January 2025, the group has also maintained a website[3] dedicated to the dissemination of its praxiologies[4].

A central concept, which has grown stronger over the course of our history and continues to identify and unite us, is *criticality*. Profoundly influenced by the work of Alastair Pennycook (2001, 2021; Pennycook; Pessoa; Silvestre, 2016; Pennycook; Silvestre; Pessoa, 2023), our research has fostered critical movements in language education in Brazil, with particular attention to the ontoepistemologies of the Central-West region. Our entanglement thus emerges as a collective tapestry that weaves together bodies, affects, knowledges, and territories, and is committed to questioning and confronting inequalities, making a difference in people's lives and their communities, and provoking insurgencies.

Among our many critical inquiries, the ways in which we do research have long been a focal topic of discussion within the Transition Group. For us, "research is not an innocent or distant academic exercise," but rather is an activity deeply embedded in political and social issues (Tuhiwai Smith, 1999, p. 5). Accordingly, in this chapter, we aim to present the concept of *entangled research*, which arises from our concerns about methodology. To this end, in addition to this introduction, this chapter is organized into five sections. First, we revisit praxiologies that have shaped our early research practices in critical language education. We then foreground problematizations of scientific methodology developed in recent studies. Subsequently, we put forward our collectively constructed understanding of *entangled research*, illustrated through investigations conducted and/or supervised by researchers affiliated with the Transition Group. Finally, we argue for *entangled research* as a way of doing methodology *otherwise*.

---

3 We are deeply grateful to Laryssa Paulino de Queiroz Sousa for organizing the website, which presents the history of the Transition Group. The website is publicly accessible at https://sites.google.com/view/transica02012/. Accessed 23 October 2025.

4 According to Pessoa, Silva, and Freitas (2021, p. 16), praxiologies "[…] are our epistemologies fused with our practices, blended in such a way that they cannot be expressed except in a single word. The term replaces *theories*, as we understand that, at least in our field, they cannot be dissociated from practice."

## Initial concerns in our research practice in critical language education

Our epistemological concerns began around 2003, prompted by Pennycook's (2001) formulation of critical applied linguistics as a broad, interdisciplinary, and autonomous field that integrates thought, desire, and action into a praxis oriented toward social transformation. For him, critical applied linguistics addresses and relates micro- and macro-level issues – such as classroom practices and wider sociopolitical contexts – while critically interrogating inequities, structural violence, and power relations, and continually questioning established assumptions and norms. Moreover, it foregrounds critical social inquiry, critical theory (with its attention to inequality, injustice, and compassion), self-reflexivity, and the ethical pursuit of alternative futures, recognizing that the entanglement of these dimensions can generate new forms of politicization and social change.

According to Pennycook (2001, 2021), the domain of applied linguistics that most strongly resisted critical engagement with the social context was second language acquisition[5]. This resistance was rooted in a rigidly cognitive orientation to language learning, coupled with a positivist research tradition that privileged isolated cognition. In the 1990s, however, scholars such as David Block (1996), James Lantolf (1996), and Alan Firth and Johannes Wagner (1997) championed other perspectives that moved decisively beyond viewing language as a set of grammatical and lexical items learned sequentially and learning as occurring solely in people's minds. In doing so, they contested not only an "internal divisibility of languages into structural constituents and an external divisibility into demarcated languages" (Pennycook, 2021, p. 87), but also the fragmentation of human beings, internally split into minds and bodies and externally separated from other animals and from the world around them. These approaches underscored the relevance of sociocultural factors, emphasizing that learning can only be understood within specific social and cultural contexts. This entailed recognizing learners as subjects of complex social identities, which must be interpreted against the backdrop of broad and often unjust social structures, continuously produced through everyday social interactions.

Building on this expanded scope, Pennycook (2021) begins the chapter "The Politics of Difference" by addressing identity in light of the work of scholars such as Judith Butler (1990). Rather than conceiving of identity as fixed or merely reflected in

5 A field of study concerned with the investigation of how people learn a language other than their first language, typically acquired in childhood.

language, he understands it as something performed through language. These "[…] debates around performativity put a denaturalising pressure on sex, gender, sexuality, bodies and identities" (Jagose, 1996, p. 90, as cited in Pennycook, 2021, p. 99), thereby opening space for the inscription of the body within language studies.

This conceptual shift toward the body as an active locus of knowledge production – one that both affects and is affected by the interactions among those involved in research – also took place in qualitative research methodologies, marking a significant epistemic departure from approaches that privilege the distanced and "objective" gaze of researchers. From this perspective, research, like language education, should be understood "an engagement of one's identity, a fulfillment of personal needs and desires (of being), and an investment in what is yet to come" (Ibrahim, 1999, p. 366, as cited in Pennycook, 2001, p. 160). As early as 2001, Pennycook articulated the notion of *engaged research*, grounding it in four key criteria: (1) opposition to essentialist categories and a serious engagement with difference; (2) inclusion of participants' interests, desires, and lives; (3) sustained attention to the workings of power; and (4) an orientation toward transformation. Importantly, Pennycook (2001) stresses that adopting a critical agenda and embracing methodological plurality should not compromise academic rigor. He further contends that research ought to be evaluated not only by the results obtained, but also by the extent to which its practices are perceived as socially transformative, situating research within a broader ethical and political vision of change.

In Brazil, we have also learned from the problematizations developed by Luiz Paulo Moita Lopes (2006, p. 85), who argues that reinventing social life necessarily involves reinventing ways of producing knowledge, "since research is a way of constructing social life while attempting to understand it."[6] For the author, this reinvention must be centered on those at the margins – such as the poor, slum residents, Black people, Indigenous peoples, and gay people – recognized as subjects of multifaceted identities. Because they experience human suffering firsthand, their epistemes hold the potential to contribute to a more attentive and caring society toward nature and people. As Moita Lopes (2006) maintains, knowledge is intimately intertwined with how people live their everyday lives, navigate suffering, pursue political projects, and express their desires. This entanglement had already been put forward by Paulo Freire (2005 [1968]), who argued that praxis constitutes reflection and action – as a non-dichotomized unity – through which people engage with the world in order to transform it. It is from this perspective that we adopt the term *praxiologies*, understood as a force that propels

6 All translations of quotations from languages other than English are our own.

knowledge and life toward other territories. Within this social and epistemological project, just as it is important to grasp what Brazilian Indigenous peoples and multilingual individuals mean by language (Cavalcanti; César, 2004, as cited in Moita Lopes, 2006), it is equally necessary to examine how teachers construct knowledge about language and discourse in their pedagogical praxes, which are permeated by inequalities, silencing, and curricular impositions that (re)produce hegemonic epistemologies.

Moita Lopes (2006) emphasizes that such research, grounded in ethics and social politicization, demands building an understanding of social life with marginalized groups, foregrounding their perspectives and voices without hierarchizing them. To generate knowledge that is genuinely responsive to the issues of the world and of language, an applied linguistics that is hybrid, mestiza, and undisciplined is required – one that engages in dialogue with multiple perspectives across the social sciences, including feminist, queer, antiracist, postcolonial, and postmodernist studies, among others. Moreover, Moita Lopes (2006) highlights the importance of breaking with a conception of research anchored in disembodied rationality and of acknowledging that all those involved – whether researchers or participants – inhabit bodies marked by social positions such as class, sexuality, gender, and ethnicity, which influence how they position themselves discursively. The 2000s were thus a moment of profound change in applied linguistics, and by reading the work of these authors and others, we began to see the world through different lenses, coming to "construct both what and how research can be done in different ways" (Moita Lopes, 2006, p. 16).

Our early concerns were further prompted by bell hooks (1994), who, in *Teaching to Transgress*, challenges the mind/body dichotomy, particularly as it operates within Western, patriarchal, and colonial epistemologies. For the author, this separation – long responsible for the marginalization of the body in educational spaces – is not merely artificial but profoundly ideological, having functioned historically as a tool to oppress, discipline, and devalue bodies and forms of knowledge that fall outside the dominant norm, especially those of Black women, poor people, and colonized subjects. She advocates what she calls *passionate teaching*: a mode of engagement that, alongside rationality, embraces emotion, experience, identity, and pleasure. This fusion of mind and body, she claims, "[…] allows us to be whole in the classroom, and as a consequence wholehearted" (hooks, 1994, p. 193). Reading hooks's reflections led us to see the body and emotions as integral not only to teaching but also to research, and therefore to acknowledge them as legitimate sites of knowledge production.

These concerns were then intensified through our involvement with the work of Tânia Rezende (2018, 2019a), whose praxiologies have compelled us to critically reexamine what we conventionally call research methodology. Rezende's provocations

invite suspicion toward the very notion of methodology as consolidated within Western and colonial epistemologies. In *Os Compromissos da Sociolinguística* (*The Commitments of Sociolinguistics*) (Rezende, 2019b, p. 4), she conceptualizes research methodology as "a site governed by norms, rules, and the boundaries of the (im)possible; a locus of enunciation (and thus of containment) of the political body, where this body articulates its epistemology, stating *who it is* and *for what it stands*." Furthermore, she argues that methodology constitutes "a terrain of struggle between hegemony, counter-hegemony, and non-hegemony; a site that allows the entry of those who have no place, or a site for rearticulating the same thing in other words" (p. 4). Far from being a mere set of techniques, methodology is, for Rezende, the space in which the researcher decides whether to reproduce a Eurocentric model of science or to take on the risk of epistemic and linguistic disobedience – a gesture that makes it possible to uncage knowledge (Lariwana-Karajá, 2015) and to open pathways for other epistemes.

Our readings of and experiences with Rezende have played a decisive role in our choice to assume this risk – a decolonial effort (Silvestre, 2016) that, although we recognize it as challenging (Borelli, 2018), we have sought to undertake through our own decolonial movements (Rosa-da-Silva, 2021). This sustained interaction led us to understand that devising a research methodology is, first and foremost, an act of political positioning: an enunciative gesture that discloses where we speak from, with whom we speak, and why we speak. Rather than pursuing stable answers, Rezende invites us to conceive of knowledge as a situated construction, produced *in* and *through* the very process of inquiry itself (see Interview). Methodology thus ceases to be a previously charted route and becomes a living crossing, continuously in the making. Drawing on imagery from the Cerrado[7], we see methodology as a trail (*trieiro*): a path not opened all at once but gradually forged through the persistence of footsteps – amid deep roots, twisted trunks, thick bark, and stones – and guided by attentive listening to the signs of the land. In the Cerrado of Goiás, trails are narrow paths carved by repeated passage, interlacing houses, yards, and footpaths into a living network of relationships. Along these trails circulate affective ties and everyday exchanges: the invitation for coffee, the collective harvest, the sharing of seeds and knowledge. Where formal roads have not yet reached, these beaten paths guide the coming and going between home and farmland, between community and brushland, weaving forms of sociability (Almeida, 2013).

Drawing on the authors cited in this section, as well as others, including Patricio Guerrero Arias (2010), Elizabeth St. Pierre (2014), Norman Denzin (2017), Sabelo

7 A vast ecoregion of tropical savannah in Brazil.

Ndlovu-Gatsheni (2017), and Alexander Ocaña, María Isabel López, and Zaira Conedo (2018), we have reflected on the epistemological and ethical directions of critical research, particularly in the face of the instability of key terms and the urgency of transformative practices. As Denzin (2017, p. 8) observes, terms such as "embodied," "transformative," "dialogic," "rhizomatic," and "emancipatory" carry histories and disputes, often overlapping or being reconfigured in use. This instability, he argues, is not an obstacle but a productive condition, insofar as it compels a self-reflexive critique, one that remains attentive to the nonfixity of categories and resists the settling of critical thought into stable formulas. It is precisely this self-reflexive critique – born out of our own anguish around research – that has driven us toward methodological insurgencies.

## Between anguish and methodological insurgencies

For at least a decade of the Transition Group's fourteen-year history, research methodology has been a recurring issue in our discussions. Although the idea of defining rigid methodologies had already unsettled us in the group's early years, it was our encounter with decolonial studies that gave greater momentum to methodological insurgencies within our inquiry. This engagement helped us realize that questioning methodology necessarily entails interrogating the colonial foundations of knowledge production, since the ways in which we conduct research are intrinsically liked to power structures that determine which forms of knowledge are legitimized and which are silenced.

It is within this horizon that Santiago Castro-Gómez and Ramón Grosfoguel (2007) contend that the formal end of colonialism did not bring about an effective transformation of global structures of domination. Instead, it marked a transition from modern colonialism to global coloniality, in which unequal relations between center and periphery were reconfigured rather than overcome, thereby perpetuating an economic, political, and racial hierarchy that continues to sustain modernity. In this context, Aníbal Quijano (2000) conceptualizes the coloniality of power as the historical continuity of colonial logics extended across multiple dimensions – economic, political, epistemic, gendered, racial, subjective, among others – forming what they call the colonial matrix of power. This matrix constitutes a complex and interconnected system that regulates knowledge production, social organization, and modes of being and existence in the world.

Given that the Western university has historically operated as the hegemonic locus of research – positioning itself as a privileged site for the production and control of knowledge, as argued by Gurminder Bhambra, Dalia Gebrial, and Kerem Nişancıoğlu (2018) – we have sought to critically examine the lingering traces of coloniality that pervade our ways of doing research. Some of these concerns have moved beyond the confines of our classrooms and are articulated in our studies:

> How often, in our research practices, have we occupied the role of the "colonizer," armed with hegemonic and salvationist knowledge, who enters the school to investigate the "savage" teacher? Likewise, how often do teachers come to see the researcher-educator as the "light" capable of resolving the problems they face? (Silvestre, 2016, p. 24).
>
> And regarding forms of knowing, have we managed to legitimize knowledges other than those produced within the university or validated by its representatives? (Borelli, 2018, p. 47).
>
> Where do the norms that govern the production of knowledge – those legitimized within our universities – originate? Who creates them, on what grounds, and in whose interests? What and whom do they serve, and what effects have their practices, to the detriment of others, produced across different lives? In what ways has our research in educational contexts (un) done these norms? (Rosa-da-Silva, 2021, p. 32).
>
> How can we avoid gendering and racializing a discussion while being aware that these are colonial wounds still open in our society? (Silvestre; Ramos-Soares, 2023, p. 7).

This concerted problematization of the construct "research" has driven us to set ruptures in motion and to undertake methodological insurgencies in our studies, especially, though not exclusively, at the *stricto sensu* level. In this direction, Viviane Silvestre and Valéria Rosa-da-Silva (2022) make the case for other methodological horizons, highlighting the contributions of studies supervised by Rosane Rocha Pessoa in the Graduate Program in Letters and Linguistics at the Federal University of Goiás between 2016 and 2021, all developed by members of the Transition Group. Their work exposes colonialities embedded in research agendas within applied linguistics and outlines three stances capable of confronting their persistence.

The first stance concerns the *relationships among those who construct research*. It calls into question the distance imposed by the modern-colonial tradition and advocates for more horizontal, collaborative, and ethical relations, while remaining attentive to the inevitability of power asymmetries. By critiquing academic hierarchies and paternalistic practices, this stance points toward modes of co-construction such as collective authorship, the circulation of drafts for shared deliberation, and the valuing

of experience and affect as constitutive dimensions of knowledge production. The second stance focuses on the *knowledges mobilized in research* and emphasizes the need to confront the coloniality of knowledge in language education by problematizing which voices and forms of knowing are legitimized in academic production. It defends the affirmation of knowledges from the Global South, the valuing of teaching practices and research developed outside hegemonic centers, and the recognition of those involved in each study not as mere "informants" but as epistemological articulators. In doing so, this stance challenges academic canons, regimes of truth, and processes of epistemic silencing, for example, by positioning the school as a legitimate site of knowledge production and by underscoring the importance of listening to and integrating marginalized voices. The third stance, which foregrounds *affectivities and subjectivities in the constitution of research*, proposes a rupture with the modern-colonial logic that separates reason from emotion and objectivity from subjectivity. It advocates for an embodied and affective approach to inquiry, in which bodies, life stories, feelings, and experiences are woven into the investigative process. By treating personal narratives and lived experiences as legitimate dimensions of inquiry, this stance disrupts claims of neutrality and calls for epistemologies that bring into focus corporeality, *escrevivência*[8] (writing from lived experience) (Evaristo, 2020), and *corazonar*[9] (Guerrero Arias, 2010), integrating affects, memories, and subjectivities.

In a similar vein, Rosane Pessoa and Viviane Silvestre (2025) reflect on the trajectory of our study group toward decolonizing qualitative research in the field of language teacher education. Their work shares the movements and choices we have collectively built over the years as part of an ongoing effort to resist and transform colonial logics that remain operative in academic research. Writing from the margins of hegemonic centers of knowledge production, where we are often expected to conform to supposedly neutral, universal, and decontextualized standards, the authors demonstrate that all knowledge is situated: it emerges from who we are, where we are, and what we live. In this piece, they spotlight three interrelated moves that underpin the methodological insurgencies guiding our studies.

---

8 Coined by Brazilian writer Conceição Evaristo (2020), *escrevivência* refers to a mode of writing rooted in lived experience, in which personal and collective memories, particularly those of Black women and their communities, are inseparable from literary creation. The term foregrounds writing as an ethical and political practice through which marginalized lives are narrated from within, challenging silencing and hegemonic forms of representation.

9 The term refers to an ontoepistemic practice of knowing-feeling-thinking with the heart, in which reason and emotion are inseparable. For Guerrero Arias (2010), to *corazonar* is to resist colonial, disembodied rationality by directing attention to affect, relationality, ethics, and communal life in the production of knowledge.

The first move – *subverting hierarchical relationships in research and teacher education* – is grounded in the reconfiguration of the hierarchies between researchers and those who are researched. It seeks to displace the axis of epistemological power inherited from colonialism and to destabilize vertical relations in both domains. Drawing on critical perspectives that promote horizontal relationships (Silvestre, 2016), we understand schoolteachers and student teachers not as "objects of research," but as producers of knowledge whose praxiologies constitute an integral part of the very design of our investigations. A second fundamental move concentrates on *questioning who is authorized to speak in research and affirming plural epistemologies*. This involves interrogating the locus of enunciation and the privileges that regulate whose voices are legitimized in knowledge production. Recognizing that our conceptions of language and teaching are deeply shaped by Eurocentric traditions, we aim to build spaces for other epistemologies – for instance, those originating from Latin American and Indigenous contexts – that view language as a political and relational practice. This move entails breaking with the university-school dichotomy and acknowledging both as legitimate sites of knowledge production. Finally, the move toward *constructing embodied knowledges* proposes fracturing modern dichotomies between reason and emotion, body and mind, objectivity and subjectivity, reintegrating affectivity into domains conventionally framed as strictly rational. In our group's research, this orientation has materialized through narratives constructed by researchers, teachers, and students that interweave personal and professional experiences, inscribing their bodies within the research process. Embodying research in this way can warm the cold path of Western modern methodology, reinscribing within it the potency of affect and the possibility of healing colonial wounds that remain open.

Taken together, these stances and moves contribute to a way of doing research that demands sustained self-reflection, collective engagement, and situated action. Rather than offering universal models, this approach recognizes that each context calls for its own insurgencies, enacted through localized, ethical practices committed to social and epistemic justice.

## *Entangled research* in the weavings of Transition Group

The concerns that mobilized us to problematize colonial modes of conducting research have expanded and taken shape within the very methodological paths of our work in undergraduate and *lato sensu* graduate theses, master's theses, doctoral dissertations, and other studies developed and/or supervised by members of the Transition Group. From these concerns, anguish, and insurgencies, we have woven what we term *entangled research*, which emerges not as a new research paradigm but as the reverberation of an ethical and political commitment to diverse ways of existing, feeling, knowing, and engaging with other forms of knowledge. *Entangled research* arises from the recognition that inquiry is always an implicated act: body, language, memory, history, affect, territory, spirituality, and praxis intertwine in the very process of research.

Within the field of critical language education, this understanding has materialized in trajectories that resist the linear and prescriptive model of the hegemonic methodological tradition of modernity, opting instead for the situated construction of the movements that constitute the investigative process. From this perspective, Carlos Matheus Silva-Mello (2025, p. 24) conceives of methodology

> not as a recommendation or formula, but as a description of the paths through which the research unfolded, in a movement of rupture with Eurocentric and positivist arguments so preoccupied with supposed objectivity and neutrality.

Displacing "method" from the domain of normativity to that of lived experience amounts to a gesture that embodies decolonial critique and reframes scientific practice as a living, unfinished, relational, entangled process. In doing so, it restores to research a sensitive and embodied dimension long usurped by rational modernity and its colonialities (Pessoa, 2022; Rosa-da-Silva, 2021; Silvestre, 2016). It is in this sense that entangled research emerges as a concept born of implication: the researcher does not observe the world from the outside but inhabits it, traversed by the marks of their history, by the affects that move them, and by the political urgencies that call upon them. In light of the foregoing, research ceases to be an exercise in neutrality and detachment and becomes one of positioning and presence, as illustrated by Ricardo Almeida's (2023, p. 28-29) body-lived experiences (*corpovivências*) (see Chapter 3):

> Thus, I do this with the intention of situating my locus of enunciation and of embodying the knowledges that have crossed me throughout my life trajectory, making the present study possible. [...] I see myself and am socially and racially read, most of the time, as a white, cisgender gay man, from a lower-middle-class background, tall and blond, and an English language teacher. At first glance, I acknowledge that these characteristics align with those of a person who holds multiple social privileges, which, in my case, is undeniably true. In a colonial universe founded on the assumptions of whiteness and masculinity as superior, patriarchy, and scientific knowledge as the only valid form of knowledge, my body and my academic experiences fit seamlessly into several of the expected colonial standards. However, this same body, replete with advantages, has also been entangled with other bodies and knowledges that, at times, have prevented – and still prevent – me from existing in certain spaces [...]. From an early age, for example, I heard from close family members and school peers that my ways of being and speaking closely resembled those of a girl.

Almeida's (2023) positioning – both through the recognition of his racialization as a white man and through the acknowledgment of the privileges this position affords – signals a fundamental ethical and political movement within entangled research. By rendering explicit the social markers that constitute him – race, gender, and class – the scholar unsettles the illusion of universality and foregrounds the situatedness of all knowledge, invariably permeated by relations of power. Such self-recognition is not an exercise in guilt but one of responsibility: it entails understanding how privilege operates in the production of knowledge and how the researching body itself participates in the very colonial structures it seeks to transform. As Grada Kilomba (2010, p. 31) reminds us, "*white* scholars [...] too write from a specific place, which, of course, is neither neutral nor objective or universal, but dominant. It is a place of power."

This self-awareness and attentiveness to one's ethical-political intersections resonate with Silva-Mello's (2025) positioning, which further deepens this perspective central to *entangled research*. The researcher does not remove themselves from the process but instead positions themselves visibly, disclosing *the standpoint and the location from which* they speak, *the interlocutors with whom or against whom* they engage, and *the reasons and alliances* shaping their stance:

> Especially over the past few years, I have increasingly perceived the need to discuss race in teacher education. As a Black teacher and researcher, I have sought to understand what I have to say so as to contribute to this debate within teacher education and how I can contribute to making school and academic environments less violent toward our bodies. I began the deconstructive journey of this study by questioning what could emerge from

> the destabilization produced by an antiracist practice in teacher education, and my readings subsequently delimited a more specific focus. From lived experiences in the classroom – from planning to implementation – the emergence of silences gave form to what I heard, observed, and felt. My epistemic unease thus led me to realize that my body compelled me to ask: what silences surface when we talk about race in language teacher education? As a researcher, I have engaged with works and critical readings that question the silencing of the Black body, perpetuated through power structures within schools. I constantly ask myself what I can do about this, and I believe that in my research I find and create spaces for action. Therefore, in this master's thesis, my objective is to discuss the silences that emerged from an experience of critical racial literacy at a public university outside the state capital of Goiás [Brazil] (Silva-Mello, 2025, p. 19-20).

Silva-Mello's (2025) trajectory illustrates that *entangled research* does not hide behind universal methods; rather, it unfolds within the investigative process itself through a continuous, constructive movement. In doing so, it rejects the rigidity of pre-established "methods" and embraces the situated, dynamic construction of research trails (*trieiros*) – a process continually (re)configured by relationships, contextual contingencies, and the ethical-political urgencies that crosscut it. The research's guiding questions arise from embodied epistemic discomfort, positioning inquiry as a space for action toward a less violent world. The body that researches is also the body that listens – and within this space of speech and sensitive listening (Silvestre, 2016), knowledge committed to life is generated.

*Entangled research*, therefore, considers subjectivity as a constitutive dimension of the process, refusing dichotomies between reason and emotion, mind and body. This gesture of implication becomes even more evident when Silva-Mello (2025) reminds us that research is also a form of intervention. Oriented toward transformation, *entangled research* seeks to break silences, challenge structures, and create possibilities. The body that denaturalizes silence thus becomes epistemology and resistance in its own right, expanding the meaning of *entangled research* as an act of positionality both within and beyond the academy. As Almeida (2023) and Silva-Mello (2025) demonstrate, scholars engaged in *entangled research* make their purpose explicit: they claim their voice, situate themselves in time and space, and name their territory, inscribing themselves in the struggle against inequalities that permeate academia and society. In this sense, *entangled research* goes beyond contributing to a scientific agenda; it calls for the assumption of a political and social role.

Along its trails, knowledge does not appear as a finished product but as a living, ongoing process. Camila Capparelli's (2025) research exemplifies this conceptualization,

reaffirming that *entangled research* takes shape through experience and self-reflection, grounded in attentive listening and openness to the unpredictability of the process:

> Before this process, I had concentrated too much on discussing academic texts, a tendency that conflicted, in a way, with the very concept of praxiology, which values the relevance of practice. With input from the preliminary evaluation[10] committee and my advisor, I came to realize that the essential task was to comprehend what the research material revealed and how it articulated with academic praxiologies, which, although important, should not overshadow the analysis of concrete practices. This stage also allowed me to notice what jumped out in the research material: the process of making one's positionality explicit, engaged listening, gestures of confrontation, and the creation of other possibilities of existence. Moreover, I was able to rethink the lexical framing of methodology, often still tied to a positivist logic of doing research. I learned not to ignore the gaps in the study but to problematize them, understanding that they are not failures but markers of all situated knowledge production (Capparelli, 2025, p. 21).
>
> In other words, the research questions emerged organically from our own educational context. With the material in hand, built from shared experiences, I worked to identify the themes that were most salient and affected [the participants] most forcefully as the discussions progressed (Capparelli, 2025, p. 149).

Interpreting "gaps" as constitutive components of any situated knowledge production destabilizes the modern-colonial rationality that associates knowledge with completeness and control. In its place emerges an investigative ethic that privileges care and listening as forms of rigor and conceives of research as a space of affect and dialogue between empirical material, the people involved, and their contexts. Accordingly, *entangled research* seeks to foster more horizontal relationships, displacing the authority of the researcher – and the rigidity of the method itself – while opening space for the collective construction of meaning alongside research agents.

Capparelli's (2025) study also elucidates this conception of *entangled research* by bringing into focus another of its nuances: the praxiologies of unfinishedness, which outline how knowledge is constructed as a continuous, interdependent, and inherently incomplete process. As she puts it,

> Finally, it is important to say that I refer to this closing chapter as *Transitional considerations* because I understand that research – especially when

10 This is a mandatory mid-program examination in which graduate students present their ongoing research to a committee that evaluates its feasibility and development.

> committed to listening, incompleteness, and transformation – does not come to an end with the final submission of the doctoral dissertation. On the contrary, it continues to resonate through other practices, encounters, and writings yet to come. To call these considerations "final" would be to ignore the processual and situated nature of this work, which unfolds alongside the experiences of the research agents, the urgencies of the current historical context (still permeated by constraints), and the questions that may yet emerge. I therefore conclude provisionally, aware that this is but one of many possible temporary outcomes of a trajectory that remains in motion (Capparelli, 2025, p. 154).

Within this horizon, concluding is not an act of closure but one of recognizing the contingent, porous, and relational character of knowledge – a movement that keeps research alive and in constant dialogue with the experiences, contexts, and people that bring it into being. In this spirit, members of our group have at times chosen to title the final chapters of their theses and dissertations in ways that gesture toward such openness: "Closing some threads and opening others" (Silvestre, 2016, p. 181), "Provisional (dis)entanglements" (Urzêda-Freitas, 2018, pp. 153 and 250), "Arrivals that are always departures" (Rosa-da-Silva, 2021, p. 207), "In-between considerations: a line of flight" (Sousa, 2022, p. 239), "Unfinal considerations" (Silva, 2023, p. 118), and "Finalintermediateprospective entanglements" (Magalhães, 2025, p. 179). These titles suggest that *entangled research* also foregrounds language itself, that is, it recognizes that all knowledge production is cut across by language as a space of power and contestation (Urzêda-Freitas; Pessoa, 2020). Entangled researchers are thus concerned not only with *what* they write in their studies, but also with *how* they write it.

In line with this reflection, Antônio Bispo dos Santos (2023, p. 3) proposes the "practice of naming modes and forms of speech in order to counter colonialism," which he terms the "war of denominations: a strategy of countering colonial words as a way of weakening them." He underscores that words are never neutral: they carry histories of domination and sedimented ways of seeing and naming the world. For us, the "war of denominations" therefore constitutes a struggle in which our weapon is the *word-world* (Freire, 2013 [2006]) – a word that does not merely describe the world but actively participates in its recreation. From this perspective, *entangled research* displaces scientific practice from the realm of abstraction to that of (body-) lived experience (see Chapter 3), conversation (see Chapter 2), relation (see Chapter 4), and dissidence (see Chapter 5). We thus refuse certain supposedly universal terms and choose instead to speak from our subjectivities. This gesture is at once linguistic, epistemological, and political: by weakening colonial vocabularies, as Bispo dos Santos (2023) recommends, we contribute to the birth of another language – more alive,

affective, and situated – one that apprehends knowledge as a shared weave, woven with and between bodies, territories, and languages. It is in this vein that we have opted for terms such as "agents" (Silvestre, 2016; Rosa-da-Silva, 2021), "articulators[11]" (Urzêda-Freitas, 2018), "research companions" (Curado, 2024), and "porchers[12]" (Ramos-Soares, 2023) to refer to those who take part in our studies. Likewise, the empirical material of research is constructed through "conversation circles" (Borelli, 2018), "exchanges of ideas" (Gottardi, 2023), and "porches" (*alpendres*) (Ramos-Soares, 2023). The chapters of our theses and dissertations are framed as "acts" (Urzêda-Freitas, 2018), "movements" (Rosa-da-Silva, 2021), and "turns" (*giros*) (Gottardi, 2023). It is worth stressing that, beyond a purely lexical shift, we defend and seek to enact a transformation in our stance toward the very act of researching. This entails refusing a logic of extraction that converts knowledges, stories, experiences, and bodies into data (Tuhiwai Smith, 1999), while prioritizing relation, care, respect, contingency, fluidity, and incompleteness. Knowledge, from this viewpoint, is perceived as part of life itself, rather than as a product to be extracted.

Our elaboration of *entangled research* also engages with power relations, which have been central to our concerns from the outset. Over time, this understanding has grown more complex, as we have come to recognize that power is not confined to human relations alone, but manifests as a distributed force across interactions among human and nonhuman beings and spaces, which together compose the ontoepistemological fabric of research. As Victor Hugo Magalhães (2025, p. 122) observes, drawing on Gilles Deleuze and Félix Guattari (2005 [1980]), their

> [...] approach to power is tied to the very concept of the rhizome, opposing the idea of a fixed hierarchical structure and proposing instead that power manifests without a single center, through multiple [intra]connected and continuously transforming points, including among nonhuman beings.

In a similar direction, Laryssa Sousa and Rosane Pessoa (2023a, p. 165) note:

> Following Alastair Pennycook (2021a), we seek to engage with perspectives that are explicitly sociopolitical, with a focus on power relations, differences, and injustices. More recently, however, prompted by contemporary movements, we have expanded the scope of our inquiries beyond the human sphere [...]. Consequently, as we work with a comprehension of humans,

11 People who negotiate and produce knowledge.

12 Individuals who negotiate and produce knowledge on metaphorical porches (*alpendres*) – liminal spaces where different perspectives meet and interact.

> nonhumans, and space as co-constitutive elements, an ontoepistemological reconfiguration becomes necessary.

Some researchers in the group have sought to examine how power operates across human and nonhuman relations, engaging with issues of gender, race, class, sexuality, language, and territory, domains within which forces, affects, and materialities actively participate in the production of knowledge (Magalhães, 2025; Silva, 2023; Sousa, 2022; Sousa; Pessoa, 2023a, 2023b). As Gaile Cannella and Mirka Koro-Ljungberg argue in Norman Denzin et al. (2017, p. 494), this entails relinquishing human hubris by displacing researchers from a central position and allowing research to become a space of coexistence and listening among multiple forms of life and knowledge (see Chapter 4). This decentering of the human also materializes through the problematization of boundaries between nature, technology, and virtuality – a move that, as proposed by Iury Silva (2023), destabilizes the dichotomy between the real and the digital while foregrounding their interconnections. As Silva (2023, p. 43) explains, "such conceptions rest on the understanding that the boundaries purportedly separating reality and virtuality, nature and technology, the human and the machine are increasingly blurred," demanding recognition that "no 'virtual world' exists apart from a 'real' world,' since phenomena unfolding in digital spaces profoundly shape our ways of being, knowing, and experiencing the world, as well as how we (de)construct what we take to be reality." From this standpoint, "thinking through the onlife paradigm may help diffract the reproduction of rigid separations between physical and digital spaces, acknowledging both their potentials and limitations and the multiple ways in which they are entangled" (Silva, 2023, p. 86).

Also seeking to foster a closer relationship between the author of the research report and its readers, Silva (2023) incorporates the digital into the research process itself, intra-acting[13] with readers throughout his master's thesis by inviting them into co-construction through hyperlinks. This gesture further extends the meaning of *entangled research*, transforming the text into a living space of exchanges, connections, and co-authorship.

In light of these interweavings, *entangled research* emerges as an ethical, political, and affective investigative praxis grounded in critical, decolonial, and posthumanist perspectives. It rejects the neutrality and linearity of traditional research models,

13 For the authors working with posthumanism in our group, the term "*interaction*, which presupposes separate individuals with inherent boundaries and properties," is replaced with "*intra-action*, [which] [...] recognizes the ontological co-constitution of beings" (Barad, 2007, as cited in Sousa, 2022, p. 16).

conceiving of knowledge production instead as a situated, collective process oriented toward horizontal relationships, in which researchers, participants/agents, knowledges, and materialities are interlaced with one another. By embracing methodology as emergent and open, it values plural and insurgent epistemologies, incorporates affect and subjectivities, and problematizes the power relations that permeate scientific practice. Through the integration of research, language, and action, *entangled research* aims not only to grasp realities but to intervene in them, promoting social, epistemic, and environmental justice.

Within critical language education, *entangled research* focuses on the people, spaces, materialities, and relations that constitute the study, with social transformation understood as the possibility of making a tangible difference in the lives of those involved and their communities. For this reason, research spaces must embody care and hospitality. These spaces include classrooms (in-person or virtual), teacher-education settings, meetings and conversations, and publications (academic or otherwise). They are collaborative sites in which bodies, discourses, actions, and materialities intertwine, building alliances in pursuit of what we conceive of and practice within the group as social, environmental, interspecies, planetary, epistemic, and digital justice. The bodies, discourses, ways of knowing, actions, and materialities involved guide the praxiologies of our studies, privileging situated meanings and their articulations with other praxiologies that weave the ontoepistemic fabric of the research.

## Toward *entangled research*: a methodological possibility *otherwise*

From this complex web of concerns, stances, and movements of methodological insurgency, we have woven *entangled research* as a way of enacting methodology *otherwise*. We do not see it as merely the creation of a new term, nor as just another research typology into which our academic work must fit. On the contrary, this entanglement is abundant with the continuous reinvention of tensions, alliances, and praxiologies that have sustained our work within the Transition Group.

Put differently, *entangled research* emerges from the recognition that inquiry in critical language education cannot be divorced from life itself, from relationships, and from the ethical and political commitments that inform it. Drawing on critiques of coloniality, it contests the notion of neutral, technical, and linear research by refusing to separate subject from object, theory from practice, and researchers from participants.

More than a new term, *entangled research* offers a framework for constructing a research journey that:

- **rejects the rigidity of *a priori* methods and assumes the situated construction of research trails (*trieiros*),** conceiving methodology as emergent, rhizomatic, and localized, allowing pathways to unfold through the process. It legitimizes and values voices and knowledges that have historically been rendered subaltern. Scientific practice thus becomes a living, relational process, continually (re)configuring itself through experience, contextual contingencies, and the ethical-political urgencies encountered along the way.
- **foregrounds the political role of language**, recognizing that all knowledge production is permeated by language as a space of power and contestation. It seeks to undermine colonial vocabularies by refusing universal terms and categories, opting instead to speak from researchers' own bodies, experiences, and territories. In this way, language becomes alive, affective, and situated – reinscribing knowledge as a shared weave rather than an abstraction.
- **embraces subjectivity as a constitutive part of research**, acknowledging that inquiry implicates the researcher and that knowledge cannot be separated from the body that produces it. Entangled researchers do not remove themselves from the investigative process in the name of neutrality; instead, they inscribe themselves into it in their fullness and incompleteness – with their stories, affects, beliefs, and contradictions – understanding that presence, rather than distance, renders research ethically and politically meaningful.
- **fosters more horizontal relationships**, displacing academic authority to build knowledge *with* – not *about* – the people involved. This honors teachers, students, and communities as co-authors and co-constructors of meaning, encompassing both academic and non-academic spaces as well as other materialities. It entails sharing responsibilities, valuing dialogue, affect, and experience, and creating space for collective meaning-making.
- **commits to transformation**, seeing that researching also means intervening. Knowledge is not limited to interpreting the world; it also involves making a tangible difference in the lives of those involved. In this sense, researching and writing become acts of resistance and social intervention, inseparable from the struggle for social, epistemic, environmental, interspecies, and digital justice.
- **problematizes power relations**, acknowledging that we are always co-implicated in the forces and materialities that cut through and constitute us. In this gesture, it works toward refusing human hubris and creating spaces for sensitive

listening, horizontal relationships, and coexistence among multiple forms of life and knowledge – while simultaneously grappling with the power asymmetries embedded in its very fabric.

- **takes place in collectivity and promotes pluriversality**, assuming that knowledge is not produced in isolation but built through encounters among researchers, participants, and the contexts, territories, and spaces that shape them. In this co-constructive movement, it invites a pluriversality of knowledges and legitimizes ways of existing, thinking, speaking, feeling, and acting that confront epistemic hegemony.
- **welcomes praxiological incompleteness**, treating knowledge construction as relational and unfinished, recognizing that every finding carries the traces of the process that produced it. Researchers do not seek to close their writing with definitive conclusions; instead, they engage with the flows and porosities of knowledge – with uncertainties, hesitations, (re)turns, and fresh beginnings.
- **incorporates self-reflexive critique**, acknowledging that research demands constant ethical and political vigilance regarding one's own assumptions, choices, and implications. This includes attending to formal requirements of institutional review boards, carefully assessing potential risks and harms to participants, and sharing with them the ethical challenges of the process to safeguard their integrity, dignity, and rights.
- **[remains in the making... ]** Click here to join this collaborative space and enter the flow of co-creation.

In this sense, *entangled research* in critical language education goes beyond any fixed list, remaining perpetually in process. We share Rezende's (2019b, p. 2) insight that "each study requires its own paths of construction, as each study informs its own demands." We see this methodological approach as emergent, fostering creativity and receptiveness to unexpected, unanticipated possibilities that may prove most vital for transformation. As entangled researchers, we must continually interrogate our own biases, assumptions, and privileges while pursuing change. Through ongoing sharing, dialogue, and action, our diverse ethical agendas have branched out in multiple directions, forming rhizomatic connections that sometimes interweave as we move toward greater equity and justice. For those drawn to this work, our invitation is simple: taken up *entangled research* as a way of doing methodology *otherwise* – open to countless other entanglements yet to come.

# References

ALMEIDA, Carolina Perini de. *Os troncos, suas raízes e sementes*. Dinâmicas familiares, fluxos de pessoas e história em aldeias Terena. 2013. 185 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Retrieved from http://repositorio.unb.br/handle/10482/14107. Accessed 11 November 2025.

ALMEIDA, Ricardo Regis de. *Corpovivências decoloniais compartilhadas e coconstruídas nas (e para além das) aulas de língua inglesa de um curso de Letras*: Português e Inglês. 2023. 236 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2023. Retrieved from http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/12901. Accessed 12 December 2025.

BHAMBRA, Gurminder Kaur; GEBRIAL, Dalia; NIŞANCIOĞLU, Kerem (org.). *Decolonising the university*. Pluto Press: London, 2018. Retrieved from http://library.oapen.org/handle/20.500.12657/25936. Accessed 12 December 2025.

BISPO DOS SANTOS, Antônio. *A terra dá, a terra quer.* São Paulo: Ubu Editora; Piseagrama, 2023.

BORELLI, Julma Dalva Vilarinho Pereira. *O estágio e o desafio decolonial*: (des)construindo sentidos sobre a formação de professores/as de inglês. 2018. 222 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018. Retrieved from http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/8185. Accessed 16 October 2025.

BLOCK, David. Not so fast: some thoughts on theory culling, relativism, accepted findings and the heart and soul of SLA. *Applied Linguistics,* Oxford, v. 17, n. 1, p. 63-83, 1996. Available at https://doi.org/10.1093/applin/17.1.63. Accessed 10 December 2025.

BUTLER, Judith. *Gender trouble*: feminism and the subversion of identity. New York: Routledge, 1990.

CAPPARELLI, Camila dos Passos Araujo. *Praxiologias interseccionais de gênero, raça, classe e sexualidade construídas com professoras de línguas.* 2025. 190 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2025. Retrieved from https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/14768. Accessed 22 December 2025.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón. Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. *In:* CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón (ed.). *El giro decolonial*: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores: Universidad Central: Pontificia Universidad Javeriana, 2007. p. 9-23. Retrieved from https://observatorioedhemfoco.com.br/observatorio/el-giro-decolonial-reflexiones-para-una-diversidad-epistemica-mas-alla-del-capitalismo-global/. Accessed 12 December 2025.

CURADO, Eloisa Terezinha Teles. *A inserção profissional de professores/as de línguas*: emoções e (des) identificações em movimento. 2024. 125 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias) – Unidade Universitária Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas – Nelson de Abreu Júnior, Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2024. Retrieved from http://www.bdtd.ueg.br/handle/tede/1595. Accessed 10 December 2025.

DENZIN, Norman Kent; LINCOLN, Yvonna Sessions; MACLURE, Maggie; OTTERSTAD, Ann Merete; TORRANCE, Harry; CANNELLA, Gaile Sloan; KORO-LJUNGBERG, Mirka; MCTIER, Terrence. Critical qualitative methodologies: reconceptualizations and emergent construction. *International Review of Qualitative Research*, Thousand Oaks, v. 10, n. 4, p. 482-498, 2017. Available at https://journals.sagepub.com/doi/10.1525/irqr.2017.10.4.482. Accessed 11 November 2025.

DENZIN, Norman Kent. Critical qualitative inquiry. *Qualitative Inquiry*, Thousand Oaks, v. 23, n. 1, p. 8-16, 2017. Retrieved from https://doi.org/10.1177/1077800416681864. Accessed 11 November 2025.

EVARISTO, Conceição. Escrevivência e seus subtextos. *In*: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (org.). *Escrevivência*: a escrita de nós – reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. p. 26-46. Retrieved from https://fundacaoitau.org.br/

observatorio/biblioteca/escrevivencia-a-escrita-de-nos-reflexoes-sobre-a-obra-de-conceicao-evaristo. Accessed 10 October 2025.

FIRTH, Alan; WAGNER, Johannes. On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. *The Modern Language Journal*, Hoboken, v. 81, n. 3, p. 285-300, 1997. Available at https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1997.tb05480.x. Accessed 11 November 2025.

FREIRE, Paulo. *Pedagogy of the oppressed*. 30th. ed. Translation: Myra Bergman Ramos. New York/ London: Continuum, 2005 [1968].

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013 [2006].

GOTTARDI, Letícia. *(Des)Caminhos na escrita de si*: pinceladas construídas sobre/em/com Trabalhos de Conclusão de Curso em Letras. 2023. 101 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias) – Unidade Universitária Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas – Nelson de Abreu Júnior, Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2023. Retrieved from http://www.bdtd.ueg.br/handle/tede/1243. Accessed 15 November 2025.

GUERRERO ARIAS, Patricio. *Corazonar*: una antropología comprometida con la vida: miradas otras desde Abya-Yala para la decolonización del poder, del saber y del ser. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2010.

HOOKS, bell. *Teaching to transgress*: education as the practice of freedom. New York: Routledge, 1994.

KILOMBA, Grada. *Plantation memories*: episodes of everyday racism. Münster: Unrast Verlag, 2010.

LANTOLF, James P. SLA theory building: "Letting all the flowers bloom!". *Language Learning*, Hoboken, v. 46, n. 4, p. 713-749, 1996. Available at https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1996.tb01357.x. Accessed 9 November 2025.

LARIWANA-KARAJÁ, Leandro. Concepção de bilinguismo e interculturalidade nas práticas de estágio do curso de Licenciatura Intercultural de Formação Superior de Professores Indígenas da UFG. *In*: PIMENTEL, Maria do Socorro da Silva; BORGES, Mônica Veloso (org.). *Práticas pedagógicas de docentes indígenas*. Goiânia: UFG, 2015. p. 311-320.

MAGALHÃES, Victor Hugo Oliveira. *Intra-ações e emaranhamentos pós-humanistas em aulas de língua inglesa em um Instituto Federal de Ensino.* 2025. 220 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2025. Retrieved from http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/14243. Accessed 22 December 2025.

MAGALHÃES, Victor Hugo Oliveira; SILVA, Iury Aragonez da. Devires rizomáticos: tornando-se com uma educação linguística pós-humanista. *In:* SILVESTRE, Viviane Pires Viana; BORELLI, Julma Dalva Vilarinho Pereira; URZÊDA-FREITAS, Marco Túlio de; FERREIRA, Edilson Pimenta (org.). *Movimentos críticos em educação linguística*: um gesto de afeto e gratidão a Rosane Rocha Pessoa. São Paulo: Pá de Palavra, 2022. p. 99-116. Retrieved from https://www.dropbox.com/scl/fi/q1cv5eupjdpbps903t4ut/Movimentos_criticos.pdf?rlkey=lm9cliq02xek244znprfg90nf&e=1&st=ukokldwr&dl=0. Accessed 12 December 2025.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Por uma linguística aplicada indisciplinar.* São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

NDLOVU-GATSHENI, Sabelo. Decolonising research methodology must include undoing its dirty history. *The Conversation*, São Paulo, 26 set. 2017. Retrieved from https://theconversation.com/decolonising-research-methodology-must-include-undoing-its-dirty-history-83912. Accessed 14 October 2025.

OCAÑA, Alexander Ortiz; LÓPEZ, María Isabel Arias; CONEDO, Zaira Pedroso. Metodología 'outra' en la investigación social, humana y educativa. El hacer decolonial como proceso decolonizante. *Faia*, Argentina, v. 7, n. 30, p. 172-200, 2018. Retrieved from https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6575303. Accessed 14 October 2025.

PENNYCOOK, Alastair. *Critical applied linguistics*: a critical introduction. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2001. Available at https://doi.org/10.4324/9781410600790. Accessed 1 December 2025.

PENNYCOOK, Alastair. *Critical applied linguistics*: a critical (re)introduction. 2nd. ed. New York: Routledge, 2021. Available at https://doi.org/10.4324/9781003090571. Accessed 1 December 2025.

PENNYCOOK, Alastair; PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana. Reflexões sobre linguística aplicada crítica: uma conversa com Alastair Pennycook. *Signótica*, Goiânia, v. 28, n. 2, p. 613-632, 2016. Retrieved from https://doi.org/10.5216/sig.v28i2.44708. Accessed 10 December 2025.

PENNYCOOK, Alastair; PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana. Reflections on critical applied linguistics and decoloniality: a follow-up conversation with Alastair Pennycook. *Calidoscópio,* São Leopoldo, v. 20, n. 2, p. 564-572, 2023. Retrieved from https://doi.org/10.4013/cld.2022.202.12. Accessed 10 December 2025.

PESSOA, Rosane Rocha. Nós de colonialidade e formação docente. *In*: MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva; SOUSA, Cristiane Maria Campelo Lopes Landulfo de (org.). *Suleando conceitos e linguagens*: decolonialidades e epistemologias outras. Campinas: Pontes Editores, 2022. p. 273-282.

PESSOA, Rosane Rocha; SILVA, Kleber Aparecido da; FREITAS, Carla Conti de (org.). *Praxiologias do Brasil Central sobre educação linguística crítica*. São Paulo: Pá de Palavra, 2021. Retrieved from https://www.dropbox.com/scl/fi/uprwjgyirlkyaor3ser30/Praxiologias_pdf.pdf?rlkey=frqcylblcloxqipcol1asgqhj&e=1&st=rqal6gfw&dl=0. Accessed 12 December 2025.

PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana. Decolonizing qualitative research in language teacher education. *In*: TOOHEY, Kelleen (section editor). *The encyclopedia of applied linguistics*. Chichester: John Wiley & Sons, 2025. p. 1-8. Available at https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal20094. Accessed 4 November 2025.

QUIJANO, Aníbal. Coloniality of power, Eurocentrism, and Latin America. *Nepantla: Views from South*, Durham, v. 1, n. 3, p. 533-580, 2000. Available at https://www.decolonialtranslation.com/english/quijano-coloniality-of-power.pdf. Accessed 24 out. 2025.

RAMOS-SOARES, Wilker. *Alpendre como um fazer docente outro*: corporificando vivências na formação de professoras/es de língua(gen)s. 2023. 133 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias) – Unidade Universitária Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas – Nelson de Abreu Júnior, Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2023. Retrieved from http://www.bdtd.ueg.br/handle/tede/1283. Accessed 22 December 2025.

REZENDE, Tânia Ferreira. A semiótica dos corpos na literatura goiana: o corpo negro de Leodegária de Jesus. *Revista Plurais*, Anápolis, v. 8, n. 1, p. 131-159, 2018. Retrieved from https://www.revista.ueg.br/index.php/revistapluraisvirtual/article/view/9177. Accessed 10 October 2025.

REZENDE, Tânia Ferreira. *Como dialogar em meio à turbulência das lutas narrativas?* Goiânia: Obiah Grupo de Estudos em Cosmolinguística, 2019a. [Unpublished manuscript].

REZENDE, Tânia Ferreira. *Os compromissos da sociolinguística*. Goiânia: Obiah Grupo de Estudos em Cosmolinguística, 2019b. [Unpublished manuscript].

ROSA-DA-SILVA, Valéria. *Movimentos decoloniais no estágio de língua inglesa*: sentidos outros coconstruídos nas vivências em uma escola pública. 2021. 258 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021. Retrieved from http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/11798. Accessed 22 December 2025.

SILVA, Iury Aragonez da. *Intra-ações na educação digital onlife*: uma leitura pós-humanista de uma sala de aula de francês. 2023. 156 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2023. Retrieved from http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/13302. Accessed 22 December 2025.

SILVA-MELLO, Carlos Matheus da. *Letramento racial crítico e a interrupção de silêncios na formação de professoras/es de línguas*: o que se esconde quando falo de raça? 2025. 120 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias) – Unidade Universitária de Ciências

Socioeconômicas e Humanas – Nelson de Abreu Júnior, Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2025. Retrieved from http://www.bdtd.ueg.br/handle/tede/1727. Accessed 22 December 2025.

SILVESTRE, Viviane Pires Viana. *Práticas problematizadoras e de(s)coloniais na formação de professores/as de línguas*: teorizações construídas em uma experiência com o Pibid. 2016. 239 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016. Retrieved from http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/8834. Accessed 22 December 2025.

SILVESTRE, Viviane Pires Viana; RAMOS-SOARES, Wilker. Entre trieiros e (des)caminhares metodológicos outros: corporificando o fazer pesquisa. *Interritórios: Revista de Educação, Caruaru*, v. 9, n. 18, p. 1-21, 2023. Retrieved from https://doi.org/10.51359/2525-7668.2023.258803. Accessed 7 November 2025.

SILVESTRE, Viviane Pires Viana; ROSA-DA-SILVA, Valéria. Por horizontes metodológicos outros na linguística aplicada: contribuições de pesquisas cá do Cerrado Central do Brasil. *In*: SILVESTRE, Viviane Pires Viana; BORELLI, Julma Dalva Vilarinho Pereira; URZÊDA-FREITAS, Marco Túlio de; FERREIRA, Edilson Pimenta (org.). *Movimentos críticos em educação linguística*: um gesto de afeto e gratidão a Rosane Rocha Pessoa. São Paulo: Pá de Palavra, 2022. p. 157-174. Retrieved from https://www.dropbox.com/scl/fi/q1cv5eupjdpbps903t4ut/Movimentos_criticos.pdf?rlkey=lm9cliq02xek244znprfg90nf&e=1&st=ukokldwr&dl=0. Accessed 12 December 2025.

SOUSA, Laryssa Paulino de Queiroz. *A posthumanist perspective on an English course at a private language school.* 2022. 294 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022. Retrieved from http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/12705. Accessed 22 December 2025.

SOUSA, Laryssa Paulino de Queiroz; PESSOA, Rosane Rocha. Lançando o olhar para a educação linguística a partir de intersecções entre a cosmopolítica e o pós-humanismo: assemblagens epistêmicas e semióticas. *In*: SEVERO, Cristine Gorski; BUZATO, Marcelo El Khouri. *Cosmopolítica e linguagem*. Araraquara: Letraria, 2023a. p. 164-181. Retrieved from https://www.letraria.net/cosmopolitica-e-linguagem/. Accessed 16 July 2023.

SOUSA, Laryssa Paulino de Queiroz; PESSOA, Rosane Rocha. Reflections on a language teacher education praxis from a posthumanist viewpoint. *In:* DAIGLE, Christine; HAYLER, Matt (ed.). *Posthumanism in practice*. London: Bloomsbury Publishing, 2023b. p. 198-211. Available at https://doi.org/10.5040/9781350293830.0020. Accessed 2 December 2025.

ST. PIERRE, Elizabeth Adams. A brief and personal history of post qualitative research: toward "post inquiry". *Journal of Curriculum Theorizing*, Arcata, v. 30, n. 2, p. 2-19, 2014. Retrieved from https://doi.org/10.63997/jct.v30i2.521. Accessed 2 December 2025.

TUHIWAI SMITH, Linda. *Decolonizing methodologies*: research and indigenous peoples. New York: Zed Books, 1999.

URZÊDA-FREITAS, Marco Túlio de. *Letramentos queer na formação de professorxs de línguas*: complicando e subvertendo identidades no fazer docente. 2018. 283 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018. Retrieved from http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/8444. Accessed 22 December 2025.

URZÊDA-FREITAS, Marco Túlio de; PESSOA, Rosane Rocha. Disinventing and reconstituting the concept of communication in language education. *L2 Journal*, Berkeley, v. 12, n. 3, p. 61-76, 2020. Retrieved from https://doi.org/10.5070/L20048205. Accessed 5 December 2025.

> “When conversation is understood as a methodology in entangled research, what appears to deviate from the topic may also be interpreted as pathways opened by other knowledges that constitute the study. There is an initial movement that propels research, yet it does not determine its trajectories. It is in conversation that knowledges meet; it is in the encounter that questions are formulated, needs are articulated, problematizations are proposed, developed, and shared, and research takes shape.”

**— Mariana Mastrella-de-Andrade and Julma Borelli —**

# Chapter ۲

# More than small talk:

## conversation in entangled research in critical language education and teacher education

*Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade*
*Julma Dalva Vilarinho Pereira Borelli*

## Introduction: changing the terms of the conversation

To open the conversation, we begin with a shared memory. On one occasion, we served on a master's thesis preliminary evaluation committee in the field of applied linguistics, more specifically in language teacher education. The study under examination was methodologically grounded in conversations with and among teachers. While discussing this methodological approach, another professor, also a member of the committee, made the following comment: "You used conversations as a research methodology, didn't you? That's fine – we know that, nowadays, conversations are indeed becoming a technical term in research methodology." This remark caught our attention, particularly because it suggested that conversations have gained legitimacy in research simply by being described in methodological manuals. However, as this chapter seeks to problematize, what is a conversation, after all? What does it mean to incorporate conversations as a "technical term" in methodological manuals? Is that really what we are talking about? How might conversations be understood as disruptions to unilateral perspectives on the construction of knowledge and ways of knowing in applied linguistics? Moving beyond these questions, what do we mean by conversations when we situate our work – as we do in this book – within entangled

research in critical applied linguistics? What tensions, conflicts, and challenges have we encountered in our praxiologies as we develop studies from this perspective?

To reflect on these questions, we must consider that the 2000s have been marked by significant shifts in applied linguistics, particularly in relation to its ethical, social, and political commitments. The field's openness to indisciplinarity (Moita Lopes, 2006) has enabled contemporary critical epistemologies to interrogate constructs such as teaching, learning, teacher education, and research, among others, compelling us to rethink our very understanding of language and the implications of its ongoing reconceptualization. From a decolonial perspective, language not only acts in the reproduction of colonialities but is also recognized as a locus of power through which one culture is imposed upon others.

Considering the centrality of language in our work, these concerns directly inform how we conceptualize and conduct research, which is the focus of this chapter. We depart from the premise, as articulated by Luiz Paulo da Moita Lopes (2006), that research should be developed *with* people rather than speaking *about* or *for* them. This commitment has led us to question which methodologies might best foster research aligned with the principles of critical applied linguistics. From this viewpoint, we adopt a conception of language as biographical repertoires, as reframed by Jan Blommaert and Ad Backus (2013).

A defining feature of our research is the effort to access and generate diverse forms of knowledge that constitute the core material of the study. Criticality challenges us to seek out knowledges that have historically been marginalized and excluded from academia, yet we must ask whether traditional research "instruments" are capable of responding to these aims. We have mobilized questionnaires, interviews, and narratives to engage with such knowledge; however, our purpose here is to foreground conversation as a methodology within entangled research in critical language education and teacher education.

In reflecting on its possibilities, we highlight key dimensions of conversations. First, we consider what is required for conversation to be understood as a process of encounter and knowledge generation. We also examine the relationships established through these conversations, since they can easily be confused with interviews, thereby delimiting agendas and roles and prescribing predetermined formats. Furthermore, we seek to problematize how conversations are enacted and constructed, acknowledging their non-neutrality.

Given the geo-body-political implications (Mignolo, 2009) of our work as researchers, our desire to envision other ways of doing inquiry is deeply connected to the trajectories that have led us to teaching and to the work we have sought to pursue over the years.

We therefore begin from our own positionality as English language educators at public universities in Brazil's Central-West region. Mariana is a white woman who has taught English for 30 years, 15 of which have been in a public university, working in teacher education. Julma, also a white woman, has taught English for 25 years, including 15 in a public university, likewise in teacher education. Over these years, we have sought to recognize multiple forms of knowledge that permeate – and demand space within – language education and teacher education contexts. This effort underscores the ongoing need to rethink how such knowledges shape the research we conduct – particularly, in this chapter, the ways in which we have experienced conversation as a methodological pathway.

With this in mind, we draw on important studies in fields such as education and sociology that have adopted conversation as a methodology (Merladet, 2020; Oliveira, 2007; Ribeiro; Souza; Sampaio, 2018; Süssekind; Pellegrini, 2018), with the aim of expanding this discussion in relation to entangled research in critical language education and teacher education. Accordingly, the sections that follow are organized around discussions of science, (de)coloniality, and knowledge production in research on language education and teacher education. We present our understandings of conversations as a methodology of entangled research, critically examining it as a complex space of knowledge construction, dialogue and affect, knowledges and ignorances, conflicts and dilemmas. Throughout this chapter, we reflect on experiences of conducting inquiry through conversations, highlighting contradictions and challenges we have faced as researchers, while acknowledging the impossibility of either romanticizing this methodological perspective or bringing this conversation to any definitive close.

## On science and knowledge in the space of colonial difference: sharpening the conversation

Over the past decades, it has become increasingly common to encounter extensive works – hundreds of pages long – with titles like "The Language Teacher," "Language Teacher Education," or "Research in Language Teacher Education" that promise comprehensive accounts of what is essential in the field, framing it as universal. From this perspective, teacher education appears systematically laid out in manuals that rationally prescribe its meanings and directions. However, in our view, language teacher education is fundamentally relational and cannot be captured by universalizing prescriptions (Lopes; Borges, 2015; Mastrella-de-Andrade; Pessoa, 2019). In this sense, Carlos Skliar (2006, p. 32) draws attention to the need to learn "to converse" *in/with* teacher education, foregrounding a relational approach that invites us to be together, to

coexist, and to know in ways that exceed "scientific knowledge about the other."[1] We understand this view as necessary for knowledge construction in language education and teacher education.

In general terms, teacher education has focused almost exclusively on university spaces and knowledges – those of the institutions responsible for teacher education programs. For us, however, this exclusive focus sustains colonialities within educational processes (Andreotti; Pereira; Edmundo, 2017; Borelli, 2018), perpetuating the exclusion of certain subjects and the denial of other knowledges constructed daily in spaces where languages are livedtaughtlearned, both within and beyond Brazilian school curricula. A similar logic operates in research on teacher education, which often assumes predetermined processes and methods for the production of universal knowledge, generating what Boaventura de Sousa Santos (2007) calls "epistemic non-existence" – that is, the silencing of everything and everyone that does not conform to the exclusivist forms of knowledge production of Western science. In this regard, we question both the notion of "unique processes and methods" and that of "universal knowledge."

The idea of unique and pre-established processes and methods in research stems, to a large extent, from a modern positivist legacy of science. In this tradition, scientific validation and credibility are secured through researchers who adopt a neutral and objective stance, producing observable and controllable quantifications and generalizable results that are taken to fulfill the criteria for the legitimation of knowledge. Research practices consequently become systematized, giving rise to methodological scripts designed to yield objective outcomes supposedly free from the interference of factors such as subjects, temporalities, and spatialities. These scripts are treated as virtually fixed and replicable across different fields of knowledge, thereby legitimizing their results.

This conception of research and epistemology, it is important to note, is aligned with a modern understanding of life, science, society, and the subject. As Matei Calinescu (1987, p. 41, as cited in Giroux, 1992, p. 44) argues, modernity is sustained by ideas such as

> the doctrine of progress, the confidence in the beneficial possibilities of science and technology, the concern with time (a measurable time, a time that can be bought and sold and therefore has, like any other commodity, a calculable equivalent in money), the cult of reason, and the ideal of freedom defined within the framework of an abstract humanism, but also the orientation toward pragmatism and the cult of action and success.

1 All original quotations in Portuguese and Spanish were translated into English by the authors.

In modernity, Western reason is "universalized in cognitive and instrumental terms as the basis for a model of industrial, cultural, and social progress" (Giroux, 1992, p. 44). Within this framework, the human subject is positioned as the primary source of meaning and action, rather than as an effect of historical and social processes. Against this backdrop, historical "events" are construed as inevitable, unfolding according to an internal logic oriented toward progress. Consequently, "a notion of geographical and cultural territoriality is constructed in a hierarchy of domination and subordination marked by a center and margin legitimated through the civilizing knowledge/power of a privileged Eurocentric culture" (Aronowitz, 1987, as cited in Giroux, 1992, p. 44). As Henry Armand Giroux (1992, p. 46) goes on to argue,

> in general terms, the political project of modernism is rooted in the capacity of individuals to be moved by human suffering so as to remove its causes, to give meaning to the principles of equality, liberty, and justice; and to increase those social forms that enable human beings to develop those capacities needed to overcome ideologies and material forms that legitimate and are embedded in relations of domination.

In this sense, modernity persistently fails to fulfill its promises, as the colonialities that endure beyond colonialism continue to perpetuate injustices and inequalities, as well as genocides, epistemicides, and epistemic racism (Grosfoguel, 2013).

It is within this scenario that the positivist conception of science and research takes shape, tied to and placed in the service of an idealized vision of progress or development (Merladet, 2020), through which other civilizations have been categorized "as stagnant and as falling behind," as Walter Mignolo (2011, p. 185) observes. For this author, modernity has never existed without colonialism, and modern societies exist only insofar as they carry forward colonialities as their legacy. Coloniality itself "emerged with the history of European invasions of Abya Yala, Tawantinsuyu, and Anahuac; the formation of the Americas and the Caribbean; and the massive trade of enslaved Africans" (Mignolo, 2011, p. 2). This concept, discussed by Aníbal Quijano (2007) to refer to the colonial structuring and mindset of social life, persists even after the end of colonial administrations and continues to reproduce and sustain capitalist and racist relations, among other forms of oppression. Within this structure, knowledge is likewise governed in colonial ways, as power determines what counts as legitimate knowledge and how it can be known. Edgardo Lander (2005) calls this the coloniality of knowledge: the universalization of a particular type of knowledge (European) and the exclusion, under the guise of objectivity and neutrality, of other forms of knowledge, which are often relegated to the status of myths, magic, or superstition.

What we question here, in proposing conversations as methodology for entangled research in critical applied linguistics, concerns our understanding of the limits of what counts as science and knowledge and of how these categories are constructed. This requires another way of looking at who we are and where we stand, from which we may reflect on what we can and wish to become, what we can know, with whom, and how. We agree with Fábio André Diniz Merladet's (2020, p. 225) critique of universities and their modes of knowledge production, particularly his argument that

> universities generally hold values and principles such as excellence, rigorous knowledge production, scientific progress, technological innovation, national development, and, at most, inclusion and social commitment. Participation, however, rarely figures among the qualities expected of a university.

The author sees participation as an openness that creates "space for the protagonism of a wide diversity of experiences and alternatives struggling against capitalism, colonialism, and patriarchy" (Merladet, 2020, p. 225), an openness that is largely absent from the university. As a result, the university projects and perpetuates itself as the primary space of knowledge production, maintaining the exclusivity of science in relation to other forms of knowing and disregarding other experiences.

By contrast, openness to and recognition of the multiplicity of spaces in which knowledge is constructed hold the potential to promote dialogue among different contexts, subjects, and experiences, thus decolonizing our understandings of knowledge and pluralizing the term across multiple dimensions. In this sense, we seek not to relinquish the "immense diversity of knowledges, practices, solutions, and alternatives that could be useful and make people's lives better, but are rendered invisible by our prejudice, ignorance, and arrogance" (Merladet, 2024, p. 7). It is within this horizon that we propose conversations as a methodology for entangled research in critical applied linguistics.

## Conversations as encounters of knowledges and ignorances

When we approach educational environments such as schools and universities with genuine openness and humility, we begin to see how arrogant it is to arm ourselves with ready-mad answers for every possible situation. As in other spheres of social life, education is a rich, complex, and challenging space constituted by profound plurality and diversity that resists simple solutions. Scientific knowledge – with its cognitive

frameworks, objective claims, and hierarchical organization, largely conveyed through written records – often proves limited in its reach and capacity for response or resolution. This is not to dismiss the value of scientific scholarship or the research traditions we have inherited. Scientific discoveries have undeniably improved our lives in countless ways. Rather, the question we raise here concerns a rupture with an arrogant conception of science that disqualifies and discards other ways of knowing, either because it fails to recognize its own limitations or because it overestimates what it can deliver.

This critique provides the conceptual ground for our discussion. Conversations offer a way to develop entangled research methodologies that recognize diverse forms of knowledge while opening space to examine and challenge the limits of both these knowledges and our theories. For Maria Luiza Süssekind (2010), conversations are situated within research *in/of/with* everyday life, conceived as a space of resistance in which practitioners – those who construct it – do not simply consume knowledge but actively invent and reinvent it, vividly bringing forth new possibilities (Certeau, 1984; Süssekind; Coube, 2020). Conversations thus become sites of daily invention in education, where teacher education and language education unfold through "creative resistances enacted in the practice of teaching" (Süssekind; Lopes, 2020, p. 368). How, then, could we disregard or devalue the richness of conversations, when they provide the possibility of "creating knowledge collectively and sharing it creatively, moving not toward competition against others, but toward engagement with them" (Merladet, 2024, p. 17)?

Conversations are spaces for encounters between knowledges and ignorances, which resist the abyssal divisions and epistemicides engendered by many Euro-US-centered research methods in monocultural regimes of knowledge production. Rather than acquiescing to the disciplinary fragmentation demanded by modern/colonial rationality, conversations cultivate what we call an organic transdisciplinarity of life. They open possibilities for "inter-epistemic communication among subjects who produce different knowledges, from different worldviews and from different geo-and body-political positions" (Nascimento, 2020, p. 3).

Through conversation, we confront our own ignorance by unsettling what we think we know, whether in encountering others' ways of knowing, or through the other's discomfort with, or refusal of, our modes of knowing. Conversations require us to acknowledge our social, historical, and ontoepistemological differences, even when we speak "the same language." When we engage in conversation, we seek translation – that is, to understand and to make ourselves understood – without ever implying the erasure of difference, since it is precisely difference that enables new possibilities for learning and creation. As Inês Barbosa de Oliveira (2007, p. 56) states,

"the production of knowledge must always be a collective endeavor, in which the blindness of some can be mitigated by the capacity to 'see' of others, who carry other forms of blindness, and so on."

Acknowledging our ignorances becomes productive when we stop objectifying the other and attempting to control their ways of thinking and acting. This gesture resists the "necrophilic view of the world" (Freire, 2005, p. 59) inscribed in neoliberal market logic and in hegemonic, universalizing scientific practices that, through colonial difference, erase, marginalize, and disperse other knowledges, worldviews, politics, ethics, and bodies.

We refuse the notion that the only legitimate modes of knowing are "systematized, theoretically structured and grounded forms of knowledge, woven within the spaces/times designated for this purpose: the academy and its 'scientists'" (Oliveira, 2007, p. 68). Aware of our ignorances, we therefore open spaces for collective work. Through conversations, we bring together diverse ways of knowing, practices, sensibilities, perspectives, values, and convictions emerging from those with whom we co-constitute our subjectivities.

According to Rafael Marques Gonçalves, Allan de Carvalho Rodrigues, and Alexandra Garcia (2018), in conversations, people (students, teachers, members of the school community, among others) are practitioners and, thus, agents of everyday praxis, as any separation between theory and practice is rejected. This entails recognizing that their knowledges matter and that their praxiologies, developed across different spacetimes, have much to contribute to research in language education and teacher education.

This exercise of recognizing knowledges and ignorances has brought us closer to the contexts and the people who live the praxes we seek to comprehend. Julma Dalva Vilarinho Pereira Borelli (2018), for example, examines practicum experiences in English teacher education by bringing into dialogue the voices of different agents – university professors, schoolteachers, and preservice teachers. Building knowledge with others has taught us that, in order to truly understand the practicum, we need the perspectives, knowledges, ideas, and perceptions of those who participate in it across its multiple dimensions.

Looking back on such conversations, we identified limitations such as those discussed in the section "Conversation as knowledge construction." Nonetheless, the recognition that we must speak with people – rather than about them – resonates with the approach we seek to develop in this chapter. At the same time, we acknowledge that important voices were left out of the study, notably those of the students in the classes where the preservice teachers worked. We are aware that research is always

shaped by contingencies and particularities, and that completeness is unattainable. Still, the reflections we share here are part of our ongoing engagement with the people and contexts through which we construct knowledge, grounded in our ways of knowing and ignorances.

Gleison Araújo Morais and Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade (2021) underscore the importance of strengthening the relationship between university and school in teacher education. Over the course of one academic semester, they investigated what it means to converse in teacher education and language education within a supervised English practicum course. Seeking a rupture with epistemicides and the erasure of knowledges that the university customarily promotes (Grosfoguel, 2013; Merladet, 2020) – which, in this case, materialize in the silencing of the school as a space of teacher education and knowledge production – the authors engage in conversation with the school by incorporating texts authored by basic education English teachers into the course syllabus. After all, who can speak about what it means to do language education in schools? And what is the point of allowing only the university to answer this question? More than physical proximity, conversations must unfold at epistemological and affective levels with those who inhabit the school. This imperative also extends to conversations within the research process itself. As Borelli (2018, p. 76) argues,

> it is not physical space that we lack. If that were the case, any university classroom would serve our purposes. What we need is the knowledge we do not possess – the knowledge of teachers who work in realities that are not ours, who face challenges unfamiliar to us, and who teach despite all the constraints.

In an effort to deepen these relationships, we evoke "an endless conversation: the school that goes to the university that goes to the school," in a movement of schooluniversityschool, anchored in the recognition of how much we do not know. We extend this idea to conversations as an entangled research methodology in critical applied linguistics: conversations may include pauses and interruptions, yet they must be understood as a continuous movement. This entails breaking with the logic of universalization or transposition of results and, instead, affirming the value of singular and local realities.

## Conversations as a space of affect and meaning-making

Conceiving conversation as both a space and a medium for entangled research requires broadening our understanding of what it means to converse. Conversations open possibilities for epistemological plurality, while also enabling access to a multiplicity of feelings and emotions, affects, readings, and worldviews (Alves, 2001), dimensions that cannot be reached through speaking and listening alone. In this sense, we move away from modernity's separation between reason/cognition and emotion (Merladet, 2020) in order to cultivate different ways of experiencing and producing meaning in and through conversations.

Michalinos Zembylas (2022) critiques decolonial efforts aimed at confronting the legacies of colonialism in universities. According to the author, such efforts have largely focused on intellectual questions, such as "what/how knowledge is produced, taught and legitimated" (Zembylas, 2022, p. 300). Drawing on Moosavi (2020), he argues that "changing curricula, pedagogies, and knowledge production often gives the appearance of decolonization, whereas the colonial structures of universities remain intact" (Zembylas, 2022, p. 300-301).

Without dismissing the importance of the intellectual dimension of decoloniality, the author draws attention to a neglected aspect: affective decolonization. He contends that the affective dimension of life must also be decolonized, in a gesture that complements other decolonial efforts by undoing the emotional lessons enforced by coloniality. In universities, such lessons are perpetuated through "affective practices and habits emerging from and associated with western knowledge production, research, and pedagogies" (Zembylas, 2022, p. 301).

Although Zembylas (2022) addresses the potential for affective reconstruction primarily within institutions of the Global North, we see this challenge as equally pressing in the Global South. As Quijano (2007) and Ramón Grosfoguel (2013) claim, colonialities keep shaping our ways of being in the world, with affectivity constituting an integral dimension of this structure. Reflecting on our research, we understand that "the dominant imperial order of knowledge production is based on a matrix of hierarchies and exclusions embedded within colonial economies of affect" (Agathangelou, 2019, as cited in Zembylas, 2022, p. 301). As this matrix is reproduced, it is the same historically subalternized subjects whose emotions continue to be disregarded.

Building on this perspective, Zembylas (2022) foregrounds affect, which he refers to as "decolonizing solidarity" (Boudreau Morris, 2017 as cited in Zembylas, 2022, p.

302), advocating for its cultivation across diverse communities. He conceptualizes decolonizing solidarity as "an affective praxis" that strategically mobilizes affects to acknowledge "the emotional lessons of colonial violence, repression and dispossession" (p. 302). This praxis facilitates pedagogical practices oriented toward "reworking the colonial 'structures of feeling' (Williams, 1977) embedded in contemporary universities, especially in the Global North" (p. 302).

Decolonizing solidarity is particularly significant for what can be developed in studies that adopt conversations as a methodology. Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade (2011), for instance, presents a study based on the life stories of English teachers in continuing education, in which participants share their emotions concerning colonialities in the classroom through conversations held in a safe space. One of the participants, Graça, offers the following account:

> Graça: At the beginning of the course... in the first semester, everything was new. Then things got complicated. There are negative things that make you grow, and this was one of them. When I was in the second semester, my English was... I was really just starting. When I got my first grade... [begins to cry]. Oh, now I'm going to cry, this is going to be a mess. The professor said, "Look, your English is very poor. But your effort is very great. If it were based on effort, your grade would be ten [equivalent to A+]".
> P4[2]: Oh, Graça, don't cry.
> P5: Don't cry.
> P3: But that is her pain, that is her life.
> Graça: So, what happened? (...). Then I said, "[says the professor's name], write this down…" Because I'm sassy – I know I'm wrong, but I want to be right. "You write it down in your notebook, in your journal, whatever. I'm going to pass. I'm going to study and I'm going to pass. It won't be with the grade you expect, but I'll pass. Because... professor, I'm just a student, I'm still learning, so you have to see me as a student" (Mastrella-de-Andrade, 2011, p. 353-354).

Graça's account brings her to tears, which are met with the solidarity of her peers: while some comfort her and ask her not to cry, others say that she should cry, since the event she recalls is part of her life. Welcoming the emotions that conversations may evoke – especially those linked to difficult memories in teacher education or language education – holds the potential to foster solidarity and, consequently, community, breaking with the individualism increasingly intensified by neoliberal society.

---

2 P4, P5, and P3 are other teachers who participated in the study.

The modern separation between reason and emotion has long taught us, in a Cartesian way, that the construction of knowledge occurs exclusively through reason – that only the mind is capable of knowing. Humberto Maturana (1998), however, develops his work in a markedly different direction. For the Chilean biologist, there is no reason without emotion. As he argues, "the rational is constituted in the operational coherences of the argumentative systems that we construct in language to defend or justify our actions" (p. 18). Thus, our rational arguments – and indeed "all our actions" – have an emotional foundation inseparable from the ways we experience the world through our senses (Maturana, 1998, p. 18). Patrício Guerrero Arias (2010) discusses the term *corazonar*[3] as an ethical and political response to the colonialities of knowledge, power, and being, entailing the reclaiming of affectivity and emotions across social life.

In light of these arguments, conversations can signify an opening and a rediscovery of emotions and other sensory dimensions in research, grounded in a movement of researching *with*, rather than *about*, the other. Such a stance seeks to interrupt the coloniality of alterity, marked by the "radical absence of the other, who is not made visible, does not exist, and is stripped of humanity and dignity" (Guerrero Arias, 2010, p. 88). According to Maturana (1998), refusing to separate reason and emotion also implies refusing to separate mind and body. Knowing is therefore seen as both emotional and corporeal, since we experience emotions and construct knowledge through the body and through the multiple senses we have developed – sight, smell, taste, hearing, touch, and others[4]. Conversations thus enable the construction of knowledge through these various senses, activated in the process of *corazonar* – "treating the heart as a principle of the human, without this meaning the renunciation of reason, for it is about connecting affectivity to intelligence" (Guerrero Arias, 2010, p. 89).

As we have already stated, conversing commonly involves speaking and listening, and one might thus assume that it is limited to the senses of sight and hearing. However, what do we see, and how do we see? Boaventura de Sousa Santos (2018, p. 166) critiques the ways in which modern science is trained in what he calls "cognitive extractivism": "the abyssal gaze was trained to see only what it wants to see and the abyssal ear was likewise trained to hear only what it wants to hear" (Santos, 2018, p. 166). Such training is rooted in capitalist, neoliberal, globalizing, and colonial modes of being, which render

3 It refers to a way of knowing that integrates reason and emotion, emphasizing the heart as an epistemic locus where feeling, thinking, and relational experience are inseparably intertwined.

4 From a neuroscientific perspective (Ramadan et al., 2025), other bodily systems also perform sensory and neural functions. The gastrointestinal tract, for instance, has its own nervous system that communicates with the central nervous system and influences mood.

what is not meant to be seen or heard nonexistent or irrelevant. In the approach to conversing that we propose here, however, seeing and listening refer to modes of receptivity toward the other, who has a face, a body, and a heart. In this context, we rely on Emmanuel Levinas's (1979) notion of the face, which underpins his conception of alterity. It is in the face-to-face encounter – not side by side – that we discover the other. The face of the other reveals that we are not the totality of what exists and that we do not possess the power to fully grasp what our gaze claims to see, for

> [t]he face resists possession, resists my powers. In its epiphany, in expression, the sensible, still graspable, turns into total resistance to the grasp. This transformation can occur only by the opening of a new dimension. For the resistance to the grasp is not produced as an insurmountable resistance, like the hardness of the rock against which the effort of the hand comes to naught, like the remoteness of a star in the immensity of space. The expression the face introduces into the world does not defy the feebleness of my powers, but my ability for power ["mon pouvoir de pouvoir"]. The face, still a thing among things, breaks through the form that nevertheless delimits it. This means concretely: the face speaks to me and thereby invites me to a relation incommensurate with a power exercised, be it enjoyment or knowledge (Levinas, 1979, p. 197-198).

The notion of the face is particularly important for conversations because it opens up both an act and a space for turning toward the other, for looking them in the face and perceiving them beyond what colonizing logics permit us to see. Aware of the asymmetries that constitute us and accompany us throughout the research process, in conversations, we can also allow others to see our face, to let ourselves be seen. In this gesture lies the possibility of horizontalizing relationships between researcher and participants and of dismantling the illusion of our own totality.

According to Levinas (1979), the face of the other is infinite. In conversations, we cannot unilaterally assign or control the meaning of the face before us. Rather, we must speak about the face we encounter, listen to the emotions it evokes, and thus negotiate meanings. Because of this infinitude, our faces must also remain negotiable, taking shape in the act of meeting one another.

Even face to face, eye to eye, the crisis of incomprehension persists, for we cannot claim to fix the meanings inscribed before us. As Levinas (1979) suggests, the power of alterity resides in the very dynamics of relating to what is external to us and beyond our control. However, sight is not the only sense at play. Conversations bring us closer to those with whom we conduct research, also engaging the senses of touch and smell, which can likewise evoke emotions (Maturana, 1998).

As researchers, we must embrace an ethics of care toward others, both in how we converse and in how we propose and enact conversations within entangled research. Such an ethical stance demands solidarity, love, and the recognition of multiple possibilities of existence for those who co-construct knowledge with us, thereby disrupting the colonialities that render them invisible and exclude them. As bell hooks (1994, p. 298) reminds us, "the moment we choose to love, we begin to move against domination, against oppression."

Thinking of conversation as a space of affects and modes of existence, Julma Dalva Vilarinho Pereira Borelli and Rosane Rocha Pessoa (2025, p. 2) share an experience in language education where they foreground "the potential that language has to promote affect, care, construction, and the resignification of who we are." Inspired by Adolfo Albán Achinte's (2013, p. 450) pedagogy of existence, which embraces emotion, creativity, and expression without constraints, they claim that

> creating, or being creative, entails plunging into the depths of our own being, from which realities emerge that challenge us and our own worlds. It involves allowing routine to rest and imagination to speak on behalf of our subjectivity.

The authors revisit an experience in an undergraduate English language teaching program in which language became a means of creating spaces for students' existence in the classroom. Discussions were prompted by excerpts from the book *Child of the Dark: The Diary of Carolina Maria de Jesus* (2014) and Sakinah Hofler's (2020) TED Talk "How to Use Creative Writing to Bear Witness." The stories shared touched on sensitive themes such as bullying, sexuality, conflict, and physical disorders. Ultimately, the classroom was transformed into an environment of existence, care, listening, and speech grounded in solidarity. We consider such spaces, fostered through conversations in entangled research in critical language education and teacher education, as particularly important. Because they are conducive to the flourishing of shared experiences, conversations should welcome the emotions and affects that arise and explore their meanings for the diverse participants involved.

## Conversations as knowledge construction

Thinking of conversation as a methodology for developing entangled research within critical applied linguistics requires reconsideration of how scholars engage in processes of knowledge construction. Traditionally, when investigators participate in

conversations for research purposes, such as interviews, they issue invitations, design a prior script intended to organize the possible "directions" the conversation might take, and guide the interaction. The development of this script depends almost exclusively on the responses provided by participants. Yet, in such cases, are we truly dealing with a conversation, or rather with an interview conducted in a more open-ended manner?

According to Uwe Flick (2010, p. 6), in his well-known work *An Introduction to Qualitative Research*, the interview is "one of the major strategies of collecting data." Norman K. Denzin et al. (2024, p. 10), drawing on Lisa A. Mazzei (2013), likewise maintain that the interview remains "a classic social science technique for generating empirical material widely accepted throughout academia." Given the reach and familiarity of the interview in qualitative research, including in applied linguistics, it is common to understand it as virtually a form of conversation, since both involve asking and answering questions. However, we argue that there are important differences between conversations and interviews in research. These differences concern not only the conceptualization of these practices, but also their modes of enactment and reception, as well as their potential for the construction of entangled research.

In general, interviews tend to adopt humanist conceptions of individuals, whose voices are seen as "stable, authentic, and self-reflective" (Mazzei, 2016, p. 152). What individuals say – their responses, which once collected become "data" – is taken to represent who they essentially are. Nevertheless, a poststructuralist and posthumanist view of entangled research, as we propose here, challenges this understanding of the individual and research material. People's speech in research is not something pure, emerging from an essentialized true self that we seek to recover and know. We see conversation, more than interview, as an open space for the co-production of meanings, one that welcomes contextual and contingent empirical materials. Conversations make room for diverse subjects, histories, and knowledges, as well as for shifts in direction and for the emotions generated by particular topics when we are willing to engage in dialogue.

In everyday life, a conversation generally involves overlapping themes and purposes. It may aim at well-being and the generative experience of exchanging and sharing, while also raising important issues to be collectively addressed – and therein lies one of its objectives. The course of a conversation, however, unfolds in the process of its making: we may have intentions, but we cannot always control or determine how it will proceed. Unlike an interview, a conversation does not follow a linear question-and-answer dynamic. Rather, all those involved are expected to engage in the interaction and participate in decisions and in the unfolding of the inquiry, since it is co-constructive and co-formative – that is, it offers multiple opportunities for people

to teach and learn through the relational movements it brings into being. As Morais and Mastrella-de-Andrade (2021, p. 115) state, conversations provide "possibilities of 'engaging with' and of 'constructing versions' of the experiences we live through," recreating and sharing new meanings. We can ask questions and propose answers, even without directly asking or responding. In conversations, orders can be rearranged, agreements can be made flexible, attempts at control may encounter resistance or be subverted, and pauses and interruptions may become spaces for meaningful returns. They are continuously shaped by their participants.

Nonetheless, there is no reason to romanticize or idealize conversations as a methodology – they unfold within unequal power relations among those who take part in them. This brings us to Borelli's study (2018), which involved conversations with university practicum supervisors, public school English teachers, and preservice teachers in the final year of undergraduate programs in English language teaching or Portuguese and English language teaching. All the conversations followed a script prepared by the researcher, and, in most cases, she did not share her own views on the questions presented. An illustration of this limited researcher engagement in conversations can be seen when university practicum supervisors – Cris, Teodora, Giu, Severo, and Ana (Borelli, 2018) – reported difficulties they faced in practicum contexts related to teaching English. As a practicum supervisor herself, the researcher could have brought important elements from her own experiences with preservice teachers in the program in which she worked; however, this did not occur. Her experience was not mobilized in that interaction, which was intended to be a conversation. We are thus led to question the reasons for this absence of involvement. Although there were an intention and an effort to foster more horizontal relationships for the co-construction of the research and the inclusion of diverse forms of teachers' knowledge in the issues discussed, the researcher's non-involvement reveals our persistent attachment to practices of detachment traditionally demanded by qualitative research. When we converse, however, we intervene and take an interest in the trajectories that topics take. We do not remain indifferent to what we hear. Ideas, experiences, bodies, and emotions are activated, and we bring them into the conversations – not as impositions, but as acts of sharing.

Our questioning does not seek to invalidate the knowledge constructed, but rather to reflect on how conversation can become an essential element of entangled research: research built from the lived-body experiences (see Chapter 3) of those who engage in the generation of knowledge. This includes the researcher, who already positions themselves within the research process, for example, by proposing a topic for discussion. In the case of Borelli's (2018) study, we may ask how the conversations

might have unfolded if there had been an opening for each group to construct its own script, bringing to the fore the issues that were significant to them and, furthermore, if the researcher had been able to engage in the conversations by sharing her own viewpoint.

The challenge seems to lie in seeking ways of researching *with*, rather than *about*, knowledges that are also geo-body-politically situated (Mignolo, 2009). This requires greater openness to the unpredictable and the uncontrollable, as well as an understanding that "everything" can become part of the conversation. In other words, an apparent shift in topic may signal the presence of a reality that calls for recognition or the introduction of new perspectives on an issue. Such moments redirect the conversation, which builds its own pathways as it unfolds.

Morais and Mastrella-de-Andrade (2021) present a supervised English teaching practicum experience in which university and school shared spaces, knowledges, efforts, and affects, with the aim of fostering critical, creative, and democratic teacher education. In this experience, schoolteachers joined preservice teachers and a university professor in one of the practicum classes, which at the time was held online. In preparation for the class, students read an article authored by the schoolteacher who would participate in the lesson, Josiane Prescendo Tonin, entitled *English is Learned in Mainstream School: an Experience with Rap in a Public School*[5] (Tonin, 2019). This initiative sought to disrupt the colonial distance between school and university and to challenge the assumption that schools are not sites of knowledge production.

On that day, the conversations revolved around how to develop a critical literacy perspective in English classes. Near the end of the class, however, a preservice teacher asked the schoolteacher how to promote the inclusion of students with disabilities in the classroom, specifically how to teach English to deaf students. Although this was not exactly the focus of the lesson, the teacher answered in a surprising way, as illustrated in the excerpt below from the recording of that class:

> Preservice teacher: Teacher, how do we teach English to people with disabilities? How do we do that? For example, how do we teach a deaf student? How?
> School teacher: That's a great question, but I don't know how to answer it. I mean, I don't have a formula or a method to tell you how to do it. But I can share an experience I once had. I had a blind student in my class. He could hear, but he couldn't see. Actually, he had very low vision. And I didn't know how to teach that student, how to make my activities accessible to

5 This work, entitled *Na Escola Regular se Aprende Inglês: uma Experiência com Rap na Escola Pública* (Tonin, 2019), was published in Portuguese.

> him. I started reading about it, but I always noticed that he didn't participate much; he just kept to himself. So, I started going up to him and asking how I could do things so that he could participate more, what kind of material would help him most. Then he told me about font size, which colors stood out more, what made it harder for him to see. That brought me closer to him. And he became my source. I learned from him. One day his mother came to school, and I also asked her several questions. So, they taught me. I'm not saying this is a formula, but that we need to talk, to get closer.
> Preservice teacher: Teacher, I think that if I'd read a text about this, I wouldn't have gained such a clear perspective as the one you brought here. Listening to you talk about it opened up a whole new world for me.
> Mariana: I think this applies to everything, doesn't it? There are many things we don't know how to do in the classroom, but we can begin to investigate, to explore, by talking about them with the group, with the students.[6]

This episode makes visible the kinds of spaces that conversations can open for knowledge construction. Although the teacher began her response by stating that she did not know how to answer, that is, that she did not have a ready-made formula to offer, by sharing her experiences and following the direction taken by the conversation, a typically thorny issue – school inclusion – became more thinkable and more tangible within that context. This example once again highlights the potential of conversations *in* and *for* entangled research in critical applied linguistics: they are spaces of construction, not data waiting to be collected, but methodological pathways through which other forms of learning become possible.

## Conversations as a space of consensus, conflict, and dilemmas

Another important aspect of approaching conversation as a methodology in entangled research lies in recognizing its linguistic materiality, which is constituted in and through the practice of conversing itself. Accordingly, the conception of language that guides a study directly shapes how it is conceptualized, enacted, and interpreted. In this regard, we concentrate on key elements in the reconceptualization of language

6 The excerpt analysed here derives from a video recording of an online class in the English Practicum course coordinated by professor Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade at the University of Brasília. All participants in the interaction provided written informed consent, authorizing the recording and the use of their contributions for research purposes in Applied Linguistics and Language Teacher Education, in accordance with the approval by the Institutional Research Ethics Committee (CAAE): 85861824.9.0000.5540 and scientific review: CEP/UnB 7.389.284.

as repertoires, drawing on Blommaert and Backus (2013). The authors argue that revisiting the notion of repertoires enables a deeper understanding of contemporary linguistic processes in social life, as the idea of community associated with earlier perspectives on repertoires has changed considerably, especially in contexts described as superdiverse.

Blommaert and Backus (2013) emphasize that repertoires cannot be conceived apart from individuals' lived experiences. Repertoires are biographical: they are shaped by and vary according to the stages of life in which we find ourselves. A child's repertoire, for instance, will rarely be adequate for their performance in adolescence. Similarly, in adulthood, repertoires are reshaped as we enter academic life or begin to work in specific professional fields. This does not imply, however, that by the time we reach old age we will have accumulated all available linguistic knowledge. The biographical dimension stresses that repertoires continually shift across different moments of life, as they result from "polycentric learning experiences" (Blommaert; Backus, 2013, p. 21).

Analyzing repertoires as biographies, therefore, "[...] amounts to analyzing the social and cultural itineraries followed by people, how they manoeuvred and navigated them, and how they placed themselves into the various social arenas they inhabited or visited in their lives." (Blommaert; Backus, 2013, p. 28). Understanding conversations as the mobilization of repertoires by different agents allows us to recognize that they are constituted not only by knowledges but also by biographies, subjectivities, contexts, and stories.

Viewing conversations as encounters among knowledges that emerge from polycentric learning experiences, subjectivities, and contextual and historical biographies requires recognizing that they can become spaces of consensus and conflict, as ideas, bodies, and emotions are implicated in what is shared. As Lynn Mario Trindade Menezes de Souza (2011) contends, in a rhizomatic and complex world such as the one we inhabit today, we must learn to grapple with both consensus and dissent. As we have suggested, the pursuit should be oriented toward possibilities of translation rather than the erasure of difference.

In this respect, it becomes crucial to reflect on the conditions that enable such conversations. Considering communication in broader terms, Gabriela Alejandra Veronelli (2016, p. 404-405) argues that

> shifting the geopolitics and the body-politics of knowledge includes attention to questions and problems that didn't exist before: questions and problems that emerge in efforts to liberate ourselves from the confines of modernity and the set-ups of the modern/colonial matrix of power.

Within social structures that hierarchically differentiate bodies across multiple dimensions – such as race, gender, sexuality, age, and even the locations in which people live or work – thinking about the conditions of conversation also demands engagement with the challenge she poses: the search for decolonial alternatives to communication itself.

Veronelli (2016) maintains that critical intercultural or decolonial dialogue, together with the affirmation of local epistemologies, is central to the resignification of communication. According to the author, such dialogues take shape as "conversations that bring together critiques, responses, or resistances to coloniality that emerge from different geopolitical, body-political, and social positions marked by the histories of colonization, patriarchy, and racism" (Veronelli, 2016, p. 406). Drawing on the concept of linguistic coloniality, she further emphasizes that the dehumanization of colonized peoples directly contributed to the imagined construction of their supposed lack of communicative capacity and, consequently, to the presumed impossibility of dialogue between colonizer and colonized.

In recognizing the linguistic materiality of conversations and taking decoloniality as an ongoing challenge, we cannot ignore that "the *coloniality of language and speech* constitutes a sophisticated apparatus of legal, religious, civil, and educational agents, institutions, and practices that have naturalized colonial domination discursively" (Veronelli, 2016, p. 409). We must therefore take into account that the conversations we promote are permeated not only by linguistic coloniality but also by other colonialities, such as the coloniality of knowledge, which has historically separated research from teaching, theory from practice, researchers from teachers, and university from school. As Rita Laura Segato (2012) observes, such binaries operate by attributing value judgments – that is, by establishing hierarchies.

Building on decolonial dialogues and their central role in the decolonial project, Veronelli (2016, p. 408) raises two questions: "the first one is about the barriers to such intersubjective communicative relations put in place by coloniality. The second is about how to imagine decolonial communication differently given these barriers." Although our aim here is not to follow how the author develops her arguments in response to these questions, we revisit them in order to reflect on the dilemmas involved in engaging with "questions and problems that didn't exist before" (Veronelli, 2016, p. 404), which may remain unarticulated unless we position ourselves to confront the colonial matrix of power that continues to structure multiple spheres of social life.

Proposing conversations as a methodology for entangled research, and mobilizing it in our own work, inevitably brings us into contact with the tensions and dilemmas of this proposal. One challenge, as pointed out earlier, lies in taking part in the conversations

that will constitute our research not as detached observers, but as participants who converse and share *with* others, that is, who become involved in the discussion and, consequently, engage with other agents. Beyond this, we must also consider how such conversations can generate knowledges in our research without assuming the role of speaking for others, given that academic works such as theses and dissertations often presuppose solitary writing, despite the guidance and participation of other agents in the production of research material.

As we have discussed, applied linguistics has increasingly problematized the erasure of social subjects in research, positioning them as "crucial in their subjectivity or intersubjectivity, rendering them inseparable from the knowledge produced about them, as well as from the views, values, and ideologies of the researcher" (Moita Lopes, 2013, p. 16-17). Along similar lines, Linda Alcoff (1991-1992, p. 6) states that there is "a strong, albeit contested, current within feminism which holds that speaking for others is arrogant, vain, unethical, and politically illegitimate." Central to her argument is the irreducibility of the speaker's location. In her words, "a speaker's location is epistemically salient" (Alcoff, 1991-1992, p. 7). This claim resonates with the recognition of geo-body-politically situated knowledges (Mignolo, 2009), which also underpins our discussion.

Recognizing the importance of locality raises another dilemma: how can we organize or select portions of conversations while preserving both the contexts in which they were generated and the situatedness of their agents? Put differently, how can we construct knowledge without disregarding the local and contextual conditions that constitute it? Borelli's (2018) study involved multiple locations (states and cities in Brazil's Central-West region), contexts (public schools and universities), and participants (university professors, schoolteachers, and preservice teachers in the final year of their undergraduate studies). Locations were identified through acronyms: one site in the Federal District (FD1), four in Goiás (GO1, GO2, GO3, and GO4), three in Mato Grosso (MT1, MT2, and MT3), and one in Mato Grosso do Sul (MS1). Contexts were indicated through participants' institutional affiliations: university professors (UP), schoolteachers (ST), and preservice teachers (PT). Thus, each time a participant was mentioned, their locality was signaled, for example: Geisa (UP, FD1); Patrícia (ST, MT1); Tennessee (PT, GO2).

One of the purposes of this form of identification was to ensure that the knowledges mobilized, whether produced by scholars in published works or arising from conversations, could be revisited and discussed jointly when addressing different issues in the study. Given the number of participants – 10 university professors, 11 schoolteachers, and 40 preservice teachers – this strategy also served as a way of situating the knowledges that

shape the research. Even so, important information summarized in a table, such as age, academic background, workplace, teaching experience, and practicum experience in the case of university professors and schoolteachers, and age, undergraduate program, current semester of their studies, professional area, and teaching experience in the case of preservice teachers, appeared only in the methodological chapter. This indicates that, while efforts have been made to geo-body-politically situate the knowledges produced in the study, this process can be further expanded.

Another example of the challenge of not distancing ourselves from our geo-body-political epistemologies is found in the work of Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade (2007), which we reexamine here to discuss the multiple directions conversations may take and on the (de)colonial challenges that emerge within them. In a continuing education extension project with English teachers conducted over the course of a year, the author engaged in conversations with a group of public and private schoolteachers from the city where the research was carried out, seeking to foster reflections on how we, as teachers, construct relations to languages and pedagogies in everyday practice. The classes focused on linguistic, communicative, and pedagogical development for basic education, and monthly conversation circles were held to discuss and reassess the progress of the meetings.

In one of these circles, the participants problematized their limited opportunities for professional development in light of the scarcity of language learning spaces and continuing education courses. Anita, a 55-year-old Black woman who had worked as an English teacher in the state school system for five years, took the floor and spent much of her time recounting her life story and her pursuit of education and professional life. She narrated how she had once aspired to become a flight attendant but did not fit the required standards. At first glance, this narrative might seem like a digression from the topic, as it did not directly address teaching. However, it was precisely at this moment that the question of race emerged, albeit indirectly, as inseparable from her life as a teacher. Why did she say that she "did not fit"? Why did she choose to touch on the issue of "required standards" for a particular profession, even though the terms race or racism were not explicitly mentioned and the discussion centered on professional development? Moreover, why did the discussions fail to foreground the bodies present, as if they had nothing to say?

This issue nearly went unnoticed in Mastrella-de-Andrade's (2007) research, as it was not given due attention during the conversation circle. Race and racism were present; however, they were not discussed. A critical opportunity was thus missed. Anita pulled the thread of the conversation, but it did not resonate with the others, perhaps because we do not always perceive the racism we inhabit and that inhabits

us. The standards imposed by society could have been interrogated, yet they were not questioned. Only after reviewing the video recording of that conversation circle, in the process of documenting the experience in her doctoral dissertation, were these issues identified and taken up in the writing of the research.

This episode reveals that conversations are unpredictable and, at times, uncontrollable. Within this unpredictability, diverse and significant issues arise, demanding a sensitivity that welcomes, a solidarity that does not dismiss, and an attentiveness to racism and other colonialities that we might reproduce and sustain. To avoid silencing what conversations make possible, we must listen carefully, for apparent shifts in topic may be laden with meaning. Furthermore, we must trust in the potential of knowledges that people from different spaces, and with different stories, can build with us through conversations.

When conversation is understood as a methodology in entangled research, what appears to deviate from the topic may also be interpreted as pathways opened by other knowledges that constitute the study. There is an initial movement that propels research, yet it does not determine its trajectories. It is in conversation that knowledges meet; it is in the encounter that questions are formulated, needs are articulated, problematizations are proposed, developed, and shared, and research takes shape. We do not seek to romanticize or idealize conversations. Although they hold significant potential for more horizontal relationships, they are also spaces marked by unequal power relations that must be acknowledged. A conversational perspective for entangled research in critical language education and teacher education, as Vanessa de Oliveira Andreotti, Jhuliane Evelyn Silva, and Clarissa Menezes Jordão (2021, p. 601) emphasize, requires learning

> from contradictions, complexities, failures, uncertainties and successes, and deep self-critique, without romanticization, idealizations, or attachments to a sense of 'avant-garde.' This would help us expand our affective and relational capacities to deal with difficult, uncomfortable, and painful matters without seeking rescue and without investing our hope in self-celebratory utopias. In keeping with this idea, we also need to rethink and mature our sense of solidarity.

In our research, this maturation of solidarity may be expressed in a mode of listening that remains open to meanings constructed by others and in our willingness to understand them as integral to the process of knowledge construction.

## This conversation has no end

In this chapter, we explored the nature of conversations in entangled research within critical language education and teacher education, as well as its potential to disrupt colonialities in the construction of knowledge. The dialogical character of conversations makes them endless; nevertheless, we pause here to imagine their continuation *in* and *with* other studies, voices, bodies, and spacetimes.

Conversations do not produce data to be analyzed; rather, they ecologize (Merladet, 2020) knowledges and propose problematizations. Within them, attention turns to common life, as the other gradually becomes part of us; the other's tears and laughter may also become our own. While conversations align purposes, they simultaneously expose misalignments of intentions, reveal our vulnerabilities and ignorances, mark dissent and disagreement, and teach us to live with difference, challenging the comfort of sameness and moving us toward the risk of new and creative forms of learning.

The possibility of ending a conversation is always present, since it can often generate discomfort and even discontent. It is up to us, as conversational partners, to question the ethical limits of such feelings, to engage in "reading ourselves while reading the world" (Menezes de Souza, 2011, p. 296), and to map the sociocultural and historical spaces that constitute us in order to collectively negotiate the ethical limits of discomfort. The defense of life – one that rejects the extermination of the other, discrimination, and injustice – must be central to this process. When conversations are taken as a methodology in entangled research, this ethical struggle may become the very content of the conversation and, therefore, of the research itself. And thus, in a spiraling and unpredictable movement, the conversation is renewed, now in other terms. And so are we.

## References

ALBÁN ACHINTE, Adolfo. Pedagogías de la re-existencia: artistas indígenas y afrocolombianos. *In*: WALSH, Catherine (ed.). *Pedagogías decoloniales*: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re) vivir. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013. p. 443-468. t. 1.

ALCOFF, Linda. The problem of speaking for others. *Cultural Critique*, Minneapolis, n. 20, p. 5-32, 1991-1992. Available at https://doi.org/10.2307/1354221. Accessed 24 November 2025.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. *In*: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda. *Pesquisa no/do cotidiano das escolas*: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2001. p. 13-38.

ANDREOTTI, Vanessa de Oliveira; PEREIRA, Renato da Silva; EDMUNDO, Eliana Santiago Gonçalves Marques. O imaginário global dominante e algumas reflexões sobre os pré-requisitos para uma

educação pós-abissal. *Revista Sinergias*, Porto, n. 5, p. 41-54, 2017. Retrieved from https://sinergiased.org/imaginario-global/. Accessed 24 November 2025.

ANDREOTTI, Vanessa de Oliveira; SILVA, Jhuliane Evelyn da; JORDÃO, Clarissa Menezes. Nossa casa está caindo... e agora, Vanessa? Capitalismo, decolonialidade e futuros re-imaginados. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 60, n. 2, p. 595-607, 2021. Retrieved from https://doi.org/10.1590/01031813100297162021051O. Accessed 24 November 2025.

BLOMMAERT, Jan; BACKUS, Ad. Superdiverse repertoires and the individual. *In:* SAINT-GEORGES, Ingrid de; WEBER, Jean-Jacques. *Multilingualism and multimodality:* current challenges for educational studies. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers, 2013. p. 11-32.

BORELLI, Julma Dalva Vilarinho Pereira. *O estágio e o desafio decolonial*: (des)construindo sentidos sobre a formação de professores/as de inglês. 2018. 222 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018. Retrieved from http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/8185. Accessed 16 October 2025.

BORELLI, Julma Dalva Vilarinho Pereira; PESSOA, Rosane Rocha. Educação linguística como espaço de existência. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 64, p. 1-15, 2025. Retrieved from https://doi.org/10.1590/01031813v64120258679040. Accessed 16 October 2025.

CERTEAU, Michel de. *The practice of everyday life*. Translation: Steven Rendall. Berkeley: University of California Press, 1984.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S.; GIARDINA, Michael D.; CANELLA, Gaile S. Introduction: the discipline and practice of qualitative research. *In:* DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S.; GIARDINA, Michael D.; CANELLA, Gaile S. (ed.). *The Sage handbook of qualitative research*. 6th. ed. London: Sage Publications, 2024. p. 1-27.

FLICK, Uwe. *An introduction to qualitative research*. London: Sage Publications, 2010.

FREIRE, Paulo. *Pedagogy of the oppressed*. 30th. ed. Translation: Myra Bergman Ramos. New York/London: Continuum, 2005.

GIROUX, Henry Armand. *Border crossings:* cultural workers and the politics of education. New York: Routledge, 1992.

GONÇALVES, Rafael Marques; RODRIGUES, Allan de Carvalho; GARCIA, Alexandra. A conversa como princípio metodológico para pensar a pesquisa e a formação docente. *In*: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches (ed.). *Conversa como metodologia de pesquisa*: por que não? Rio de Janeiro: Ayvu, 2018. p. 119-141.

GUERRERO ARIAS, Patricio. Corazonar el sentido de las epistemologías dominantes desde las sabidurías insurgentes, para construir sentidos otros de la existencia (primera parte). *CALLE 14*, Bogotá, v. 4, n. 5, p. 80-94, 2010. Retrieved from https://www.redalyc.org/pdf/2790/279021514007.pdf. Accessed 24 November 2025.

GROSFOGUEL, Ramón. The structure of knowledge in Westernized universities – epistemic racism/sexism and the four genocides/epistemicides of the long 16th century. *Human Architecture: Journal of the Sociology of Self-Knowledge*, Boston, v. 11, n. 1, p. 73-90, 2013. Available at https://www.okcir.com/product/journal-article-the-structure-of-knowledge-in-westernized-universities-epistemic-racism-sexism-and-the-four-genocides-epistemicides-of-the-long-16th-century-by-ramon-grosfoguel/. Accessed 24 November 2025.

HOOKS, bell. *Outlaw culture*: resisting representations. London: Routledge, 1994.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. *In*: LANDER, Edgardo (ed.). *A colonialidade do saber*: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 8-23. Retrieved from https://libreria.clacso.org/publicacion.php?p=164&c=13. Accessed 19 November 2025

LEVINAS, Emmanuel. *Totality and infinity*: an essay on exteriority. 2nd. ed. Translation: Alphonso Ligins. The Hague: Martinus Nijhoff Publishers, 1979.

LOPES, Alice Casimiro; BORGES, Veronica. Formação docente, um projeto impossível. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 45, n. 157, p. 486-507, 2015. Retrieved from https://doi.org/10.1590/198053143065. Accessed 12 November 2025.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana Rosa. *Inglês como língua estrangeira*: entre o desejo do domínio e a luta contra a exclusão. 2007. 321 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana Rosa. Quem aprende e onde se ensina inglês? Desafios do ensino da competência linguístico-comunicativa na formação docente. *Signum*: *Estudos da Linguagem*, Londrina, v. 14, n. 1, p. 345-362, 2011. Retrieved from https://doi.org/10.5433/2237-4876.2011v14n1p345. Accessed 24 November 2025.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana Rosa; PESSOA, Rosane Rocha. A critical, decolonial glance at language teacher education in Brazil: on being prepared to teach. *DELTA*: *Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 1-28, 2019. Retrieved from https://doi.org/10.1590/1678-460X2019350306. Accessed 20 November 2025.

MATURANA, Humberto. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Translation: José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

MAZZEI, Lisa A. Voice without a subject. *Cultural Studies ⍰ Critical Methodologies*, Thousand Oaks, v. 16, n. 2, p. 151-161, 2016. Available at https://doi.org/10.1177/1532708616636893. Accessed November 5, 2025.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética. *In*: JORDÃO, Clarissa Menezes; MARTINEZ, Juliana Zeggio; HALU, Regina Célia. *Formação "desformatada"*: práticas com professores de língua inglesa. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 279-303.

MERLADET, Fábio André Diniz. *Pedagogia da articulação*: a Universidade Popular dos Movimentos Sociais e a ecologia de saberes na prática. 2020. 459 p. Tese (Doutorado em Pós-Colonialismos e Cidadania Global) – Faculdade de Economia, Universidade de Coimbra, Coimbra, 2020.

MERLADET, Fábio André Diniz. Ecologia de saberes nos currículos escolares: contribuições para a diversidade na escola. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 21, p. 1-21, 2024. Retrieved from https://doi.org/10.5935/2238-1279.2024v210001. Accessed 10 October 2025.

MIGNOLO, Walter. Epistemic disobedience, independent thought and de-colonial freedom. *Theory, Culture & Society*, Thousand Oaks, v. 26, n. 7-8, p. 1-23, 2009. Available at https://doi.org/10.1177/0263276409349275. Accessed 22 November 2025.

MIGNOLO, Walter. *The darker side of western modernity:* global futures, decolonial options. Durham: Duke University Press, 2011. Available at https://doi.org/10.1215/9780822394501. Accessed 22 November 2025.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (ed.). *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 85-105.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Fotografias da linguística aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (ed.). *Linguística aplicada na modernidade recente*: festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013. p. 15-37.

MORAIS, Gleison Araujo; MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana Rosa. Conversas da escoluniversidadescola por meio do estágio supervisionado em inglês: vivências críticas durante a pandemia em 2020. *Momento – Diálogos em Educação*, Rio Grande, v. 30, n. 2, p. 107-132, 2021. Retrieved from https://doi.org/10.14295/momento.v30i02.13158. Accessed 11 October 2025.

NASCIMENTO, André Marques do. Repertórios linguísticos como índices biográficos: (auto) representações multimodais de estudantes indígenas através de retratos linguísticos. *Revista*

*Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 20, n. 1, p. 1-37, 2020. Retrieved from https://doi.org/10.1590/1984-6398201914476. Accessed 24 November 2025.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Aprendendo nos/dos/com os cotidianos a ver/ler/ouvir/sentir o mundo. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 98, p. 47-72, 2007. Retrieved from https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000100004. Accessed 22 November 2025.

QUIJANO, Aníbal. Coloniality and modernity/rationality. *Cultural Studies*, Abingdon, v. 21, n. 2-3, p. 168-178, 2007. Retrieved from https://doi.org/10.1080/09502380601164353. Accessed 8 September 2025.

RAMADAN, Yasmin N.; ALQIFARI, Saleh F.; ALSHEHRI, Khaled; ALHOWITI, Amirah; MIRGHANI, Hyder; ALRASHEED, Tariq; ALJOHANI, Faisal; ALGHAMDI, Abdulaziz; HETTA, Helal F. Microbiome gut-brain-axis: impact on brain development and mental health. *Molecular Neurobiology*, London, v. 62, n. 8, p. 10813-10833, 2025. Retrieved from https://doi.org/10.1007/s12035-025-04846-0. Accessed 10 November 2025.

RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches. É possível a conversa como metodologia de pesquisa? *In*: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches (ed.). *Conversa como metodologia de pesquisa*: por que não? Rio de Janeiro: Ayvu, 2018. p. 163-180.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Beyond abyssal thinking: from global lines to ecologies of knowledges. *Review (Fernand Braudel Center)*, New York, v. 30, n. 1, p. 45-89, 2007. Available at http://www.jstor.org/stable/40241677. Accessed 24 November 2025.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *The end of the cognitive empire*: the coming of age of epistemologies of the South. Durham: Duke University Press, 2018. Available at https://doi.org/10.1215/9781478002000. Accessed 10 November 2025.

SEGATO, Rita Laura. Gênero e colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial. Translation: Rose Barboza. *e-cadernos CES*, Coimbra, v. 18, p. 106-131, 2012. Retrieved from https://doi.org/10.4000/eces.1533. Accessed 2 March 2017.

SKLIAR, Carlos. A inclusão que é "nossa" e a diferença que é do "outro". *In*: RODRIGUES, David (ed.). *Inclusão e educação*: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p. 15-35.

SÜSSEKIND, Maria Luiza. Por um conhecimento nasdas escolas. *In*: OLIVEIRA, Inês Barbosa de (ed.). *Práticas cotidianas e emancipação social*: do invisível ao possível. Petrópolis: DP et Alli, 2010. p. 82-95. v. 1.

SÜSSEKIND, Maria Luiza; COUBE, André Luís da Silva. Universidadescolas: deslocando linhas abissais. *In*: MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana Rosa (ed.). *(De)Colonialidades na relação escola-universidade para a formação de professoras(es) de línguas.* Campinas: Pontes Editores, 2020. p. 55-74.

SÜSSEKIND, Maria Luiza; LOPES, Clarissa Teixeira. A "tia dos bichos": currículos em práticas de conhecimento-emancipação solidárias. *Revista Espaço do Currículo*, João Pessoa, v. 13, n. 3, p. 368-380, 2020. Retrieved from https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13n3.51686. Accessed 12 November 2025.

SÜSSEKIND, Maria Luiza; PELLEGRINI, Raphael Pelosi. Os ventos do norte não movem moinhos. *In*: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches (ed.). *Conversa como metodologia de pesquisa*: por que não? Rio de Janeiro: Ayvu, 2018. p. 143-162.

TONIN, Josiane Prescendo. Na escola regular se aprende inglês: uma experiência com rap na escola pública. *Revista Com Censo*, Brasília, v. 6, n. 2, p. 85-90, 2019. Retrieved from https://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/617. Accessed 19 November 2025.

VERONELLI, Gabriela Alejandra. A coalitional approach to theorizing decolonial communication. *Hypatia: A Journal of Feminist Philosophy*, Cambridge, v. 31, n. 2, p. 404-420, 2016. Available at https://doi.org/10.1111/hypa.12238. Accessed 9 October 2025.

ZEMBYLAS, Michalinos. Toward affective decolonization: nurturing decolonizing solidarity in higher education. *Journal of Curriculum and Pedagogy*, Abingdon, v. 20, n. 4, p. 300-319, 2022. Retrieved from https://doi.org/10.1080/15505170.2022.2034684. Accessed 28 September 2025.

“We become entangled in inquiry when we acknowledge the inseparability of the researcher, what is researched, and how research unfolds. In this sense, our understandings of life and the world, affects, lived experiences, personal histories, bodies, and positionalities accompany us in the production of knowledge, thereby foreclosing any claim to neutrality or impersonality. Engaging in entangled research thus demands a rigorous ethical and socio-political sense of responsibility, sustained through continuous self-questioning and self-reflexivity.”

**– Ricardo Almeida and Barbra Sabota –**

# Chapter

# ب

# From corpus to body:

## lived-body experiences in entangled research

*Ricardo Regis de Almeida*
*Barbra Sabota*

## Preliminary reflections

In a quick search through a well-established Brazilian manual of scientific methodology in Portuguese (Severino, 2013), we found the term *body* (*corpo*) used 32 times, with meanings ranging from textual designations – such as *body of the text*, *body of a unit*, *body of quotations and references*, and *body of work* – to institutional collectives, such as *faculty body* and *advisory body*. At first glance, the notion of *body* in scientific research appears strikingly diverse, suggesting that it holds significance for science. What drew our attention, however, was how these uses consistently invoke collectivity and unity: faculty members or students assembled as a body; references, sentences, and citations gathered to produce a single voice. The word *body* thus seems destined to merge with the whole, consolidating a form of unquestionable authority. This, nevertheless, is certainly not the interpretive frame that guides our writing.

Seeking to examine which *body* is being referred to, we pose these questions to ourselves (and to you, dear reader): What conception of science underlies this usage? How does this view of the body relate to those who do research? Is there room for the embodiment of studies? Is there a meaningful relation between the term and the researching subject? What spaces are allotted to the problematization of bodies and their pluralities? And, ultimately, how is this understanding of body perceived within science, and how does such a science align with, or diverge from, the one we aspire to and defend?

As previously pointed out, all the meanings of body to which Antônio Severino (2013) refers contribute to shaping what is traditionally recognized as scientific work; yet none of these meanings directly alludes to the bodies of those who produce such knowledge frameworks. In other words, for research to be deemed scientific, the only body permitted to exist is that of the text itself, conceived as an entity detached from the corporealities of its producers. This disembodied view of research underwrites the central ideals of modern-colonial science: neutrality, objectivity, impartiality, universality, and generalization. Once naturalized, this notion of science becomes pervasive and, in doing so, marginalizes ontoepistemologies that fall outside these assumptions.

Throughout this chapter, we problematize the body as a meaning-maker *with* and *within* entangled research. Our primary aim is to delineate how lived-body experience is inscribed in entangled research as a critical-decolonial approach to meaning-making about the self, the inhabited spacetime, and the other. Our specific objectives are threefold: (1) to body-conceptualize the term by outlining the premises that gave birth to it; (2) to document its uses and understandings to date; and (3) to present and critically examine possibilities for conducting research rooted in lived-body experiences, so that life may continue to flourish through these experiences.

We underscore that such concerns do not originate with us. As Rosane Pessoa and Viviane Silvestre (2025) emphasize, our knowledge has been collectively built and grounded in the work of scholars who committed to the decolonial turn before us and who continue to inspire us "to merge research with life" (Pessoa; Silvestre, 2025, p. 5) as part of an ongoing effort to heal the historical wounds of coloniality. Our approach to research challenges modern-colonial ideals, resonating with Sabelo Ndlovu-Gatsheni's (2017, p. 51) words that "every human being is born into a valid and legitimate knowledge system." It therefore falls to each of us to recognize, respect, and reflect upon what this system is and how it shapes our subjectivity. In the same vein, Carolina Cantarino (2025, p. 10) reminds us that attending to the possibility that things may not be as they appear requires a willingness to rethink and "to do science in other ways."[1] The most significant rupture proposed by lived-body experience, as we see it, lies in recognizing that subjective processes are not merely internal but constituted through our bodies and the ways we construct meaning *with* them, and at times *in spite of* them.

The bodies foregrounded in this discussion are those that have been repeatedly named and excluded within the modern-colonial logic of research production.

1 All quotations originally in Portuguese and Spanish were translated into English by the authors.

These are "nonwhite, antipatriarchal, antiracist, antisexist, anti-heteronormative, anticapitalist, and anti-Eurocentric bodies" (Almeida, 2024, p. 17) that have taken upon themselves the task of identifying, questioning, and interrupting colonialities through their very existence, as articulated from their loci of enunciation (Bernardino-Costa; Grosfoguel, 2016; Nascimento, 2021). At the same time, we maintain that it is equally necessary to subject bodies historically treated as unmarked to critical scrutiny. Following Cida Bento (2022, p. 15), we commit to a conception of research that shifts the colonial gaze cast upon *racialized others* "toward the center, where whiteness – the 'universal' – was positioned and from which the notion of 'race' was constructed." In this light, we contend that lived-body experiences constitute a collective effort to reinscribe the body into research, in its plurality and radical contingency, thereby denaturalizing the alleged universality and neutrality of bodies situated in spaces of privilege.

Five years have now passed since we, the authors of this chapter, first came together to think of this conceptual framework. At that time, we were collaboratively planning English language classes guided by decolonial efforts (Silvestre, 2017), with the second author teaching the course and the first author conducting research with the group. The term *lived-body experiences* emerged from our need to weave together bodies, meanings, presences, affects, and events that arouse and unfolded throughout this process.

The concept thus took form during the first author's doctoral studies (Almeida, 2023a), which sought to denounce colonial violences engineered to weaken us and to obstruct the collective work that we have pursued both within and beyond the academy. However, our partnership in constructing critical and decolonial praxiologies for language education, especially for English language teaching, dates back more than a decade. What began as an academic relationship, prompted by shared praxiological affinities, gradually became permeated by other affects and meanings. We came to realize that our experiences, shaped by the social, historical, cultural, and economic positions we occupy, enabled us to see, listen, feel, and attend otherwise to the world.

Our bodies converge along certain social markers. We are recognized as holding positions of privilege: our bodies are not marked by disability; we are tall and white, with light eyes and hair; our levels of education and current social class exceed the Brazilian average; and we have tenured posts at public universities. At the same time, in specific social contexts, we also belong to minoritized and invisibilized groups. The first author is a gay man, raised in poverty throughout childhood and adolescence, the son of a Black father and a white mother. The second author is a mother-researcher-wife-professor, likewise raised in poverty

and in peripheral territories, who learned to believe in the transformative power of education. This outlining of our lived-body experiences tells our story: the place from which we read the world and are read within it, from which we construct our knowledge, and from which our voices are (or are not) heard. Put differently, our body-lived experiences matter because they situate us within entanglements of social identities that shape our subjectivities, with implications that at times grant us access to power and at others exclude us from it.

Through scientific articles, book chapters, academic events, and informal conversations about life, we find ourselves once again writing together. We recall these moments because we believe in empathic listening (Rezende, 2017): a practice that matures over time, creating the conditions for ingenious and fertile ideas to emerge in the struggle against colonialities, as exemplified by the notion of *body-lived experiences*. Acknowledging the spacetime we share also generates meaning through our own bodies, as it entangles us in the relational process of doing science, learning, and (self-)forming together within a nonlinear, complex, inherently political, and rhizomatic continuum. As Cantarino (2025) argues, building a science of what can be – of becoming – demands engagement with ontoepistemological questions deeply permeated by existential dimensions. For the author, the knowledge produced through insurgent research "does not represent or describe a given world, but rather institutes, participates in, expands, and disputes the becomings of the sciences, the becomings of the world in many worlds" (Cantarino, 2025, p. 10).

As outlined in Chapter 1 of this edited volume, our efforts have been directed toward proposing alternative modes of inquiry to those historically established and legitimized by the modern scientific canon. We are deeply invested in cultivating a different kind of inquiry, one that "emerges from the recognition that inquiry in critical language education cannot be divorced from life itself, from relationships, and from the ethical and political commitments that inform it" (p. 258, as cited in this volume). From this perspective, research is understood as entangled, situated within an interweaving of lines that compose our being and the ways in which we learn *in* and *with* the world.

We become entangled in inquiry when we acknowledge the inseparability of *the researcher*, *what is researched*, and *how research unfolds*. In this sense, our understandings of life and the world, affects, lived experiences, personal histories, bodies, and positionalities accompany us in the production of knowledge, thereby foreclosing any claim to neutrality or impersonality. Engaging in entangled research thus demands a rigorous ethical and socio-political sense of responsibility, sustained through continuous self-questioning and self-reflexivity.

Within such an approach, the knowledge and voices of research agents[2] are interwoven with those of the researcher and of the authors informing the study, moving toward more horizontal and respectful relations. Each form of knowledge is apprehended from its locus of enunciation (Bernardino-Costa; Grosfoguel, 2016; Nascimento, 2019), necessarily taking into account its contingencies, strengths, and limitations. Our aim is to foster learning as a horizontally distributed process, one that values the plurality of life trajectories, contexts, subjectivities, media, and corporealities.

We therefore see ourselves as engaged in a constant process of becoming, oriented toward both personal transformation and the social transformations we may enact within our communities, collectives, and work contexts. After all, research constitutes a long and ongoing journey of constructing and recognizing oneself in relation to human or nonhuman others. To become entangled, ultimately, is to assume a political stance, for "researching and writing become acts of resistance and social intervention, inseparable from the struggle for social, epistemic, environmental, interspecies, and digital justice" (p. 259, as cited in this volume).

Through his enduring activism, Indigenous leader Ailton Krenak (2023) denounces the predatory logic of development, reminding us that when we distance ourselves from nature – from our connections to the land, forests, water, and fire – we place the very world as we know it at risk. For him, modern-colonial science, in its quest for neutrality and impersonality, has taught us to dis-entangle, to distance ourselves, to dissociate. In this regard, our commitment to entangled research draws on his call for active and activist engagement with contemporary struggles around race, gender, sexuality, spirituality, and the multiple intersections through which identities are constituted. As we see it today, lived-body experience enables us to inhabit spacetime intentionally and to "tread gently upon the Earth" (Krenak, 2023, p. 65), thereby taking responsibility for working to build a world to which we wish to belong.

In Indigenous cosmologies, inhabiting time means living the present with the awareness that it is the moment of realization. This presupposes attentiveness to what surrounds us, to how we read and are read within the contexts we exist, and to how we are situated in time and space, disrupting the linearity imposed by coloniality. It also involves learning with and from the collective, given that "we are profoundly shaped by encounters with different types of people, and [that] this [consequently] gradually reshapes our sense of self" (Krenak, 2023, p. 32). We recognize that our ways of life –predominantly urban (for many of our readers) – do not accommodate

2 Following Viviane Silvestre (2017), we use the terms *study agents* and *research agents* to emphasize the active role of all those involved in the research process.

Indigenous ontoepistemologies in their entirety, nor is this our intent in mobilizing these references. Rather, this movement instantiates a means of learning from others and of rendering writing itself a lived-body experience as it unfolds. This orientation calls for cultivating a shift in our gaze to comprehend other modes of knowledge production (Silvestre; Sabota; Pereira, 2024) about education, life, and social justice, if we are to continue working toward meaningful change.

Here we situated our interpersonal entanglements in the constitution of the aforementioned construct and articulated our engagement with entangled research as an insurgent methodology. Following these initial reflections, we proceed to a deeper examination of the critical and decolonial ontogenesis of lived-body experiences in scientific inquiry. Then we explore how a lived-body experience comes into being and discuss the ways in which we have guided students in drawing on this approach within academic-scientific investigations, while also delineating its boundaries in relation to other methodological frameworks. Subsequently, we problematize possibilities for engaging with empirical material generated through lived-body experiences, attending to the conditions that enable their expression and documentation. Finally, we close the chapter with provisional considerations on the frontiers of this construct. Now, we invite you to become entangled with us by joining us in this reflection.

## Critical and decolonial ontogenesis of lived-body experiences in scientific research

In this chapter, we argue that the body must be understood as a site where races, sexualities, knowledges, affects, and languages are hierarchized, especially within the modern-colonial context, and that, as such, it must be brought into research. We further contend that the very markers inscribed upon bodies rendered inferior and subaltern by modern-scientific rationality constitute indispensable material for the efforts we have undertaken to identify, question, and interrupt coloniality in its multiple dimensions (Menezes de Souza, 2019[3]).

Conceiving bodies as "living and historical territories that evoke a cosmogonic and political interpretation, where wounds, memories, knowledges, desires, and individual and collective dreams reside" (Cruz Hernández, 2017, p. 43) signals a relatively recent shift within scientific thought, particularly in light of the ontological rupture between

3 This refers to a discussion that emerged when the applied linguist was interviewed by Professors Juliana Martinez and Eduardo Henrique Diniz de Figueiredo.

body and non-body instituted as early as the seventeenth century by Descartes. Against this backdrop, this subsection offers a brief contextualization of the (non-)place of the body in science, foregrounding its reemergence and redescription through critical, feminist, and decolonial perspectives in knowledge production, ultimately leading to the main concept defended here: *lived-body experiences*.

For the sociologist Aníbal Quijano (2000), the distinction between *body* and *non-body* is present across all historically known civilizations. Yet these elements have long existed in close correlation, forming a constitutive co-presence within human experience. The Christian world, however, initiated their separation by asserting the primacy of the soul (non-body) over the body, a shit that "resulted from the conflicts with Muslims and Jews in the fifteenth and sixteenth centuries, during the peak of the Inquisition" (Quijano, 2000, p. 555).

As sociologist Jessé Souza (2021, p. 72) explains, this body-spirit binary established a moral hierarchy in the West that came to function as "the ultimate foundation of all social distinctions, revealing its potential to legitimate differences." This duality continues to shape – albeit unconsciously – the evaluative frames through which we view the world, insofar as "everything associated with what is superior and noble is attributed to the spirit, whereas everything deemed inferior and vulgar is assigned to the body" (Souza, 2021, p. 72).

As noted earlier, the philosopher René Descartes theorized, systematized, and consolidated this dualist logic, converting it into a radical separation between *reason/subject* and *body/nature*. In Quijano's (2000, p. 555) account, reason thus ceased to be merely a secularized form of the soul and became "the only entity capable of rational knowledge," while "the body was and could be nothing but an object of knowledge."

Along these lines, construing the body as nature renders it a passive, measurable, and observable object, while only reason – the subject – remains active and capable of producing knowledge (Quijano, 2000). This ontological rupture, propelled by Eurocentric rationality, was central to the institutionalization of race, systematically relegating non-white populations to an "inferior" status on the grounds that they did not conform to the figure of the rational subject – the white, Christian, European man. Consequently, the bodies, spiritualities, sexualities, and epistemes of African, Indigenous, and Asian peoples were reduced to objects of study, justified by the assumption that they were inherently closer to nature.

This scientific rationality continues to produce tangible effects, unevenly experienced by bodies and subjectivities that diverge from the Eurocentric, capitalist, white, and cisheteropatriarchal model of knowledge production. In the field of applied linguistics, for instance, Luiz Paulo da Moita Lopes (2006) points out that even at the beginning

of the twenty-first century, many studies in language education failed to acknowledge the fact that school agents are embodied subjects. As he puts it,

> [...] in language teaching/learning, there has been a persistent tendency to ignore that teachers and students have bodies, and that those are marked by social class, sexuality, gender, ethnicity, and other identity inscriptions shaped through discursive positionings. As a result, the subject is exclusively framed as rational, rather than as social and historical, reinforcing a disembodied conception of rationality (Moita Lopes, 2006, p. 102).

As a way of denouncing the rupture between the subject of enunciation and the epistemic locus (Dulci; Malheiros, 2021), a range of epistemological frameworks have emerged, including those grounded in Black feminism, gender and sexuality studies, as well as critical and decolonial perspectives in language education. Across these scholarly fields, corporeality takes center stage, seeing the body as "a site of mediation and inscription of representations concerning complex issues of social identity" (Bezerra, 2023, p. 80). For Moita Lopes (2006, p. 103), engaging voices from the Global South in our research constitutes a fertile pathway for challenging views of language and knowledge production that "place the subject in a social vacuum." Such an epistemic movement denaturalizes the idea of a universal, objective, and disembodied science, revealing instead its political, interested, embodied, and radically contingent character.

In dialogue with the ontoepistemologies mentioned above, our proposal to ground science in lived-body experiences serves to unsettle the ego-politics of knowledge[4] (Grosfoguel, 2011). We see this construct as extending beyond "phenomena located solely within the personal, particular, psychological, or emotional domains of an individual," recognizing that they are "always linked to broader desires, dreams, institutions, and structuring projects" (Almeida, 2024, p. 17). As Fábio Bezerra (2023, p. 89) asserts, specific mechanisms "govern bodies and subjectivities through the matrix of cisheteronormativity," thereby sustaining inequalities across various economic, political, and cultural spheres of social life. In view of this, we endorse lived-body experiences as a horizon of resistance and (re)existence, capable of destabilizing, reconfiguring, and reinventing the modern-colonial modes of producing science and inhabiting the world.

4 Grosfoguel (2011, p. 5) claims that "the 'ego-politics of knowledge' of Western philosophy has always privileged the myth of a non-situated 'Ego.' Ethnic/racial/gender/sexual epistemic location and the subject that speaks are always decoupled," that is, "the subject that speaks is always hidden, concealed, erased from the analysis."

## How lived-body experiences emerge

In qualitative research, it has become relatively common for researchers to acknowledge their own bodies and subjectivities in the *introductions* to scientific texts, including articles, theses, and dissertations. However, methodological discussions continue to afford only limited space to these embodied perspectives, with notable exceptions found in transgressive approaches such as autoethnography, *escrevivências*[5] (writing from lived experience), and narrative research.

Although many revisions and alternative propositions have contested disembodied and universalizing notions of inquiry, there remains an urgent need for methodologies that critically examine "which bodies and subjectivities have their knowledges legitimized across everyday spheres of interaction, as well as how these processes confer positions of power that reinforce the centrality of particular epistemologies and praxiologies" (Bezerra, 2023, p. 89). This task entails identifying, interrogating, and interrupting (Menezes de Souza, 2019) research practices that delegitimize bodies and knowledges marginalized by the coloniality of knowledge – a system that, among other features, "(1) privileges the quantitative over the qualitative, (2) responds more readily to neoliberal agendas than to the genuine needs of scientific communities, and (3) upholds academic institutions as the sole loci of valid knowledge production" (Almeida, 2024, p. 24).

Confronted with the challenge of conceiving and developing inquiry whose aims are "communitarian before being scientific" (Dulci; Malheiros, 2021, p. 174), we foreground the central role of lived-body experiences in the formulation of studies that not only question the constraints imposed by coloniality but also articulate alternatives to the modern-colonial scientific paradigm. Such studies attend to bodies, knowledges, and spiritualities rendered subaltern by this system. Building on this proposition, we have invested decolonial efforts (Borelli, 2018) in constructing research grounded in our own lived-body experiences and shaped through engagement with social movements and activist practices (Dulci; Malheiros, 2021).

It is important to emphasize that research centered solely on the bodies and subjectivities of those who produce it, while overlooking the bodies, subjectivities, and knowledges of the agents involved in our studies, is insufficient to confront the Northern-centric methodological paradigm anchored in a Cartesian, racialized, universalizing, and gendered logic (Dulci; Malheiros, 2021). Accordingly, embodied

5 This is a concept coined by Brazilian writer and scholar Conceição Evaristo (2020), which refers to a form of writing in which personal and collective memories – particularly those of Black and marginalized subjects – function as acts of resistance and knowledge production.

methodologies – such as lived-body experiences – must recognize research agents as "inseparable from the knowledge produced about themselves, as well as from the views, values, and ideologies of the researcher" (Moita Lopes, 2013, p. 17).

From this perspective, we reiterate that both the lived-body experiences of researchers engaged in dismantling coloniality and those arising from "experiences of collectives, such as activism and other social movements" (Bezerra, 2023, p. 119) are equally generative for the development of methodological approaches that resist universality and instead take shape through "local experiences that resonate with other locally situated experiences" (Dulci; Malheiros, 2021, p. 190). In this sense, our goal is to enact research practices that privilege learning *with*, rather than merely *about*, the agents of our studies, as will be discussed in the following section.

In the literary field, Evaristo (2020) developed a way of speaking of oneself that inscribes the body and its stories through an embodied, life-infused form of writing: *escrevivência*. The term situates the Black woman's body within the very processes of knowledge construction. In reflecting on her motivation to write about herself and about Black people, the author expresses her desire to rise against memoricide while simultaneously claiming respect and dignity. Our proposal aligns with Evaristo's insurgent project and, inspired by her work, seeks to extend this perspective to language education by thinking with and from a plurality of bodies and life experiences.

Drawing on Evaristo (2020), we learn that making the racialized body visible in text compels recognition of its existence. In keeping with this idea, Lynn Mario Menezes de Souza (2025) argues that hegemonic cultures have instituted modern history by positioning themselves as unmarked bodies. As he further explains, this tradition forces other bodies (non-men, non-white, non-European subjects) to perpetually occupy the position of the marked Other, "in terms of language, knowledge, and race" (Menezes de Souza, 2025, p. 43). Lived-body experiences therefore require that we situate ourselves in relation to social identity markers, attending to the contingent experiences that constitute us as subjects in the world. This approach also demands close attention to the research context, the agents involved in the study, and all other factors that call for the denaturalization of the standpoint from which the object of inquiry is discussed.

Lived-body experiences emerge through ongoing exchanges among knowledges, corporealities, and subjectivities that traverse multiple fields (such as applied linguistics, education, and literature) and remain intertwined in embodied relations oriented toward the enunciation and denunciation of forms of exclusion, while also working to restore a place for subjects erased from research. This ontoepistemology calls upon us to position ourselves in spacetime, in lived experiences, and in affects. From this

viewpoint, lived-body experiences can only be conceived through sustained practices of collectivity and collaboration: *thinking with*, *feeling with*, *acting with*, *living with*, *being affected with*, and *existing with* – in a persistent effort to produce forms of knowledge that are more horizontal.

## Lived-body experiences in our studies

Since our lived-body experiences in the generation of empirical material – and following the defense of the first author's doctoral dissertation (Almeida, 2023a), which officially coined the concept – numeral studies have taken up the proposal of inscribing oneself in research. This entails embodying inquiry by reading oneself and the world from a body that speaks from within science, marked by colonial wounds and affects. Lived-body experiences materialize a way of constructing oneself *as* and *with* the text, amplifying voices historically silenced by the colonial matrix of power. The four studies briefly discussed below mobilize this concept to frame their inquiries, while rendering corporealities visible, narrating experiences, and embedding the researching body within the textual fabric. In this respect, lived-body experiences operate as a mode of bodily presence through which research is produced as an entangled process.

In Ricardo Almeida (2023b), the first author presents an initiative carried out during the first school semester of 2023 with second-year high school students enrolled in integrated technical programs in Agroecology and Environmental Studies at a federal institute in western Pará, Brazil. The initiative involved the production of reflective journals about their English classes as part of the assessment for the course English Language II. In this study, the lived-body experiences co-constructed and recorded by the learners in their journals are critically examined. The classes in question were those in which the teacher and students engaged in dialogue with the life and work of African American feminist bell hooks. According to the author, informed by reflections proposed by decolonial thinkers and by the concept of *lived-body experiences*, the students' journal entries indicate that the initiative contributed not only to the expansion of English-language repertoires, but, more importantly, to an understanding that language is not limited to communicative purposes. Language carries political, social, cultural, and hierarchical biases, operating as a mechanism of racialization and the exclusion of certain bodies (Black, Indigenous, homosexual, fat bodies, among other) in colonial contexts. At the same time, as one student wrote in an act of hope (in the Freirean sense of *esperançar*, an active, collective, and change-oriented practice): "Now that we know this, it is possible to transform it" (Almeida, 2023b, p. 1).

In a collaborative and affective initiative, Ricardo Almeida and Rodrigo Moura (2024) discuss their lived-body experiences as teachers of English and Portuguese, respectively, in an Amazonian context. Framed as a conversation, the study revisits memories co-constructed with students, as well as with the river, the *igarapés* (forest streams that rise in the woods and flow into rivers), the rains, the heat, the trees, the birds, and the *botos* (river dolphins) that inhabit the Amazon River. Guided by a set of questions designed to mobilize their lived-body experiences in that territory, the authors focus on their praxiologies both inside and outside the language classroom. The initiative emerged from their conviction that sharing praxiologies across diverse educational settings can inspire other educators to reflect on, question, and transform their local realities. Further, both teachers foreground the importance of enunciating from a non-anthropocentric position – that is, of acknowledging that lived-body experiences are equally shaped by nonhuman beings and by the material objects that surround us and participate in meaning-making. They argue that the conversational format enabled the production of a partial and historically situated account of what they have co-constructed in their language classes, articulated through a critical, dialogical, and narrative perspective rooted in a singular space: the Brazilian Amazon.

In a study anchored in critical racial literacy, Carlos Matheus da Silva-Mello (2025) examines silences in interracial relations within Applied Linguistics classes in an undergraduate Portuguese and English language teaching program in Anápolis. The author, a Black cisgender man, revisits his experiences as both student and teacher at the same institution in order to problematize, through his lived-body experiences, the ways in which racism operates by silencing bodies. Drawing on interactions between himself and his research agents, he identifies two types of silence: epistemic and limbic. The first occurs when the colonial matrix of knowledge functions as a silencing force that seeks to erase racism suffered and/or perceived in the classroom. The second "makes visible the colonial split between knowledge and body, creating difficulties in racial identification and belonging, which lead individuals to contribute to the maintenance of social hierarchies" (Silva-Mello, 2025, p. 20). To generate empirical material, he relied on personal narratives – his own and those of his study agents – recorded in writing (notebook pages and the researcher's reflective journal) and orally throughout classes and individual conversations (audio– and video-recorded and later transcribed). He also included accounts captured in audio and video during interactions and discussions proposed over the course of the classes.

Another study grounded in entangled lived-body experiences is Santhiago Jesus's (2024) undergraduate thesis, which explores how his perceptions of himself and the world are (re)configured through the interrelations of affectivity, language, and art. Over

the course of his inquiry, the author came to realize that his autoethnography exceeded the narration of learning experiences, as it also extended to how those experiences were lived through his body and its social identity markers. He revisits childhood and adolescent experiences with art and language, weaving together affective memories co-constructed with his mother and maternal grandmother – the warmth of home, poetry, creative paper cutouts, and crochet. These elements sustained him through challenges at school, entry into higher university, and the covid-19 pandemic. When reactivated analytically, this constellation of mnemonic objects becomes central to his study, reclaiming affect, memory, and art as social practices that generate meaning within lived-body experiences. These experiences – lived through a Black, young, poor, and queer body and re-membered through material and affective objects – intertwine with Jesus's theoretical readings and academic trajectory. He demonstrates how what he terms *lived-body affectivart* enabled him to accomplish tasks and overcome situations of violence encountered across the spaces he inhabited. Jesus (2024) further shows how lived-body experiences inscribed, through art and affection, praxiologies of resistance. His empirical material was composed of narratives from a personal diary, images from a personal archive portraying his artistic experiences (crochet, collage, sewing), and a dialogic learning journal encouraged by his professor (the second author of this chapter), who taught him English remotely during the pandemic. These multimodal materials reveal how Jesus's (2024) research emerges from a locus of resistance and perseverance.

The four studies presented mobilize our construct to elucidate how bodies and subjectivities rendered subaltern by the colonial matrix of power, being, and knowledge can enact spaces of resistance and insurgency by interweaving their potentials with lived experiences. Throughout their discussions, the authors draw strength from the conviction that their trajectories authorize them to speak both of their pain and their capacities for healing. Their studies are built through multimodal and multisemiotic assemblages that embody experience and show how scientific-academic argumentation and struggles against inequality unfold simultaneously in the becoming of lived-body experiences.

## The body of research: generating empirical material from lived-body experiences

The studies brought into focus highlight the importance of constructing lived-body experiences from sources of empirical material that reveal how the body inscribes itself in spacetime – by inhabiting it, rendering it present, and translating it with responsibility, ethics, and care. Such construction requires recovering the memories,

affects, and interpellations through which subjectivity is constituted. Accordingly, this process is not limited to the generation of material but also encompasses the ways in which it is documented, recorded, retrieved, revisited, and remembered (that is, reconstituted through memory). Corporeally presentifying our ways of being and existing in and with the world thus becomes essential, as it enables experiences to be reactivated. Within this framework, we have identified three primary sources for constructing lived-body experiences as empirical material: (inter)personal narratives, generative texts, and conversations.

Because ethics is an indispensable element of entangled research, all sources used to generate and/or record empirical material must be clearly specified in research projects submitted to institutional review boards, thereby safeguarding participants' right to decide whether their contributions will be disclosed. As Carlos Piovezani, Luzmara Curcino, and Vanice Sargentino (2024) state, we must act responsibly when dealing with emotions emerging from language practices. Because pleasant and unpleasant emotions, sensations, feelings, and sensibilities permeate all language exchanges (Piovezani; Curcino; Sargentino, 2024), these affects are unavoidable and call for ethical accountability regarding the effects they generate. For these authors, "the affective dimension is inseparable from and constitutive of human language. [...] Discourses mention, manifest, and mobilize emotions" (Piovezani; Curcino; Sargentino, 2024, p. 37). As research anchored in lived-body experiences engages affects that may reopen emotional wounds, study agents must be ensured the right to withdraw from the investigation at any moment, even when such withdrawal may entail losses for the research itself.

Although moments of inquiry with those involved may have therapeutic effects (since speaking about oneself and one's memories, emotions, and sensations can contribute to processes of healing), such research practices are not equivalent to therapeutic interventions. Participation in studies of this nature may, at times, produce distress, but researchers cannot assume the role of healing agents. For this reason, and in order to uphold ethical principles and practices of care, it is essential to discuss potential risks and possible harms prior to the outset of the research.

Researchers should also consult with their advisers during the planning stage to determine how empirical material will be generated and/or recorded, how to respond to situations of discomfort that may arise in the course of the inquiry, and, whenever possible, how to refer participants who require additional support to psychological services within their institutions. In the studies presented in this chapter, many research agents reported the emergence of emotions throughout the investigations. Notably, none of these cases resulted in major complications, such as withdrawal from the

**Table 1 –** Sources of empirical material from lived-body experiences

| Sources | Characteristics | Examples |
|---|---|---|
| *(Inter)personal narratives* | Texts that account for entanglements between the researcher and study agents, or between the researcher and the object of inquiry. These materials make possible the interweaving of lived experiences, memories, and affects. Such narratives may be oral, written, or multimodal, and can be generated prior to and/or throughout the research process. | Personal diaries, reflective research journals, school notebooks, learning journals, scripted or spontaneous narratives, and multimodal or multisemiotic productions of life trajectories that narrate lived experiences (e.g., saved notes, letters, affect-laden text exchanges), as well as digital notes, (multimodal) narrative accounts, among others. |
| Generative texts | Multimodal and multisemiotic texts that prompt, retrieve, and create memories and/or affects that are central to rendering present the lived experience under investigation. These texts are commonly incorporated into research to foster deeper self-reflection and to enable inquiry to be experienced corporeally. | Image-based and audiovisual archives, such as personal photographs, videos, music video clips, films and short films, cartoons, memes, and objects of remembrance (captured in still or moving images), and multimodal/multisemiotic texts shared on social media platforms (reels, comments, posts, photographs, written texts, and related materials). Documentary records of research events (classes, meetings, gatherings) or of lived-body trajectories narrated spontaneously or in scripted form and later retrieved to stimulate conversations. |
| Conversations | Records of in-person or remote (synchronous or asynchronous) moments in which dialogues and/or conversations contribute to understanding, interpreting, discussing, recovering, rendering present, and expanding the meanings of lived-body experiences for study agents and/or the researcher. | Records of conversations, including spontaneous exchanges conducted via synchronous or asynchronous messaging applications and social media platforms; transcriptions of scripted conversations recorded in audio and/or video (guided by preformulated questions aligned with the study's objectives and/or materials generated up to that point); and records or transcriptions of interactions in focus groups, conversation circles, collective gatherings, and related dialogical spaces. |

**Source:** prepared by the authors.

study or episodes of anxiety, fear, or comparable distress. Our projects comply with rigorous protocols established by institutional review boards for the protection and care of human participants; accordingly, we reiterate this ethical commitment.

Research grounded in lived-body experiences is still in its early stages, as the construct itself is relatively recent. The sources outlined therefore represent only the beginning of a broader trajectory of doing science *with* and *from* lived experiences that are shared and felt-thought through this mode of inquiry. In the years to come, many further constructions will undoubtedly emerge. Now we turn to our closing reflections on this powerful approach to knowledge production.

## Provisional reflections on the frontiers of lived-body experiences

As discussed in this chapter, doing research *from* and *with* the body has been a recurring topic in fields such as critical applied linguistics and decolonial studies. From our perspective, lived-body experiences constitute concrete possibilities for self-implicating research, insofar as they reflect and refract the urgencies of subjectivities systematically excluded by the colonial matrix of power. In this regard, the studies briefly presented show how different subjects have repositioned themselves, resisted, and re-existed in the face of the denial and invisibilization of their bodies and subjectivities, particularly within the domain of scientific methodology.

The sources described above further attest to our deliberate choice to pursue less rigid pathways for the generation of empirical material. An approach informed by lived-body experiences acknowledges and respects the temporal unfolding through which bodies and their subjectivities mature. Consequently, the responsibility for determining the means of material generation cannot rest solely with the researcher. Rather, although we have proposed certain research sources, we emphasize the importance of prior dialogue and the negotiation of other modes of generating empirical material. Such negotiation allows study agents to express themselves in ways that may best suit them and their experiences, while upholding the risks and benefits collectively agreed upon by all parties involved in the research process.

Research conducted in dialogue with lived-body experiences thus requires the cultivation of a welcoming and respectful space – one that is, above all, attuned to the demands of those whose knowledge, realities, and modes of existence have been sociohistorically marginalized. For this reason, we reiterate the importance of proposing studies that ensure the individual rights of those who engage in this

endeavor alongside us. Ethical positioning and sustained dialogue on the part of the researcher must not be restricted to the initial stages of the study but remain active throughout the entire process – an ethical and methodological commitment that lies at the heart of this approach.

Finally, as we have highlighted, despite being a relatively recent concept, lived-body experiences have proven generative in the struggle against coloniality and its multiple facets. As we see it, speaking *from* and *with* the body emerges as an effective strategy of resistance that must be increasingly incorporated into research methodologies. Such an approach allows the bodies and subjectivities of researchers and study agents to permeate all spaces of the scientific text, unsettling Eurocentrically grounded ontoepistemic hierarchies embedded in conventional structures like the theoretical framework (often restricted to specialized literature) or the methodology itself (a domain in which decision-making is typically reserved for the researcher alone).

In closing, we reaffirm that lived-body experiences in scientific research extend beyond the subjectivities of those systematically excluded by capitalist, neoliberal, racist, and cisheteropatriarchal systems. Rather, they issue an urgent call to all who are willing to resist an agenda that persistently seeks to disembody and dis-entangle the relations we establish with others, human and nonhuman. For this reason, and in light of the reflections woven throughout this chapter, we invite you, dear reader, to consider how your own lived-body experiences, whether subalternized or not, might contribute to the production of inquiry that gestures toward other ways of existing, perceiving, and creating worlds, words, beings, bodies, and subjectivities beyond those imposed by coloniality.

## References

ALMEIDA, Ricardo Regis de. *Corpovivências decoloniais compartilhadas e coconstruídas nas (e para além das) aulas de língua inglesa de um curso de Letras*: português e inglês. 2023a. 236 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2023a. Retrieved from http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/12901. Accessed 12 December 2025.

ALMEIDA, Ricardo Regis de. "Now I see her as a goddess": corpovivências de estudantes de um Instituto Federal do Oeste do Pará nas aulas de inglês sobre bell hooks. *In*: XIX ENCONTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES DE LÍNGUAS (XIX ENFOPLE), 19., 2023b, Inhumas. *Anais* [...]. Inhumas: Universidade Estadual de Goiás, 2023b. p. 1-12. Retrieved from https://www.anais.ueg.br/index.php/enfople/article/view/15905. Accessed 12 December 2025.

ALMEIDA, Ricardo Regis de. *Corpovivências decoloniais nas e para além das aulas de língua inglesa*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024.

ALMEIDA, Ricardo Regis de; MOURA, Rodrigo Milhomem de. Uma conversa entre dois professores de línguas: corpovivências com a educação linguística crítico-dialógica no contexto amazônico. *Cadernos Cajuína*, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 1-19, 2024. Retrieved from https://doi.org/10.52641/cadcajv9i1.213. Accessed 12 December 2025.

BENTO, Cida. *O pacto da branquitude*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSFOGUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 31, n. 1, p. 15-24, 2016. Retrieved from https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100002. Accessed 12 December 2025.

BEZERRA, Fábio. *Linguística aplicada transviada*: gênero e sexualidade nos estudos da linguagem em perspectiva descolonial, interseccional e transdisciplinar. Campinas: Pontes Editores, 2023.

BORELLI, Julma Dalva Vilarinho Pereira. *O estágio e o desafio decolonial*: (des)construindo sentidos sobre a formação de professores/as de inglês. 2018. 224 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018. Retrieved from http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/8185. Accessed 12 December 2025.

CANTARINO, Carolina. Prefácio – o vir a ser da pesquisa, o vir a ser da vida. *In*: MANICA, Daniela Tonelli; COSTA, Clarissa Reche Nunes da; CAMARGO, Fernando Monteiro. *Modos de fazer e contar no labirinto*: metodologias in(ter)disciplinares, feministas e criativas. Campinas: Pontes Editores, 2025. p. 9-12.

CRUZ HERNÁNDEZ, Delmy Tânia. Una mirada muy otra a los territorios-cuerpos femeninos. *Solar*, Lima, v. 12, n. 1, p. 35-46, 2017. Retrieved from https://bepe.org.ar/biblioteca/items/show/332. Accessed 12 December 2025.

DULCI, Tereza Maria Spyer; MALHEIROS, Mariana Rocha. Um giro decolonial à metodologia científica: apontamentos epistemológicos para metodologias desde e para a América Latina. *Revista Espirales*, Foz do Iguaçu, v. 5, n. 1, p. 174-193, 2021. Retrieved from https://revistas.unila.edu.br/espirales/article/view/2686. Accessed 12 December 2025.

EVARISTO, Conceição. Conceição Evaristo – *Escrevivência*. [*S. l.*: *s. n.*], 2020. 1 video (23 min). Published on the channel Leituras Brasileiras. Retrieved from https://www.youtube.com/watch?v=QXopKuvxevY. Accessed 12 December 2025.

GROSFOGUEL, Ramón. Decolonizing post-colonial studies and paradigms of political-economy: transmodernity, decolonial thinking, and global coloniality. *Transmodernity: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World*, Merced, v. 1, n. 1, p. 1-38, 2011. Retrieved from http://dx.doi.org/10.5070/T411000004. Accessed 12 December 2025.

JESUS, Santhiago Veiga de. *O papel da afetividarte na formação docente*: uma autoetnografia. 2024. 38 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras Português e Inglês) – Unidade Universitária Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas – Nelson de Abreu Júnior, Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2024.

KRENAK, Ailton. *Um rio um pássaro*. Rio de Janeiro: Dantes Editora, 2023.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade. Southernizing linguistics. *In*: MAKONI, Sinfree; IDEM, Unyierie; DARTEY, Edwin Appah; ANTIA, Bassey Edem (ed.). *Entanglements*: between decolonial and southernizing linguistics. Bristol: Multilingual Matters, 2025. p. 42-73. Available at https://doi.org/10.21832/9781836681120-005. Accessed 12 December 2025.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade; MARTINEZ, Juliana Zeggio; DINIZ DE FIGUEIREDO, Eduardo Henrique. "Eu só posso me responsabilizar pelas minhas leituras, não pelas teorias que eu cito": entrevista com Lynn Mario Trindade Menezes de Souza (USP). *Revista X*, Curitiba, v. 14, n. 5, p. 5-21, 2019. Retrieved from https://doi.org/10.5380/rvx.v14i5.69230. Accessed 12 December 2025.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 85-107.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Fotografias da linguística aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). *Linguística aplicada na modernidade recente*: festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 15- 37.

NASCIMENTO, Gabriel. Entre o lócus de enunciação e o lugar de fala: marcar o não-marcado e trazer o corpo de volta na linguagem. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 60, n. 1, p. 58-68, 2021. Retrieved from https://doi.org/10.1590/010318139578611520210313. Accessed 29 February 2024.

NDLOVU-GATSHENI, Sabelo Jeremiah. The emergence and trajectories of struggles for an 'African university': the case of unfinished business of African epistemic decolonisation. *Kronos*, Cape Town, v. 43, n. 1, p. 51-77, 2017. Retrieved from https://doi.org/10.17159/2309-9585/2017/v43a4. Accessed 14 September 2025.

PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana. Decolonizing qualitative research in language teacher education. *In*: TOOHEY, Kelleen (section editor). *The encyclopedia of applied linguistics*. Chichester: John Wiley & Sons, 2025. p. 1-8. Available at https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal20094. Accessed 4 November 2025.

PIOVEZANI, Carlos; CURCINO, Luzmara; SARGENTINI, Vanice. As emoções nas ciências da linguagem. *In*: PIOVEZANI, Carlos; CURCINO, Luzmara; SARGENTINI, Vanice (org.) *O discurso e as emoções*: medo, ódio, vergonha e outros afetos. São Paulo: Parábola Editorial, 2024. p. 7-42.

QUIJANO, Aníbal. Coloniality of power, Eurocentrism, and Latin America. *Nepantla: Views from South*, Durham, v. 1, n. 3, p. 533-580, 2000. Retrieved from https://www.decolonialtranslation.com/english/quijano-coloniality-of-power.pdf. Accessed 14 September 2025.

REZENDE, Tânia Ferreira. *Letramento intercultural decolonial no pluralismo sociolinguístico*. Projeto de Pesquisa. 2017. [Manuscrito não publicado].

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA-MELLO, Carlos Matheus da. *Letramento racial crítico e a interrupção de silêncios na formação de professoras/es de línguas*: o que se esconde quando falo de raça? 2025. 120 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias) – Unidade Universitária Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas – Nelson de Abreu Júnior, Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2025. Retrieved from https://www.bdtd.ueg.br/handle/tede/1727. Accessed 14 September 2025.

SILVESTRE, Viviane Pires Viana. *Colaboração e crítica na formação de professores/as de línguas*: teorizações construídas em uma experiência com o Pibid. Campinas: Pontes Editores, 2017.

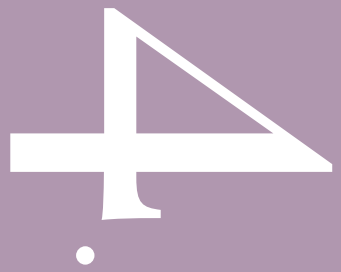
SILVESTRE, Viviane Pires Viana; SABOTA, Barbra; PEREIRA, Ariovaldo Lopes. *Seeing otherwise:* decolonial efforts in the resignification of the English language teaching practicum. *In:* EGIDO, Alex Alves; BROSSI, Giuliana Castro (ed.). *Applied linguistics in the Global South:* ethical human relations within and beyond the academia. Lanham: Lexington Books, 2024. p. 75-89. Available at http://doi.org/10.5040/9798881889227.ch6. Accessed 12 December 2025.

SOUZA, Jessé. *Como o racismo criou o Brasil*. São Paulo: LeYa, 2021.

“ [...] in this chapter we propose a political movement to reclaim and reconfigure power by relocating it within our research practices. Defending ontoepistemological plurality in academia does not presuppose rejecting existing knowledge systems. Rather, it means recognizing that different ways of knowing respond to different questions, operate with distinct rationales, and address specific dimensions of reality. [...] We therefore argue that the strength of our propositions emerges from collectivity – whether in the form of knowledges, agents, bodies, apparatuses, and so forth – while consistently striving to maintain ethico-ontoepistemological coherence grounded in a commitment to improving the conditions of existence for all. ”

**– Laryssa Sousa, Iury Aragonez, and Barbra Sabota –**

# Chapter



# Poststructuralism and entanglements in research:

## postcritical and postqualitative proposals

*Laryssa Paulino de Queiroz Sousa*
*Iury Aragonez*
*Barbra Sabota*

## Desires for (onto)epistemological deconstruction in motion

As members of the Interinstitutional Study Group Transition (*Transição*), we have spent years learning the importance of building research together. We are a collective of language teachers and professors committed to exploring the relationship between language, materiality, natureculture, society, education, and power. Our work is grounded in diverse critical perspectives[1] (Moita Lopes, 2006; Pennycook, 2001, 2021; Pessoa; Silvestre; Monte Mór, 2018; Silvestre; Borelli; Urzêda-Freitas; Ferreira, 2022), which have shaped our praxis in language education. Importantly, our group is not – nor does it aspire to be – homogeneous. More specifically, we are three scholars whose work has been informed by poststructuralist thought (Sabota, 2008; Silva, 2023; Sousa, 2022). We are driven by a sense of discomfort regarding the

1 In applied linguistics, the term *critical* generally corresponds to what has come to be known as *postcritical* in the field of education. When explicitly political perspectives began to emerge in applied linguistics around 1990, the debates they sparked already engaged with critical theories and their critiques, as well as postcritical frameworks (Pennycook, 1990). Since this historical process followed a different trajectory from the one observed in education, applied linguists have opted to use the word *critical* as an umbrella term, encompassing contributions from both the twentieth and twenty-first centuries.

current research landscape, and through our praxis we seek to unsettle the status quo of knowledge production.

A familiar tension, however, often resurfaces whenever we present our projects. Although our research is guided by a southernized ethical commitment to confronting social inequality and defending high-quality public education, we frequently encounter modern-colonial constraints that impose rigid boundaries on what qualifies as research – on what can or cannot be included, what is deemed researchable, and where and how research processes must begin and end, among other limitations. The field of language studies has historically faced attempts at delegitimization based on the assumption that it lacks "scientific methods." Such forces are anchored in purist, positivist, and structuralist frameworks that offer little or nothing in terms of innovation, openness, and dialogue with other ways of generating knowledge.

Elizabeth St. Pierre (2011, 2015) argues that this occurs because modern science, especially in the humanities and social sciences, is deeply rooted in a rigid methodological conception that serves as the foundation of its legitimacy. In this context, methodology is not merely a set of research procedures; it also functions as the primary criterion for validating the scholarship produced (Meyer, 2012). This model, characterized by its inflexibility and reliance on predetermined protocols and parameters, regardless of the specific context of each study, tends to privilege Eurocentric, Cartesian, and compartmentalized forms of knowledge. As a result, it often overlooks the complexities, contradictions, and singularities inherent in the phenomena under investigation. It is in opposition to this paradigm that we have been moved by a "*desire* for other kinds of knowledge" (St. Pierre, 2014a, p. 7, our emphasis).

It is important to note that critiques of certain elements present in research in the humanities and social sciences have been formulated by authors such as Norman Denzin and Yvonna Lincoln (2018), as well as Norman Denzin, Yvonna Lincoln, Michael Giardina, and Gaile Cannella (2024), since the 1970s and 1980s. These early critiques introduced qualitative research as an interpretivist approach aimed at challenging the dominant positivist methodologies of the time. Nonetheless, from our perspective, situated within a Brazilian ontoepistemological setting, this methodological alternative still does not fully accommodate the kinds of studies we conduct, nor the ways in which we conceptualize them. This is primarily because positivism continues to permeate qualitative research, whether subtly or explicitly (Gastaldo, 2012). In this regard, in her analysis of the literature on conventional qualitative methodology, St. Pierre (2014a, p. 6) draws attention to the fact that

> even texts that [claim] to be 'interpretive' or 'critical' [retain] positivist structuring concepts like *objectivity*, *bias*, *data*, *coding data*, *grounded theory*, *saturation*, *audit trails*, *inter-rater reliability*, *triangulation*, and *systematicity*, even as they [introduce] phenomenological concepts like *voice*, *lived experience*, *narrative* and/or critical concepts like *authenticity*, *agency*, *emancipation*, *transformation*, *social justice*, and *oppression.*

The current landscape is not so different from that of the 1980s. While *interpretivist qualitative research* recognizes that knowledge is constructed (Denzin; Lincoln, 2005, 2006; Erickson, 1986; Lüdke; André, 1986; Merriam, 1998) – particularly in education, through exchanges of meanings, perspectives, and experiences between researchers and their collaborators in specific sociohistorical and cultural contexts – we still find ourselves constrained by the lingering grip of neopositivism. For this reason, we consider that situating our work within this paradigm fails to account for what we aim to do. Our inquiries, for example, do not deal exclusively with "data" in the conventional sense; they also engage with immaterialities, with that which escapes objectification and measurement. As St. Pierre (2019, p. 8) aptly notes, "what is too strange to fit into a category of methodology is most likely ignored, avoided." Rather than sources or "data," we work with apparatuses[2] and empirical materials that, by their very nature, demand equally inventive and expansive approaches to sense-making[3].

We understand that when we allow our ideas, proposals, and projects to be "fitted" into preexisting molds without adopting a critical and reflexive stance toward how the research is conducted, in an attempt to *justify our existence within academia*, we end up consenting to the dominant logic. In order to confront this hegemonic paradigm, in alignment with critical applied linguistics (Canagarajah, 1999; Moita Lopes, 2006; Pennycook, 2001, 2021), we argue that our research must remain open to dialogue with diverse epistemic assemblages[4] (Deleuze; Guattari, 2005; Pennycook, 2018), built through experimentation with life, bodies, and the (im)materialities of inquiry.

---

2 For Karen Barad (2007), an apparatus is a material-discursive practice that makes cuts in the world by outlining contours and establishing boundaries, thereby shaping the conditions of possibility for certain phenomena to emerge.

3 Posthumanist literature challenges the human-centric and representationalist assumptions embedded in *meaning-making*. In general, meaning-making refers to the process of creating meaning, often emphasizing human interpretation, cognition, and cultural or symbolic frameworks. Conversely, *sense-making* aligns with ideas like *intra-action* (Barad, 2007) and *distributed cognition*, being understood as a relational process, in which meaning is not owned solely by a human speaker but co-produced through entanglements between humans, nonhumans, materialities, and technologies.

4 This is a proposal that goes beyond interdisciplinarity, transdisciplinarity, and even undisciplinarity (Moita Lopes, 2006), as it refuses to conceive of knowledge as being divided into disciplines – an idea inherited from modern Western thought.

For Carolina Cantarino (2025), when research embraces experimentation, the way it is conducted makes all the difference: it entails making space for changes in the formulation of the study, welcoming unpredictability, disruptions, and challenges with both flexibility and courage. From her standpoint, each research problem prompts us to forge new paths and make ethically grounded choices. We view this movement as a legitimate and necessary way of generating new ideas, for within it lies the possibility of transgressing boundaries, multiplying perspectives, and deepening our understanding of the phenomena under study.

These arguments make clear that what we propose is not simply a shift in terminology, but rather a reconfiguration of how we understand the very production of knowledge and the interpretation of what we investigate. In this chapter, accordingly, we problematize certain aspects of scientific practice, "reframing scholar-activism as a matter of response-ability to the world's aliveness" (Taylor, 2021, p. 39). In this sense, we echo Levi Bryant's (2008, p. 10) words that "we do not set the problems to be solved but instead find ourselves in the midst of problems which function like imperatives to which we must respond." Thus, we acknowledge the numerous challenges that still lie ahead, while reaffirming the urgency of occupying this academic space, claiming this epistemological territory, and asserting that our research practices are well-founded, creative, and essential for expanding the horizons of science.

Our goal is not to offer a "new methodological recipe," nor to propose a model to replace existing ones, but to open cracks, to create fissures within the dominant structure. Many of the theses and dissertations[5] written by our group have engaged in methodological problematizations and deconstructions, choosing to attend to the local specificities of their studies. These works aim to break with imposed logic and to affirm other, contextually situated ways of producing knowledge. They are grounded in the understanding that embracing the becomings of scientific practice, conceiving of it as a process in motion, requires viewing it as a living field of "encounters, destabilizations, inventions, and affect"[6] (Manica; Costa; Camargo, 2025, p. 14).

In this spirit, we advocate for experimental initiatives that allow each research project to establish its own singular ways of thinking and doing, shaped by the particularities of its investigative context. In other words, we seek to enable an approach free from the qualitative-interpretivist framework, with the purpose of distancing ourselves from its normative centrality. In this piece, we bring together

5 These works are available on the website of the Interinstitutional Study Group Transition (*Transição*): https://sites.google.com/view/transicao2012/publica%C3%A7%C3%B5es/teses-e-disserta%C3%A7%C3%B5es.

6 All quotations originally in Portuguese and French were translated into English by the authors.

some of the reflections we have developed on research over the past decade, guided especially by the ideas of poststructuralist thinkers. This is the discussion we pursue in the next section.

## Engaging with poststructuralism: entanglements in research

First, it is important to emphasize that, following the postcolonial reflections of Dipesh Chakrabarty (2000), we work with Global North – Western – epistemologies in order to *provincialize* them. Like the author, we recognize that European thought permeates and shapes our ways of being; however, we argue that it must be reinterpreted and adapted to the specificities of our own realities. *Provincialization* refers to the process of decentering and denaturalizing dominant perspectives, especially those of Eurocentric origin, thereby allowing a shift from the center to the margins and the recognition of these perspectives as only one among many possibilities. This view enables us to desacralize research, thus creating the conditions for critically interrogating it. In doing so, we acknowledge both its value and contributions as well as its limitations and contradictions – a task that demands boldness, engagement, and ethical commitment from the researcher.

Cantarino (2025) reiterates that it takes courage to move away from prescribed and linear models. By adopting a political stance that breaks with neutrality and invites us to "inhabit this space of uncertainty and vulnerability" (Cantarino, 2025, p. 11), we open a fissure in spacetime through which creativity and the vital force of life emerge, propelling us to continue fighting in defense of a more just society. It is from this critical orientation that we approach poststructuralism and, by extension, engage with postcritical research and postqualitative inquiry.

In dialogue with the editors of this book and the authors of the other chapters, we work with the idea of *entanglement* (or *enmeshment*). This term resonates deeply within our praxiologies, assuming multiple meanings here. For Karen Barad (2007), the pursuit of justice is not anchored in the actions of isolated individuals or groups, but rather in the webs of responsibility and coimplication that constitute us in relation to others. As the scholar states, "to be entangled is not simply to be intertwined with another, as in the joining of separate entities, but to lack an independent, self-contained existence. Existence is not an individual affair" (Barad, 2007, p. ix).

As outlined in Chapter 1 of this volume, *entangled research* entails building studies in close dialogue with the contingencies that interpellate the researcher and with the

issues that arise over the course of the investigative process, while sustaining ethical and political commitments to critical language education. Acknowledging that we are entangled in the very processes we seek to investigate requires careful attention to the specificities of our own contexts, responsiveness to the conditions we encounter, and openness to the ways in which we are both affected by and affect the worlds we coproduce. In this sense, Barad (2007, p. 383) reminds us that "the entanglements we are a part of reconfigure our beings, our psyches, our imaginations, our institutions, our societies," underscoring that knowledge is inseparable from the modes of existence that traverse and shape us.

The author argues that entanglements are specific configurations made up of a multiplicity of elements in constant transformation. Consequently, we never engage with isolated entities, but with phenomena – dynamic reconfigurations of relationalities and world-making processes that produce human and nonhuman beings in certain ways, and not others. This view shifts the analytical focus from discourse alone to what Barad (2007) calls material-discursive practices, wherein matter and language – bodies and sense-making – mutually constitute one another. Studying such relations, therefore, is a complex task that requires apparatuses attuned to the specificities of each entanglement. Along these lines, it is worth recalling that *"different cuts produce differences that matter"* (Barad, 2007, p. 348), i.e., processes of differentiation play an active role in shaping phenomena. These cuts are directly linked to the workings of power, to how it generates bodies and draws boundaries, and to how such distinctions come to matter and for whom.

In our journey toward entanglement, we came to realize that "what exists are machinic assemblages of desire as well as collective assemblages of enunciation" (Deleuze; Guattari, 2005, p. 33). In this vein, we reject any tripartite separation between reality, writing (or systems of representation), and subjectivity; instead, as we see it, what exists are semiotic, (im)material, social, political, bodily, and sensory flows that (mis)align to generate intelligibility about a given phenomenon (Deleuze; Guattari, 2005). It is along this path that we become entangled in research: by weaving together our experiences, desires, and material-discursive practices in a serious, engaged, and sensitive problematization of scientific practice.

These reflections result from the articulation between poststructuralist thought and a relational ontology informed by quantum physics, which engages the concept of *entanglement* in depth. As Dagmar Meyer and Marlucy Paraíso (2012) argue, the poststructuralist thinkers who inspire us – such as Michel Foucault, Jacques Derrida, Gilles Deleuze, and Félix Guattari – never intended to be taken as theoretical or methodological models. Rather, through their emphasis on historicization, deconstruction, and multiplicity,

they aimed to question fixity, resist linearity and rigidity, disrupt totalizing narratives, challenge binary oppositions, denaturalize hierarchies, and destabilize hegemonic discourses. In doing so, they rejected essentialist, homogenizing, and universalizing tendencies, making room for the emergence of other ontoepistemological horizons.

It is worth stressing that existing scholarship is not dismissed but instead re-examined with careful attention so that it may then be critically questioned and problematized (Paraíso, 2012). This signals a commitment to broadening perspectives on how science can produce knowledge, envisioning alternative ways of engaging with and experiencing the world. From this interrogative movement, new possibilities take shape, disrupting and reconfiguring the prevailing order. As Danilo Oliveira, Marlucy Paraíso, and Sandra Silva (2023) reinforce, research inspired by poststructuralism proposes new ways of undertaking studies, grounded in a set of assumptions, practices, and strategies oriented toward understanding specific phenomena.

In our own work, we emphasize that everything emerges from our praxis, that is, from classroom experiences and from our praxiologies, from the study and our reflection on what has been done in light of the frameworks we mobilize. Our research paths are thus shaped by the empirical material itself; rather than imposing prior readings upon it, we allow theory to enter into dialogue with the unfolding events of the investigative process. It is from this entanglement – between practice, theory, and lived experiences – that the trajectory of the research comes to form. As Cantarino (2025) points out, in designing and conducting inquiry, existential questions inevitably present themselves alongside the epistemological concerns that southernize the researcher's decisions.

These reflections initially led us to postcritical research (Meyer; Paraíso, 2012; Paraíso, 2012, 2019, 2023b; Oliveira; Paraíso; Silva, 2023), and later to postqualitative inquiry (St. Pierre, 2011, 2014a, 2014b, 2015, 2024). Both are explicitly political projects committed to the continuing struggle for justice. They share ethical principles that orient their efforts toward imagining and creating a better world, one in which inequities may be mitigated and sensitivities expanded. This is pursued through ongoing critical analysis of power relations across multiple domains (Paraíso, 2012, 2023b; St. Pierre, 2014b, 2024).

Regarding the design of studies, both postcritical and postqualitative projects, which originate from the field of education, do not prescribe *what research is or should be*. Instead, they maintain that each researcher is best positioned to define the paths that respond to the specificities of their context. Within this perspective, experimentation takes center stage: a continuous process of trial, revision, and adaptation, guided by what resonates most meaningfully in situated experiences, always attentive to the relations

and potentialities of the spacetime in which the research unfolds. Jessica Ringrose and Shiva Zarabadi (2018) observe that this experimental shift can lead to a kind of paralysis: when moving away from institutionalized and previously validated protocols, we are inclined to fear that we may not be doing "the right thing." Nevertheless, it is crucial to keep in mind that "the point is not that we get it right or wrong; the point is that *we get it perhaps differently*" (Ringrose; Zarabadi, 2018, p. 213).

In this regard, Paraíso (2012) and St. Pierre (2014b) claim that their proposals work with the resignification of research practices or with the creation of new strategies altogether. Research, in this context, ceases to follow models and prescriptions and begins to take shape according to the unique path forged by each researcher. When a concept or term coined by a particular scholar resonates with others, it tends to circulate more widely and, over time, acquires force within the academic community. While there is no expectation that others will replicate a given research approach, shared affinities or converging questions may naturally lead to similarities in how studies are carried out or how knowledge is produced.

In the following section, we elaborate on these ideas by exploring key points of convergence and divergence between postcritical research and postqualitative inquiry.

## From postcritical research to postqualitative inquiry

The postcritical proposal emerged in Brazil in the early 2000s, with Paraíso (2004, 2005) as its primary reference. Initially, the scholar, together with her advisees and colleagues, focused on developing reflections on curriculum through the lens of postcritical theories, particularly those informed by poststructuralist thought. These reflections were grounded in contemporary movements such as "multiculturalism, cultural studies, postcolonialism, ethnic and racial studies, feminist and gender studies, queer theory, and philosophies of difference" (Paraíso, 2023a, p. 75). Over time, this group perceived the need to expand their critical inquiries into the broader field of research itself, challenging its underlying epistemological and methodological assumptions (Meyer; Paraíso, 2012).

Denise Gastaldo (2012, p. 11) contends that scientific rigor should be anchored in the "theoretical-methodological congruence of the study." In this sense, when a study's praxiological foundations are based on postcritical theories, it is coherent to employ a postcritical research approach. This does not mean that other methodologies are invalid or inappropriate, but instead that the concepts and insights derived from these theoretical frameworks already offer a robust basis for the construction of

research (Meyer; Paraíso, 2012). More broadly speaking, poststructuralism serves as a macroepistemological basis that underpins and guides these discussions.

For Meyer and Paraíso (2012), postcritical research involves forging paths, tracing trajectories, and embarking on journeys guided by "a single *content*, a perspective, or a theory" (p. 15), rather than "following a safe path" (p. 18). According to the authors, when narrating the investigative process, the researcher does not produce a disinterested description of events. Even implicitly, the act of description already entails analysis, shaped by the researcher's subjectivity and influenced by the theoretical lenses that guide their investigative gaze. In this regard, to narrate is also to interpret, to generate meanings, and to determine what matters and how it matters. For this reason, the authors adopt the term *describing-analyzing* to emphasize that these are not separate steps, but a single, intertwined movement marked by affect, choices, and ethical-political commitments that situate the researcher within the very entanglement of which they are a part.

Postqualitative inquiry was officially introduced by Elizabeth St. Pierre in 2011, although its conceptual roots date back to the 1990s, when the author was developing her doctoral dissertation. At that time, the prevailing academic expectation was that she would adopt a conventional qualitative methodology; however, she found this approach not only to be misaligned with the poststructuralist and postmodern theoretical frameworks underpinning her work, but also radically incommensurable with them. For St. Pierre (2019), postqualitative inquiry is not a methodology *per se*, but rather a movement of critique and disruption. From this viewpoint, the author emphasizes that the issue is not whether to declare qualitative methodology "wrong," but instead to recognize that its Enlightenment premises are incompatible with the critical ruptures proposed by the various "post-" movements (St. Pierre, 2011, 2014a, 2014b, 2015, 2018).

By promoting a deconstruction of method/methodology, postqualitative inquiry moves away from reliance on rationally calculated procedures, techniques, and instruments that are objectively controlled for the purpose of providing a supposed description of reality. Likewise, it resists reducing analysis to the discussion of "data" through thematic analysis, category formation, or coding techniques. On this point, Hillevi Taguchi and Elizabeth St. Pierre (2017), drawing on the ideas of Claire Colebrook (n.d.), advocate for the use of *concept as method* in the context of education and the social sciences. From this it follows that the analyses produced do not seek to "apply" concepts, but to engage them as apparatuses to (dis)orient and reconfigure the researcher's praxis. Concepts thus cease to be understood as mere theoretical abstractions and instead are approached as agentive elements that affect not only our

understanding but also our very being. They work to denaturalize, deconstruct, and disrupt what might otherwise remain unquestioned. In this way, concepts seize, move, and interpellate us and, together with lived experiences, bring about transformations (St. Pierre, 2014b).

In light of this scenario, St. Pierre (2011, 2014a, 2014b) argues that any research must be grounded in a solid understanding of its ontoepistemological foundations. This entails acknowledging that the concepts mobilized in a study do not operate in isolation but are always situated within specific theoretical frameworks. In this regard, Rosi Braidotti (2022) reinforces the importance of scrutiny when combining different perspectives and authors. She cautions that the absence of such attention undermines the analytical consistency of research by disregarding convergences and divergences among concepts from distinct traditions, leading to conceptual conflicts and interpretive dissonance within the study itself.

This critique is particularly pertinent because it is not uncommon for researchers, both novice and experienced alike, to select concepts that appeal to them but to employ them in decontextualized ways, without engaging deeply with the theoretical-conceptual/praxiological frameworks that sustain them. The crux of the problem lies here: methodology is memorized, epistemology is studied, yet ontology is overlooked, which consequently perpetuates hierarchies by leaving existential relations unchanged. For this reason, St. Pierre (2015, 2018, 2024) consistently reminds us that researchers who set out to conduct postqualitative studies bear the responsibility of reading extensively and rigorously in order to meaningfully appropriate the knowledge they intend to mobilize in their work. While this call to intellectual responsibility is relevant to all researchers, regardless of the perspectives they adopt, it becomes even more critical for those who venture into insurgent or transformative paths. For them, a deep and nuanced understanding of their ontoepistemological bases is not just important but indispensable.

It is necessary to offer a caveat at this point to prevent the mistaken interpretation that postqualitative inquiry operates as a kind of "black box," sealed within its own elaborations and articulations. This is by no means a rejection of interepistemic dialogue; on the contrary, it rests on the principle that the hybridization of entangled knowledges is a founding element of the entire investigative process. The caution raised by the aforementioned authors points to the need for care and rigor in scientific production, so as to avoid the creation of "Frankensteinian" studies, composed of disconnected parts that fail to engage with one another and, at times, contradict or pull in opposing directions conceptually. Such a concern is rooted in the recognition of the inseparability of epistemology, ontology, and ethics (Barad, 2007), dimensions that inevitably carry with them values, commitments, and desires (St. Pierre, 2014b).

Postqualitative inquiry is frequently incorporated into investigations grounded in posthumanism. Both are movements that derive from poststructuralist thought, and thus have common ontoepistemological foundations, particularly in their efforts to decenter the human subject. Although each emphasizes different aspects, they are united by a shared conceptual basis: a more horizontal and relational understanding of the connections between human and nonhuman entities (Kuby; Zhao, 2022). These movements challenge Cartesian premises, being informed by Derridean, Foucauldian, and Deleuzo-Guattarian readings that seek to deconstruct the notion of "human" produced by classical humanism. St. Pierre (2019, p. 7) stresses that postqualitative inquiry "does not assume that humans have access to the world, to the thing-in-itself, but rather that the world exists *for-itself*, and that its difference, its diversity, is much more complex than the human mind can comprehend." In this sense, postqualitative inquiry adopts a post-anthropocentric stance, displacing humans from their privileged position and reconfiguring how humans are conceived and situated within research practices.

This critique concentrates on the tendency to place human beings at the center of discussions, assigning them a position of superiority in relation to the rest of the world, thereby establishing hierarchical relations. Even when attempts are made to shift the focus from the individual to relations themselves, these remain largely confined to those among humans, while all other entities – nonhuman, material and/or immaterial – are relegated to the background or treated as secondary elements. This hierarchization, although not always made explicit, structures a significant portion of academic practices and discourses. In this respect, posthumanism and postqualitative inquiry align with cosmovisions centered on interconnectedness, which Indigenous communities have sustained for millennia.

The starting point ceases to be the isolated individual or human subject and instead becomes relation – relationality as both an ontological and epistemological basis. This shift in perspective leads to a reimagining of the research process as rhizomatic, linking elements in nonlinear, transversal, and less hierarchical ways. This methodological turn entails reconfiguring not only what is investigated, but more importantly how inquiry is conducted. It involves attending to the ways in which elements are mobilized, implicated, and connected throughout the process. This movement also challenges a modern-colonial vision that rigidly separates science, art, and spirituality – domains that, within Indigenous cosmovisions, are not distinct but deeply integrated dimensions of existence. By shifting the focus from the individual to relations, we open space to interrogate the entanglements that constitute us and to foreground forms of knowledge that have long been marginalized or rendered invisible.

Within this praxiological landscape, an important question arises: to what extent do postcritical research and postqualitative inquiry converge? One of their most significant points of intersection lies in their radical critique of the Cartesian subject, a critique that is deepened through engagement with poststructuralist thought. As Marlucy Paraíso (2012, p. 29) observes, "questioning the centered, homogeneous, coherent, rational, enlightened, unified, and universal subject has taken on unimaginable dimensions in contemporary social and cultural theories." In addition, both proposals share the view that research, and consequently the forms it assumes, is not predetermined but constructed along the way. As St. Pierre (2018, p. 604) puts it, "the focus is not on things already made but on things in the making."

The question of situatedness, inspired by thinkers such as Donna Haraway (1988), is a key element in these perspectives. In the words of Paraíso (2012, p. 28), "we know in advance that the discourse we [formulate] through our inquiry is a partial discourse," shaped by "what we are able to see and signify through the [lenses] we choose to use." Building on this reasoning, the author emphasizes the need to consider both the elements made visible and those rendered invisible in our research – that is, what is included and excluded. In a similar vein, Barad (2007), a central reference in contemporary posthumanist studies, reiterates that we are accountable not only for what we include in the cuts we make but also for what we leave out.

Within this responsible-responsive ethics, the desacralization of method entails not only an original and situated approach to how research apparatuses are operationalized in each study, but also a commitment to inventiveness in the presentation of research reports, regardless of their nature (undergraduate paper, master's thesis, doctoral dissertation, etc.). For Paraíso (2019, p. 178), postcritical research

> signals, through its very composition and choice of vocabulary, that postcritical theoretical approaches require specific forms of textual elaboration and presentation. In line with this understanding, we maintain that form (as expressed in the organization, structure, and visual presentation of the text, citation practices, and so forth) and content (as displayed in the theoretical-analytical discussions, the language and symbols used, and how they are employed) are inseparable. This means that so-called universal rules regarding the proper structure, presentation, and elaboration of scientific texts cannot be upheld when they are disconnected from the theoretical frameworks that inform them.

A similar argument could be raised from the perspective of postqualitative inquiry. According to St. Pierre (2017), we must disinvent traditional academic writing in order to become capable of *thinking-writing* beyond recognition and description (beyond the

logic of "I recognize this object, and therefore I can describe it"). It is along these lines that the author conceives of writing as an adventure, an act of experimentation. After all, "[w]riting is certainly not about imposing a form (of expression) on lived matter. [...] Writing is a matter of becoming, always unfinished, always in the making, which overflows the boundaries of what is lived or livable" (Deleuze, 1993, p. 11).

These reflections are directly linked to the role of language in the formulation of research. As Dagmar Meyer (2012) reminds us, drawing on poststructuralist thought, language is the element that shapes processes of sense-making in the world and of knowledge production. At the same time, it functions as a mechanism of disciplinarization and control over bodies. These observations lead us to Tânia Rezende's (2019, n.p.) call to not only be mindful of language but also to actively "decolonize it" – or, in her own words, to "liberate it from enslavement": "to remove it from this enslavement, to take it away from the methodological pillory, which is merely the substitution of terms." This liberation demands innovative engagement with language through movements of "critical-creative experimentation" (Silva, 2023, p. 41), a mode of writing that disrupts institutionalized norms and generates conditions for "different differences" (Barad, 2007, p. 432) in academic writing.

In keeping with these ideas, both projects seek to dissolve "the boundaries between different disciplines," to unsettle "the lines that separate science from literature, knowledge from fiction, art from science, philosophy from communication" (Paraíso, 2012, p. 33). Their aim is to dismantle "the separations between theory and practice, discourse and 'reality': academic scholarship and everyday knowledge, representation and reality," and to deconstruct "the binary oppositions that have built so many hierarchies between people and things in the world" (p. 33). This resonates with Nilda Alves's (2003, p. 4) notion of "*narrating life and literaturizing science.*" Such a movement can be carried out through a wide range of semiotic strategies, including the use of cartographies, changes in typographic font styles, the incorporation of moving images, and the use of hyperlinks, to name but a few.

Postcritical research and postqualitative inquiry recognize that, as researchers, we are continually interpellated by diverse, unexpected elements, which at times inspire or redirect our attention and may come from any body, place, or moment (Meyer, 2012; Paraíso, 2012; St. Pierre, 1995, 2024). As Paraíso (2012, p. 33) puts it, we work with "what we feel, see, touch, handle, and listen to in our investigative practice." She adds: "we use everything that serves us, that serves our studies, that serves to inform us about [the subject of our investigation]" (p. 33).

Further, drawing on Deleuzo-Guattarian thought, Anna Hickey-Moody (2013, p. 79) highlights that "aesthetics teach us by changing how we feel," thus constituting

a form of affective pedagogy. According to the author, this type of perception should be incorporated into inquiry, as it is fundamental to the formation of subjectivity and to our processes of sense-making, whether in the spaces we inhabit, the practices we adopt, or the experiences we have. Her proposal calls for a sensitive attunement to the senses, sensations, movements, encounters, and affect as they emerge through becoming, in the immanence of relations – a feature that characterizes research inspired by poststructuralist thought, as seen in the work of Coleman and Ringrose (2013). In this sense, we agree with Carol Taylor (2021, p. 31) that it is essential to foreground "how the affective, sensory, embodied and material dimensions of experience can be brought in to co-construct knowledge."

This stance inevitably broadens the ways in which we document relationships among study collaborators, construct our empirical material, and prompt, interpellate, and invite people to engage with the subjects and (im)materialities of our work. A clear example can be found in Iury Silva's mater's thesis (2023), grounded in posthumanist and postqualitative orientations, in which the researcher makes a concerted effort to establish a co-authorial dialogue with the reader. More specifically, he activates multiple sensory registers and displaces authorship from its mythically unitary position toward collective relationality.

Relationality emerges as one of the main points of divergence between postcritical research and postqualitative inquiry. Whereas the former privileges human relations, the latter expands this notion to encompass hybrid collectives of human and nonhuman beings. In this sense, despite distancing itself from what is conventionally called "qualitative research," postcritical research remains interpretivist in nature, centering on the human subject, particularly the subject who plans and undertakes the investigation. In contrast, as Candace Kuby and Karin Murris (2022) maintain, postqualitative inquiry dissolves this human-centered logic by recognizing cognition and sense-making as distributed across networks of both human and nonhuman bodies. Here, the human being is but one agent within a complex entanglement that generates understanding of a given phenomenon. Consequently, "by shifting attention away from the human towards the vitality of matter" (Murris, 2021, p. 9), there is a reconfiguration of "what counts as knowledge and who 'has' the knowledge that matters" (Kuby; Murris, 2022, p. 75).

As we can see, there are multiple points of intersection between postcritical and postqualitative approaches to scientific practice. In our view, their strength lies in their shared impetus to provoke insurgent modes of inquiry, particularly, in our case, within language education. By adopting a radically (self-)critical stance, both perspectives seek to detach science from technicism and Enlightenment Cartesianism, revealing

other possibilities for doing academic studies. In this sense, they constitute forms of entangled research, as they reject the rigidity of pre-established methods, emphasize the political character of knowledge production, problematize power relations, embrace collectivity and hybridization, advocate experimentation, and engage in processes of self-questioning. For these reasons, they inspire us to open cracks, fracture structures, and forge expansions, allowing us to reconfigure our understanding of *what research is and how to do research* in the field of education.

## Openings to other entanglements

The discussion outlined here concerns the very foundations of scientific knowledge production, the disciplinarization of knowledge, and the systems of categorization that have historically compelled the humanities and social sciences to justify their validity in relation to the models of the natural and hard sciences. At its core, this is a matter of power, of epistemological hierarchies that determine what counts as legitimate knowledge. Accordingly, in this chapter we propose a political movement to reclaim and reconfigure power by relocating it within our research practices.

Defending ontoepistemological plurality in academia does not presuppose rejecting existing knowledge systems. Rather, it means recognizing that different ways of knowing respond to different questions, operate with distinct rationales, and address specific dimensions of reality. This necessarily implies that a multiplicity of perspectives is essential for building a more comprehensive, democratic, and sensitive engagement with the complexity of the world. We therefore argue that the strength of our propositions emerges from collectivity – whether in the form of knowledges, agents, bodies, apparatuses, and so forth – while consistently striving to maintain ethico-ontoepistemological coherence grounded in a commitment to improving the conditions of existence for all.

Thus, instead of confining research to predetermined trajectories, we seek to multiply paths, explore displacements, and offer alternative approaches to knowledge production. Our wager lies in openness: a form of inquiry that allows itself to be open to the unexpected, that welcomes differences, and that acknowledges incompleteness as a fundamental condition for creation. *Entangled research*, in this sense, desacralizes the method so that it does not become a hindrance to researchers or an element that merely "measures and instills fear", as Iury Aragonez (2022, online) suggests in his multisensory poem.

Finally, we would like to emphasize that the scholars who inspired us to write this chapter developed their insurgent proposals after years of engagement with research, mentoring, and supervision. From this follows that studies that aim to be critical and reflexive must continuously question how knowledge is constructed, embracing the uncertainties that arise over time. Beyond interrogating changes in contexts and fields, we must also examine shifts in the very ways of conceiving and understanding research itself. Drawing on the elaborations we have outlined here on postcritical research and postqualitative inquiry, we hope to become entangled in the webs of this body of work from which emerges a desire for change toward other ways of doing research in language education. In this direction, we continue to seek openings for entanglements that produce different differences in our ways of existing, thinking, feeling, acting, and researching.

## References

ALVES, Nilda. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 7-8, p. 1-8, 2003. Retrieved from https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/23967. Accessed 28 September 2025.

ARAGONEZ, Iury. *Poema Metodologia*. [*S. l.*: *s. n.*], 2022. 1 video (47 sec). Published on the channel Iury Aragonez. Retrieved from https://youtu.be/hQWnMiCmq-w?si=-n6rTKsmSs9JZdea. Accessed 28 September 2025.

BARAD, Karen. *Meeting the universe halfway*: quantum physics and the entanglement of matter and meaning. Durham: Duke University Press, 2007.

BRAIDOTTI, Rosi. Posthuman neo-materialisms and affirmation. *In*: DAIGLE, Christine; MCDONALD, Terrance Henry (ed.). *From Deleuze and Guattari to posthumanism*: philosophies of immanence. London: Bloomsbury, 2022. p. 23-40.

BRYANT, Levi Reid. *Difference and givenness*: Deleuze's transcendental empiricism and the ontology of immanence. Evanston: Northwestern University Press, 2008.

CANAGARAJAH, Athelstan Suresh. *Resisting linguistic imperialism in English teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1999.

CANTARINO, Carolina. Prefácio – o vir a ser da pesquisa, o vir a ser da vida. *In*: MANICA, Daniela Tonelli; COSTA, Clarissa Reche Nunes da; CAMARGO, Fernando Monteiro (org.). *Modos de fazer e contar no labirinto*: metodologias in(ter)disciplinares, feministas e criativas. Campinas: Pontes Editores, 2025. p. 9-12.

CHAKRABARTY, Dipesh. *Provincializing Europe*: postcolonial thought and historical difference. Princeton: Princeton University Press, 2000.

COLEMAN, Rebecca; RINGROSE, Jessica. Introduction: Deleuze and research methodologies. *In*: COLEMAN, Rebecca; RINGROSE, Jessica (ed.). *Deleuze and research methodologies*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2013. p. 1-22.

DELEUZE, Gilles. *Critique et clinique*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1993.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs*: capitalismo e esquizofrenia. Tradução: Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. v. 1.

DENZIN, Norman Kent; LINCOLN, Yvonna Sessions (ed.). *The SAGE handbook of qualitative research*. 3. ed. Thousand Oaks: Sage, 2005.

DENZIN, Norman Kent; LINCOLN, Yvonna Sessions (ed.). *O planejamento da pesquisa qualitativa*: teorias e abordagens. Tradução: Sandra Regina Netz. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DENZIN, Norman Kent; LINCOLN, Yvonna Sessions (ed.). *The SAGE handbook of qualitative research*. 5. ed. Los Angeles: Sage, 2018.

DENZIN, Norman Kent; LINCOLN, Yvonna Sessions; GIARDINA, Michael D.; CANNELLA, Gaile Sloan (ed.). *The SAGE handbook of qualitative research*. 6. ed. Los Angeles: Sage, 2024.

ERICKSON, Frederick. Qualitative methods in research on teaching. *In*: WITTROCK, Merlin Carl (ed.). *Handbook of research on teaching*: a project of the American Educational Research Association. 3. ed. New York: Macmillan, 1986. p. 119-161.

GASTALDO, Denise. Pesquisador/a desconstruído/a e influente? Desafios da articulação teoria-metodologia nos estudos pós-críticos. *In*: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 9-13.

HARAWAY, Donna. Situated knowledges: the science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist Studies*, New York, v. 14, n. 3, p. 575-599, 1988. Available at https://doi.org/10.2307/3178066. Accessed 12 August 2025.

HICKEY-MOODY, Anna. Affect as method: feelings, aesthetics and affective pedagogy. *In*: COLEMAN, Rebecca; RINGROSE, Jessica (ed.). *Deleuze and research methodologies*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2013. p. 79-95.

KUBY, Candace R.; MURRIS, Karin. Knowledge. *In*: MURRIS, Karin (ed.). *Glossary for doing postqualitative, new materialist and critical posthumanist research across disciplines*. London: Routledge, 2022. p. 74-75.

KUBY, Candace R.; ZHAO, Weili. Ethico-onto-epistemology. *In*: MURRIS, Karin (ed.). *Glossary for doing postqualitative, new materialist and critical posthumanist research across disciplines*. London: Routledge, 2022. p. 64-65.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Pesquisa em educação*: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANICA, Daniela Tonelli; COSTA, Clarissa Reche Nunes da; CAMARGO, Fernando Monteiro. Introdução. *In*: MANICA, Daniela Tonelli; COSTA, Clarissa Reche Nunes da; CAMARGO, Fernando Monteiro (org.). *Modos de fazer no labirinto*: metodologias in(ter)disciplinares, feministas e criativas. Campinas: Pontes Editores, 2025. p. 13-23.

MERRIAM, Sharan B. *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Allyn and Bacon, 1998.

MEYER, Dagmar Estermann. Abordagens pós-estruturalistas de pesquisa na interface educação, saúde e gênero: perspectiva metodológica. *In*: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 47-61.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou sobre como fazemos nossas investigações. *In*: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 15-22.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

MURRIS, Karin. Making kin: postqualitative, new materialist and critical posthumanist research. *In*: MURRIS, Karin (ed.). *Navigating the postqualitative, new materialist and critical posthumanist terrain across disciplines*: an introductory guide. New York: Routledge, 2021. p. 1-21.

OLIVEIRA, Danilo Araújo de; PARAÍSO, Marlucy Alves; SILVA, Sandra Kretli da. Metodologias de pesquisas pós-críticas: fraturas, aberturas e expansões nas investigações em educação e currículos. *Acta Scientiarum. Education*, Maringá, v. 45, n. 1, p. 1-17, 2023. Retrieved from https://doi.org/10.4025/actascieduc.v45i1.69053. Accessed 15 August 2025.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 283-303, 2004. Retrieved from https://doi.org/10.1590/S0100-15742004000200002. Accessed 18 August 2025.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo-mapa: linhas e traçados das pesquisas pós-críticas sobre currículo no Brasil. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 30, n.1, p. 67-82, 2005. Retrieved from https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/23005. Accessed 18 August 2025.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. *In*: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 23-45.

PARAÍSO, Marlucy Alves. *Uma vida de professora que forma professoras/es e trabalha para o alargamento do possível no currículo*. Curitiba: Brazil Publishing, 2019.

PARAÍSO, Marlucy Alves. *Currículos*: teorias e políticas. São Paulo: Contexto, 2023a.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Estratégias para descolonizar o currículo: olhares pós-estruturalistas sobre o livro didático. *In*: RODRÍGUEZ, Jesús Rodríguez; MARTÍNEZ-DELGADO, Clara; DELGADO AMO, Conxa (coord.). *Discusiones actuales alrededor del libro de texto escolar*. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2023b. p. 63-70.

PENNYCOOK, Alastair. Towards a critical applied linguistics for the 1990s. *Issues in Applied Linguistics*, Los Angeles, v. 1, n. 1, p. 9-29, 1990. Retrieved from https://doi.org/10.5070/L411004991. Accessed 20 August 2025.

PENNYCOOK, Alastair. *Critical applied linguistics*: a critical introduction. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2001.

PENNYCOOK, Alastair. Applied linguistics as epistemic assemblages. *AILA Review*, Amsterdam, v. 31, n. 1, p. 113-134, 2018. Retrieved from https://doi.org/10.1075/aila.00015.pen. Accessed 21 August 2025.

PENNYCOOK, Alastair. *Critical applied linguistics*: a critical re-introduction. New York: Routledge, 2021.

PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; MONTE MÓR, Walkyria. *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil*: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. Retrieved from https://www.dropbox.com/scl/fi/gw5u40jd38hhno3az5viv/Perspectivas_criticas.pdf?rlkey=ikqhas1bgv4g9k09wpq3u8e5x&e=1&st=djf7op1v&dl=0. Accessed 12 December 2025.

REZENDE, Tânia Ferreira. Não há uma metodologia decolonial, mas podemos decolonizar a metodologia. *In*: REZENDE, Tânia Ferreira. *Conversa com Tânia Rezende*. Goiânia: Grupo de Estudos Interinstitucional Transição, 2019. [Unpublished manuscript].

RINGROSE, Jessica; ZARABADI, Shiva. Deleuzo-Guattarian decentering of the I/eye: a conversation with Jessica Ringrose and Shiva Zarabadi. *In*: STROM, Kathryn; MILLS, Tammy; OVENS, Alan (ed.). *Decentering the researcher in intimate scholarship*: critical posthuman methodological perspectives in education. Bingley: Emerald Publishing, 2018. p. 205-213.

SABOTA, Barbra. *Estágio supervisionado de LE*: um estudo de caso sobre a formação universitária de professores de inglês na UFG. 2008. 231 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

SILVA, Iury Aragonez da. *Intra-ações na educação digital onlife*: uma leitura pós-humanista de uma sala de aula de francês. 2023. 156 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2023. Retrieved from http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/13302. Accessed 12 December 2025.

SILVESTRE, Viviane Pires Viana; BORELLI, Julma Dalva Vilarinho Pereira; URZÊDA-FREITAS, Marco Túlio de; FERREIRA, Edilson Pimenta (org.). *Movimentos críticos em educação linguística*: um gesto de afeto e gratidão a Rosane Rocha Pessoa. São Paulo: Pá de Palavra, 2022. Retrieved from https://www.dropbox.com/scl/fi/q1cv5eupjdpbps903t4ut/Movimentos_criticos.pdf?rlkey=lm9cliq02xek244znprfg90nf&e=1&st=ukokldwr&dl=0. Accessed 12 December 2025.

SOUSA, Laryssa Paulino de Queiroz. *A posthumanist perspective on an English course at a private language school*. 2022. 294 p. Doctoral dissertation (Letters and Linguistics) – College of Letters, Federal University of Goiás, Goiânia, 2022. Retrieved from http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/12705. Accessed 12 December 2025.

ST. PIERRE, Elizabeth Adams. *Arts of existence*: the construction of subjectivity in older, white southern women. 1995. 339 p. Doctoral dissertation (Philosophy) – College of Education, The Ohio State University, Columbus, 1995. Retrieved from http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc_num=osu1217010855. Accessed 12 December 2025.

ST. PIERRE, Elizabeth Adams. Refusing human being in humanist qualitative inquiry. *In*: DENZIN, Norman Kent; GIARDINA, Michael D. (ed.). *Qualitative inquiry and the global crises*. Walnut Creek: Left Coast Press, 2011. p. 40-55.

ST. PIERRE, Elizabeth Adams. A brief and personal history of post qualitative research: toward "post inquiry". *Journal of Curriculum Theorizing*, Arcata, v. 30, n. 2, p. 2-19, 2014a. Retrieved from https://doi.org/10.63997/jct.v30i2.521. Accessed 25 September 2025.

ST. PIERRE, Elizabeth Adams. Postqualitative inquiry. Keynote lecture at the *Australian Association of Research in Education.* New Zealand Association for Research in Education Brisbane, 2 Dec. 2014b. p. 1-31. Retrieved from https://www.aare.edu.au/assets/documents/Elizabeth-Adams-St.-Pierre-ppt-presentation.pdf. Accessed 11 August 2020.

ST. PIERRE, Elizabeth Adams. Practices for the 'new' in the new empiricisms, the new materialisms, and post qualitative inquiry. *In*: DENZIN, Norman Kent; GIARDINA, Michael D. (ed.). *Qualitative inquiry and the politics of research*. London: Routledge, 2015. p. 75-96.

ST. PIERRE, Elizabeth Adams. Haecceity: laying out a plane for post qualitative inquiry. *Qualitative Inquiry*, Thousand Oaks, v. 23, n. 9, p. 686-698, 2017. Available at https://doi.org/10.1177/1077800417727764. Accessed 20 September 2025.

ST. PIERRE, Elizabeth Adams. Writing post qualitative inquiry. *Qualitative Inquiry*, Thousand Oaks, v. 24, n. 9, p. 603-608, 2018. Available at https://doi.org/10.1177/1077800417734567. Accessed 20 September 2025.

ST. PIERRE, Elizabeth Adams. Post qualitative inquiry in an ontology of immanence. *Qualitative Inquiry*, Thousand Oaks, v. 25, n. 1, p. 3-16, 2019. Available at https://doi.org/10.1177/1077800418772634. Accessed 18 August 2025.

ST. PIERRE, Elizabeth Adams. A primer for post qualitative inquiry. *Qualitative Research in Psychology*, London, v. 22, n. 3, 571-595, 2024. Available at https://doi.org/10.1080/14780887.2024.2347579. Accessed 18 August 2025.

TAGUCHI, Hillevi Lenz; ST. PIERRE, Elizabeth Adams. Using concept as method in educational and social science inquiry. *Qualitative Inquiry*, Thousand Oaks, v. 23, n. 9, p. 643-648, 2017. Available at https://doi.org/10.1177/1077800417732634. Accessed 18 August 2025.

TAYLOR, Carol Ann. Knowledge matters: five propositions concerning the reconceptualisation of knowledge in feminist new materialist, posthumanist and postqualitative approaches. *In*: MURRIS, Karin (ed.). *Navigating the postqualitative, new materialist and critical posthumanist terrain across disciplines*: an introductory guide. New York: Routledge, 2021. p. 22-42.

“There is an urgency to contaminate the term research, to taint it with body, voice, desire, arousal, gender, rage, and pleasure. Queeny entangled research takes place in this filth, in the act of bringing the body into inquiry, writing, and living amid the colonial threads that still pierce us. This is how we perform alongside – and in opposition to – these forces, claiming the right to proclaim: research – yes, and queeny too – but no longer at its own convenience.”

**– Hélvio Frank, Wilker Ramos-Soares, and Matheus Utim –**

# Chapter

# ١ب

# Queeny, indeed!

## Entangled research with bodies, dissident performativities, and other gendered things

*Hélvio Frank*
*Wilker Ramos-Soares*
*Matheus Utim*

## Initial affective entanglements

This chapter emerges from a shared decolonial attitude that seeks to *change the terms of the conversation* (Walter D. Mignolo[1], 2017). We acknowledge that, even in the face of efforts to deconstruct the modern-colonial vocabulary of science, it remains difficult for us to avoid certain words. *Research*, for instance, carries with it centuries of extractivist practices, disembodied rationalities, and epistemic distancing. Nevertheless, we retain the term, fully aware of its historicity and the gaping wound it has inflicted. Our *subversive complicity* with the colonial *cistem* finds its political pleasure in using this word without allowing ourselves to be captured by it (Santiago Castro-Gómez; Ramón Grosfoguel, 2007).

Our paths intertwine in the Cerrado of Goiás – amid red dust, public universities, and collectives that have made research a way of life. The writing we present here draws from experiences woven in networks with the Interinstitutional Study Group Transition (*Transição)* and the Diversity in Social Contexts Research and Study Group (*Diversidades em Âmbito Social – DIVAS*), both committed to critical applied linguistics,

1 Informed by the concept of *body-politics*, we chose to provide, at the first reference to any work cited in this piece, the author's full name, or at least the designation by which they identify themselves and are socially recognized. Beyond foregrounding the gender of the authors referenced, this choice reflects our commitment to respecting the gender identity expressed by their names.

which embraces bodies, languages, and affects as ontoepistemological categories. It is within this collective fabric, composed of researchers, educators, and students who engage differences as a political gesture, that this chapter takes shape and claims its space.

We enunciate from bodies cut across by gender nonconformity and multiple belongings. Our bodies are read as male, cisgender, and white, and they inhabit academic spaces with the privileges and contradictions they entail. Yet they are also queer and queeny bodies, marked by displacements and vulnerabilities that have taught us to resist through precarity and desire. We grew up on the margins of public education, between poverty and a curiosity about possible worlds; we became *pesquisa-dores*[2] (scholars who research lived suffering, collective wounds, communities' pains and struggles) through the everyday insistence on re-existing as sensitive and thinking bodies. Today, we write so as not to suppress these marks, to affirm that they too generate knowledge.

It is from this predicament – between the inevitable and the unbearable – that the proposition of this piece is born. We seek *to engage with research alongside dissident bodies, addressing gender, sexuality, difference, performativity, and desire*, while arguing that entangled research becomes queeny precisely when the bodies that produce it mobilize meanings and effects of meaning often overlooked by traditional research. Inquiry is always an act of personal presence, materialized in writing that allows itself to be contaminated and affected by what academia has long sought to neutralize: emotion, pleasure, anger, enjoyment, and failure. The concept of *entangled research* (cf. Chapter 1) thereby acquires a new dimension here, *rendered body-political*, traversed by gender and sexuality, by performativity and by performers – bodies that do not merely enunciate, but make science itself happen.

Thus, this chapter *examines how body-politics, gender, and desire cut across and perform the entangled act of researching*, shifting it from neutrality toward subjective and critical engagement within academic praxis. In the following sections, we highlight the importance of foregrounding bodies with dissident genders and sexualities in inquiry, and we propose *a body-political approach as both constitutive of research* and a dynamic methodological and ethical lens that challenges the very idea of knowledge production. We then present what we call *extravagant scientific acts:* six body-political gestures that perform the doing of science as lived, queeny, and insurgent experiences.

---

2 This is a Portuguese wordplay that combines *pesquisa* (research) with *dores* (pains). It refers to research that deliberately centers the pains, struggles, and suffering of marginalized communities – not as abstract data, but as lived, embodied experiences – while also acknowledging the ethical and emotional weight this research places on both participants and researchers.

In this sense, we write as those who risk crossing over, knowing that research is a lived verb, not a formula. What we offer here is writing made of bodies, desires, and differences – writing that embraces what is called filth, failure, and affect by hegemonic academia as legitimate expressions of rigor.

## Bringing the body back to warm up the (f)rigid cisheterosexual research tradition

Research has always been hard on our bodies, which endure the amalgams of a cisgender and heterosexual scientificity that remains unmarked precisely because it claims universality. In fulfilling academic formalities – writing dissertations, theses, and other scholarly productions – we note how little space exists to say what we actually want, while the effort required to say what we do not want is enormous. All of this unfolds within a rigid and apathetic scientific orbit that seldom acknowledges the bodies that write, suffer, and produce difference, bodies for whom difference is a lived experience brought into research.

Under these circumstances, weathering research is what we have done most. As cisgender gay male scholars who are always queeny, we produce inquiries meant to move those who conduct them, those who read them, and those who live them. As we feel the social weight of a cisheteronormativity that insists on defining us, we sabotage this *cistem* – or, in Viviane Vergueiro's (2015, 2016) terms, this ciscoloniality – in order to glimpse what does not yet exist.

This proposal to bring the body back into research has compelled us to reinvent inquiry as a practice that sweats and stains itself with our smells and pains, our marks, sensations, and synesthesias, elements we cannot set aside when engaging in scientific reflection committed to a queeny and affective language education. As Viviane Pires Viana Silvestre, Rosane Rocha Pessoa, and Valéria Rosa-da-Silva argue (see Chapter 1), entangled research emerges from a collective desire to problematize science in critical language education, rejecting modernity's linear, detached, and positivist model. It takes shape as a political, affective, and situated process, woven through encounters and exchanges among bodies, languages, and territories. Inquiry of this kind must be engendered, not in the sense of a single fixed trajectory, but as something continually constructed through relations among bodies.

Our queeny entanglement thus becomes itself a gesture of confrontation. As we see it, to affect and to be affected is to confront, to cut through research with bodies that refuse to be "docile," that are undisciplined (Michel Foucault, 1995), that

do not conform; bodies that speak in languages that exceed their bounds and inhabit epistemologies that defy domestication. Queeny entangled research unfolds in friction, for it is the knots, tangles, and collisions of forces that unsettle the modern-colonial order. Affecting and being affected thus become extravagant acts of insurgency: they *deflate*[3] the virility of academicist objectivity, question the pretense of methodological purity, and spit on the ideal of rigor upheld through exclusions and erasures.

As Elizabeth Adams St. Pierre (2017) explains, while the classical tradition insists on maintaining distance and separation between epistemology, ontology, and methodology, we mobilize *critical proximity* (Luiz Paulo da Moita Lopes; Branca Falabella Fabrício, 2019) and its rebellious commitment to blurring boundaries and shifting possibilities, bringing difference as a repertoire of discomfort and nonconformity into supposedly innocent research practices. We do not seek to offer a methodological manual, but rather to draw out gestures of disobedience that challenge hegemonic standards, grounded in what we have already lived. There is an urgency to contaminate the term *research*, to taint it with body, voice, desire, arousal, gender, rage, and pleasure. Queeny entangled research takes place in this filth, in the act of bringing the body into inquiry, writing, and living amid the colonial threads that still pierce us. This is how we perform alongside – and in opposition to – these forces, claiming the right to proclaim: *research – yes, and queeny too – but no longer at its own convenience.*

Queeny entangled research foregrounds bodies – and all the complexity that hierarchical social relations generate when investigating topics involving gender, sexuality, and dissident linguistic practices. As Hija de Perra (2015) provocatively notes, one cannot do rebellious and unruly research without letting a bit of filth seep onto the pages. Tainting our texts with what would be easily discarded by disembodied academic conventions is a way of recognizing ourselves within our own work, fostering writing that breathes through the body producing it. Here, writing is an act of embodiment: leaving marks, traces, and scars on the page as a form of resistance and re-existence.

Understanding queeny entangled research as an act of confrontation against the coloniality of knowledge and scientific cisheteronormativity means recognizing the humanity with which and alongside whom we produce science. This is urgent because, as Higor Kleizer de Oliveira Moreira, Maria Lúcia Vannuchi, and Fernando de Figueiredo Balieiro (2025) observe, even when difference is incorporated into social

3 The sexual and erotic allusions present in this piece are not mere rhetorical apparatuses but conceptual and body-political strategies that destabilize modern scientific discourse and its aseptic norms. They draw on the ideas of Paul B. Preciado (2020), for whom sex functions as a political technology for producing bodies and knowledge, as well as on Vergueiro (2015, 2016), whose deviant writing proposes the eroticization of thought as resistance to academic cisheteronormativity. Here, eroticism is a theoretical act, not an ornament; it is the way dissident bodies speak and conduct research.

praxis, cisheteronormativity continues to operate as the sole model regulating visibility, subjugating other ethics and aesthetics under its regime.

## Body-politics as research practice

Sofia Favero (2020, p. 2) reinforces that research is never neutral: "those who research have a history, a purpose; their presence appears between the lines, for no one leaves a text unscathed."[4] Vergueiro (2016b, p. 259) expands this understanding by claiming that "all bodies and genders have a history," and that binarism, as a Eurocentric sociocultural normativity, defines and restricts destinies. These observations capture what we call *body-political dynamics*, movements that reveal the ancestral, existential, gendered, and embodied dimensions of lived experiences shared through inquiry.

The concerns pervading this chapter arise from friction encountered along queer trajectories, in collectives and study groups, especially in research we have done on gender, sexuality, the body, and desire. These are deeply engaged investigations, which demand ethical and political commitment. While reinventing ourselves in the midst of pain and discomfort, we have sought to forge research politics anchored in critical, decolonial, and queer perspectives, situated within critical applied linguistics and connected through networks across the Cerrado of Goiás (Camila dos Passos Araújo Capparelli; Hélvio Frank, 2021; Hélvio Frank; Valcy Corrêa de Lima, 2023; Jonatan Damasceno; Hélvio Frank, 2025; Matheus Augusto Utim, 2021; Rosane Rocha Pessoa; Maria José Hoelzle, 2017; Rosane Rocha Pessoa; Kleber Aparecido da Silva; Carla Conti de Freitas, 2021; Rosane Rocha Pessoa; Viviane Pires Viana Silvestre; Walkyria Monte Mór, 2018; Viviane Pires Viana Silvestre; Wilker Ramos-Soares, 2023; Wilker Ramos-Soares, 2023).

When we look at modernity and coloniality, we note that whiteness rarely strays from its lens through which racial difference is seen and marked, sustaining a seeming disinterest in body-political dynamics (Cida Bento, 2022). Similarly, cisheterosexuality scarcely recognizes the privilege it wields in the field of research (Jota Mombaça, in press; Megg Rayara Gomes de Oliveira, 2025). The result is a science structured around binary, colonial, and Christian pretensions that eliminate what escapes white, masculine, cisgender, and heterosexual rigor (Paul Preciado, 2020). This produces a universal model of knowledge that shelters itself behind the illusion of neutrality, distances itself from lived experience, and occupies a disembodied non-place.

4 All quotations originally in Portuguese were translated into English by the authors.

Given that bodies and social relations both affect and are affected by inquiry, we argue that it is necessary to call out the machinations that have rendered cisheterosexual science hegemonic. The act of researching is always situated, relational, and performative, political in its very constitution. As Mombaça (in press) maintains, what remains unnamed enjoys the privilege of going unquestioned; hence the urgency of actively confronting the *cistem* and its subtle presumptions of innocence.

Alastair Pennycook (2006) points out that the linguistic, somatic, and performative turns in critical applied linguistics repositioned language practices as acts rather than facts, foregrounding the role of bodies in meaning-making. Driven by feminist, queer, Indigenous, crip, and Black movements, these turns expose how profoundly the body has been neglected in scientific inquiry. Disregarding the body served to uphold a myth of purity, through which science ultimately entrenched cisheteronormativity as both a structural and moral norm.

Reflecting on the relationship between body and performativity, Frank and Lima (2023) define *body-politics* as a political and performative understanding of the body within social practices. This perspective requires attention to race, gender, sexuality, and intersectionality as integral to the phenomena under analysis. For the authors, there is a corporeal dimension, at once physical and sexual, which is expanded through the symbolic social meanings attributed to bodies in the world.

This conception of language, which incorporates the materiality of the body as a semiotic sign, underscores the importance of relational context and the social presence of bodies. As Khalid El Andaloussi (2004) reminds us, contextualization is always qualitative, a process situated in time and space. Historical, geographical, and subjective aspects are therefore not ancillary to analysis but constitutive of it. In this sense, body-politics functions as both a methodological and ethical lens, inviting us to feel in our skin the density of belonging, pain, and the potency of existence. Such an approach calls for dismantling the mind-body divide, since reason, historically associated with the male body, has built a science that sanitizes any trace of subjectivity. Queer and queeny research, by contrast, insists on feeling as an epistemic practice. Consequently, sensory and synesthetic movements, once avoided, now generate difference and life, rupturing what positivism has sought to contain.

If knowledge comes from multiple places – from territorialized, geo-ontological, and plural bodies – we must attend to the webs that surround both what is said and what remains unsaid. A body-political lens becomes meaningful only when grounded in context, while staying attuned to the macrostructures shaping social practices.

Our work in critical language education is, by its very nature, social, historical, and performative. Even so, scientific inquiry tends to reproduce a hegemonic gaze. Modern

science continues to operate as a white, masculine, and normative space. Our greatest impurity – and our greatest strength – then lies in bringing the full semantic integrity of dissident bodies into the center of scientific procedures. The body, with its marks, affects, and differences, is precisely what positivism sought to discard.

In constructing body-political scientific meanings, what matters is examining phenomena and facts in their ideological, political, and cultural entanglements with particular bodies. Research ethics is forged in this in-betweenness: through situated, sensitive, and (self-)critical analysis. Many scientific speech acts still need to take place for new forms of academic praxis to become truly embodied, yet it is precisely within this space of incompleteness that body-politics comes alive.

## Extravagant scientific acts of/in queeny entangled research

The entangled research proposed in this book arises from the recognition that inquiry in "critical language education cannot be divorced from life itself, from relationships, and from the ethical and political commitments that inform it" (p. 258, as cited in this volume). Inspired by critiques of the coloniality of knowledge, being, and power, it challenges the idea of scientific neutrality and the technical rigidity that alienates subjects from objects and researchers from agents. *Entangled research* is not merely a concept but a way of thinking and doing: it moves through the fissures of established practices, seeking to relearn how to do research. Grounded in the editors' understanding of *entangled research*, this chapter foregrounds the body and other gendered things, creating possibilities for them to affect and be affected in inquiry, thus engaging directly with questions of gender, sexuality, and dissident performativities.

We call *extravagant scientific acts* the small and large acts of insubordination we enact when researching alongside bodies marked by difference. These are intentional gestures, choices, and shifts that unsettle the comfort of method and break the silence of neutrality. In entangled research we call queeny, these acts are not techniques but *affective involvements*, ways of letting ourselves be touched and transformed by the investigative process. They are body-political movements that affirm the body as a condition for knowledge production. They are also praxes and praxiologies (Pessoa; Silva; Freitas, 2021) that perform difference in the very instant they come into being.

The term *act* carries performative force here. Within the horizon of queeny entangled research, an act is not merely an action but a circumstance of sense-making: an intentional gesture that intervenes politically in the world. Each extravagant scientific act is an event

unfolding in and through the body, imbued with ethics, affect, and desire. By naming them acts, we reclaim language's power to enact – a language that does not simply describe but does (John Langshaw Austin, 1962). The act is performative precisely because it produces what it enunciates and intervenes in reality; it is simultaneously thought and event, theory and body, words and sweat. These acts do not constitute "alternative methodologies," but *body-political gestures that produce difference while living it.*

These acts emerge from the entanglements we live in our praxes and the experiences shared within scientific collectives focused on gender and sexuality. They are *extravagant* because they exceed expectations and blur the boundaries of what science deems proper, clean, or legitimate. They embrace error, laughter, affection, and vulnerability as generative forces. Rather than containing the body, they let it ooze, affirming inquiry as a space of mutual affective involvement between researcher and researched.

In keeping with the collective movement of this book – woven by bodies that research and enact difference – we see extravagant scientific acts as unfolding from and within queeny entangled research. These acts announce a science that seeks not redemption but relation, promises not neutrality but commitment, claims not universality but situatedness. They confront cisheteronormative rigor, infuse life into scientific inquiry, and reimagine writing as a body-political, affective, and collective journey.

Extravagant scientific acts emerge in the in-between – between rigor and delirium, method and missteps. They are flashes, detours, erasures, and counterintuitive gestures that perform through bodies and words. They are living movements embodying the spirit of queeny entangled research: *extravagant* because they step out of line and disrupt the *cistem*; *body-political* because they insist on feeling as an epistemic practice; *insurgent* because they refuse to fit.

What follows are six extravagant scientific acts – drawn from our research and life experiences – that have helped us reflect on what it means to do research with bodies, dissident performativities, and other gendered things.

## Researching *with* bodies

Researching *with* is the first extravagant act of queeny entangled research, perhaps the simplest to name, yet the hardest to sustain. Researching *about* is observing from the outside, measuring, classifying. Researching *with*, by contrast, is being together, inhabiting the in-between, being affected by one another. It is recognizing that all inquiry occurs in relation, and that knowledge is produced in the company of, through friction with, and in contradiction to other bodies and worlds.

The so-called "neutral gaze" of traditional research carries the weight of an epistemic, white, male, cisheterosexual norm: it observes others without implicating itself, producing knowledge like one who surveils rather than one who coexists. This gaze, shaped by colonial rationality, has learned to see without being seen, and thus fails to recognize itself in the very act of seeing. Queeny entangled research returns the mirror to the observer: those who look are also looked at, those who study are also studied, and those who ask questions inevitably reveal themselves in the very act of asking.

In science's wonderland, the researcher is the one who sees and names, while others are treated as observable objects, collectible data. Queeny entangled research breaks with this transitive grammar, replacing the object with presence, collecting with sharing, and extracting with co-constructing. Researching *with* (dissident bodies) means allowing interlocutors to cease being mere sources of information and instead become co-participants in meaning-making. What emerges in the field is not "material" but encounter: knots of queeny entanglement in the making.

According to El Andaloussi (2004), there is an abyssal difference between "researching people" and "researching with people." The former operates through a transitive, extractivist, and violent logic, whereas the latter is relational, ethical, and co-authorial. This distinction is not merely semantic – it reshapes research posture, gaze, temporality, and modes of listening. When researching *with* (dissident bodies), we do not bring ready-made questions in search of predictable answers. Rather, questions arise from contact; silence is recognized as meaningful; and the other's body guides the exchange.

Such a shift requires an ethics of implicated listening. The act of asking questions is itself an interference and, therefore, an affective event. Instead of attempting to govern the dialogue, the ethical commitment lies in accepting the risks of dispute and negotiation, and in being transformed by them. Researching *with* (dissident bodies) entails enduring the discomfort of not controlling the course of the conversation or predicting the outcome of the encounter. It means relinquishing epistemic authority (Wilker Ramos-Soares, 2023), understanding that knowing is not about dominating but about opening oneself to the other.

Through our fieldwork, we have learned that *with* manifests in the details: in how one enters the scene, in the time devoted to being present, and in the willingness to listen to what exceeds the script. *With* is instantiated in a gaze that recognizes, in laughter that eases tension, and in a gesture that suspends judgment. This is a queeny choice because it demands that the researcher's body become involved and committed. Neutrality is a fiction in all inquiry, but it is especially untenable when research is done

together: every encounter is embodied, and language – the common ground of critical language education – becomes the territory where differences meet, take shape, clash, and reinvent themselves.

*With* thus stands as the first companion of queeny entangled research. It mobilizes extravagant forms of sharing, disobedience, and transgression, affirming that inquiry is always a collective process of meaning-making, an ethical movement composed of implicated presences and bodies in contact.

## Listening to corporeal sense-making

As an extravagant scientific act, listening goes far beyond recording voices: here, it means allowing oneself to be affected. Every act of listening is a form of presence, and when we listen, we also convey meanings and experience affect. Listening therefore becomes an ethical, aesthetic, and political practice, one that demands embodiment, time, and availability, while also entailing risk.

In queeny entangled research, it becomes a body-listening practice that breathes and perspires with the event. It stands in stark contrast to the technical silence of data collection and the supposed neutrality that frames the interview as a mere instrument. Traditional scientific listening has a "macho-man voice": rational, detached, and more accustomed to speaking than to listening. Conversely, queeny listening is an attitude of deference – an extravagance that seeks connection and coexistence, attuning itself to what vibrates in the encounter, including what slips past the boundaries of research questions. Within it, what is said and what is not said coexist, composing the same field of meaning-making.

This stance resonates with what Letícia Gottardi (2023) calls an *exchange of ideas*: processes of meaning-making that emerge from social practices through language, disrupting hierarchical structures, in alignment with decolonial efforts. In Chapter 2 of this volume, Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade and Julma Dalva Vilarinho Pereira Borelli emphasize that "we don't talk idly," for every utterance may reveal a gesture of re-existence. As an extravagant scientific act, conversation destabilizes the hierarchy between researcher and interlocutor, transforming both into bodies that listen to one another, cohabit the same space, and mutually contaminate each other – while also contaminating the research process itself.

Listening, understood as a willingness to relate, entails accepting the loss of control, engaging improvisation, and embracing incompleteness. Social negotiation is always shot through with noise, pauses, and misunderstandings, and it is precisely

within these layers that queeny entangled research finds its force. The tactile qualities of speech – slips, laughter, hesitations – constitute synesthetic material as well. Instead of "cleaning" the audio, it is more productive to allow *the sounds of what escapes to stain the text*. This impurity is method: a record of the unpredictability through which knowledge becomes embodied.

As Ramos-Soares (2023, p. 84) argues, listening is a linguistically synesthetic act, "an intersection of perceptions in which sounds, colors, smells, and textures combine in interpretation." This expands listening into a queeny practice: listening here is not solely the decoding of sound, but a translation of the world through intertwined senses, allowing the body to perceive and feel before the mind imposes order.

Within this framework, asking questions is itself a form of listening, though not an inquisitorial mode that seeks predictable answers, but one attuned to the other's pace. Some questions confine; others liberate. As Carlos Matheus da Silva-Mello (2025) observes, the questions that propel scientific inquiry emerge from the body. In queeny entangled research, questions are not resolved; they unfold and expand. Each conversation produces escape routes, and knowledge resides precisely in these openings. Knowledge is not a finished product, but an experience in becoming, interwoven with voices, affects, and events (Gilles Deleuze; Félix Guattari, 1990).

Listening sometimes means not asking questions but holding the silence that grants the other the right to speak. An eye-to-eye silence can become a gesture of ethical tact and epistemological trust, bringing into view knowledge as something born in the in-between. Such listening displaces the very notion of data. What is said in an embodied, relational act is not an empirical fragment but an event, one in which the said and the unsaid participate together. What we listen to reverberates within us, compelling us to revisit what we thought we knew.

Listening also entails allowing oneself to be moved, and in that movement, allowing research to rewrite itself. Relational listening is thus a gesture of care. We listen in order to acknowledge, not to reduce; to understand, not to control. Listening resists the temptation of closure; it involves writing attuned to experience, to what vibrates between words. To make listening a field of coexistence rather than of verification is, therefore, an act of resistance.

To listen here is also *to research with*. Those who are willing to listen to the other must thereby question their own perceptual habits. For this reason, listening as genuine dialogue constitutes an extravagant scientific act: it requires slowing down method, abandoning control, and accepting the risk of being affected. Listening, then, is an invitation to become entangled with sound, silence, and movement – to coexist and re-exist, rather than to dominate the course of conversation.

## Bringing corporeal sense-making to the fore

Research practices in critical language education generally rely on dialogue as their primary source of textual material, which is typically captured through audio-recording tools. The recorder – one of the most widely used instruments – promises comprehensive documentation, yet it captures only sound. Something always escapes. Lived experience slips between the lines: the vibrating body, the hesitant gaze, the heavy silence, the disarming laughter. All of this unfolds beyond the reach of the *rec* button. The instrument, as a metaphor for the masculinization of technique, seeks to capture the voice while rendering the body inaudible, privileging control over presence, speech over affect, and words over gestures.

Accounting for what happens before and after the recording of an exchange is an extravagant scientific act: it unsettles the fetish of "data generation" and shifts the focus from collection to encounter. The coffee that precedes the conversation, the handshake, the timid and self-conscious gesture of one who knows they are being observed – all of this also comprises inquiry with dissident bodies, genders, and performativities. More than attending to speech, we must listen for the cries and whispers that surface, including those we would rather ignore.

Research does not begin when the recorder is switched on, nor does it end when it is switched off. The field begins when bodies enter into relation, when there is affect, tension, and presence. Even after recording ceases, echoes persist: memories, dreams, smells, affects. Listening extends beyond the moment of documentation, revealing that what is being co-constructed is continually unfolding, and that what is being offered always exceeds what can be recorded.

By reducing the field to sonic materiality, we risk accessing only a fragment of an event's semiotic experience. The device records the voice but not the tremor; it captures prosody but not the irony of a gaze or the scent of words. It is precisely within these interstices that meaning and feeling dwell. As Sandra Benites (2023) reminds us, "the narrative is a body; it is the process of the body." To narrate, then, is to feel. Switching on the recorder does not signal the beginning of research; it just marks one of its temporal thresholds. There is science, too, in what unfolds beyond the device's lens and microphone.

Such expanded attentiveness constitutes a form of ethics: it invites us to inhabit presence without anticipating outcomes and to acknowledge the shadows of experience. Accounting for what comes before and after recording requires admitting that what might otherwise be discarded is part of the event itself. Rather than dismissing it, we

can – and should – feel it, for it emanates from bodies that speak and make themselves available to research. From this perspective, what may appear as wandering attention is often the very content of inquiry.

There is also a temporal dimension to this extravagance. The *before* and the *after* are not merely chronological markers but relational layers. What comes before prepares the body to be present; what comes after drives it to think through what it has lived. The temporality of queeny entangled research is circular rather than linear. Each return to the field reactivates relations; each act of listening generates a new affective involvement. Recorded performativities are (re)configured, and analysis itself is shaped by what lingers in memory and on the skin.

Attending to what comes before and after the recorder is, ultimately, a form of embodied sense-making that disobeys the documentary logic of modern-colonial science. It affirms that knowledge exists in invisible gestures, pauses, and attunements. It also insists that knowledge inscribes itself in the interval between what is captured and what escapes – and that it is the body that truly listens, beyond the sound of the voice, that sustains a pulsating, affective research practice.

## Embodying the speech act

The modern ideal of objectivity has taught us to think with our minds alone and speak with restraint. In queeny entangled research, we trace the opposite path: we think with our bodies and speak through flesh and skin. Embodying scientific discourse is the first step in this inversion; it entails transforming affective involvement into words, into living language. What courses through us must take form in what we say, however provisional that may be. This is a body-political principle: understanding the body through the materiality of what is said and what remains unsaid.

Although we cling to the fantasy of critical distance in our writing, affective involvement persists, inscribed in every line, even as the writing in the text attempts to occlude it. The body feels, and in feeling, it affects what is said in research. Denying affect does not eliminate it; it merely renders it invisible. To be queeny, then, is to acknowledge that every research experience is also an experience of the self, and that no intelligibility emerges unscathed from its contact with us, with you, with them.

The body that researches *with* is the same body that feels *with*, and this mutual sensing is constitutive of the knowledge produced. Writing, even in solitude, extends this relational process: flesh is translated into language, memory takes written form, allowing the words of the other to reverberate within our own.

To write queeny entangled research is to carry forward the work of listening – through sweating, trembling, and remembering. The skin, a porous boundary between inside and outside, becomes metaphor and method. It is where the world strikes us and where the text takes shape. Writing with the skin thus entails recognizing texture and temperature in knowledge and understanding that every utterance bears the traces of doubt, the intensity of encounter, and the warmth of presence.

Presence, here, is not the opposite of rigor but its expansion. Rigor becomes an ethics of affective responsibility: the recognition that we are always implicated in what we say and do. Scientific writing does not need to mirror reality; rather, it must reconnect with it – returning questions, unsettling certainties, and compelling us to think about what such encounters do to us. Writing that feels also thinks, and by thinking with the body, it thinks with the heart – it *corazona*[5] (Edgar Patricio Guerrero Arias, 2010).

The act of enunciation is always political. By affirming our bodies in the research we develop, we challenge the cisheterosexuality of science that attempts to erase the marks of difference. Discourse may have been colonized, but it is never neutral. Accordingly, body-queeny inquiry is too human to be clean: its writing embraces impurity as a source of force. Failures, missteps, and tears persist as traces of the encounter.

Entangling bodies in scientific writing renders the text undisciplined and, for that very reason, honest. It means neither hiding oneself nor yielding to the fantasy of methodological purity. The necessary caution concerns not affect itself, but the gaze that seeks to reduce it to the erotic or the sentimental. The queeny feeling we propose is sensory, synesthetic, and metaphorical: a form of knowledge that emerges from the body and returns the body to knowledge.

Queeny entangled research is filth to positivist fervor – its supposed depravity residing in the possibility that discourse may be contaminated by the body that speaks, through citations that intersect with memories and life stories. In this way, research practice becomes both metaphor and experience, producing interpretabilities that arise from affective involvement. Rigor lies not in structure, but in the ethical coherence between what is lived and what is said. Research thus ceases to be a scheme and is brought into being as an *organism* – alive, pulsating, and multiple.

---

5 *Corazonar* describes a mode of knowing that integrates thinking and feeling, reason and affect. Rooted in Andean and decolonial epistemologies, *corazonar* challenges the modern Western separation between intellect and emotion by foregrounding the heart, the body, and relational affect as constitutive of knowledge production.

## Mobilizing language practices that center the enunciating body

Taking an explicit authorial stance in writing is an extravagant scientific act, as it contests the tradition that has conditioned us to disappear from the text. Modern scientific grammar operates as a mechanism of erasure: it has socialized us into believing that the "I" compromises rigor, that the "we" sounds presumptuous, and that the "body" registers as unwanted noise. We have been trained to write as if we were absent from our own texts, as if knowledge emerged without identity, without color, without skin. Queeny entangled research insurgently refuses this inheritance. In writing, we choose to speak from a situated position – to inscribe ourselves in the text – not out of vanity, but out of ethical commitment. A body compelled to conceal itself is also a body subjected to violence under the fiction of neutrality.

From our earliest school essays, we are taught to use the third person to perform an objectivity that obscures the subject. This seemingly stylistic habit is, in fact, profoundly political. The third person is an artifice employed by those who enunciate from positions of power, allowing them to pretend they occupy no position. Yet every speech act is situated, and every speech act is enacted by a body. By adopting the first person, whether singular or plural, we assume an epistemic position with all its implications. Writing that foregrounds strategic political uses of language, while valuing the enunciating body, constitutes a queeny entanglement, insofar as it recognizes that knowledge is woven through corporeal relations. Taking an explicit authorial stance is therefore a queeny gesture that transforms scientific practice.

Research on gender and sexuality that takes queeny inquiry seriously must attend to linguistic practices. Our choices of pronouns, grammatical genders, and lexical items enact ethical positions. The use of *todxs*, *todes*, or *tod@s* in Portuguese – alternatives to *todos* and *todas*, the masculine and feminine forms of "all," intended to include non-binary genders – is not simply an invention of inflections or a playful manipulation of form. Instead, this linguistic practice aims to expand what means to be human in and through language. Normative grammar is a technology of exclusion. Putting it under erasure thereby creates fissures through which other lives may take form. Writing in non-binary, hybrid, or impure ways affirms language as embodied and plural, serving as an opening to difference.

In many Western languages, the generic masculine, sustained by the modern-colonial tradition, functions as a technology of erasure. Refusing it allows us to *deflate* its claim to universality. Our decision not to conform to binary gender norms

instantiates a queeny stance that places the cisheteronormativity of Brazilian Portuguese under erasure (Tânia Ferreira Rezende; Daniel Marra da Silva, 2018). If the so-called "grammatical" masculine has never included *todxs* ("all"), then we reject that inscription altogether. This gesture, however modest it may appear, disrupts hegemonic discursive chains and opens pathways toward more democratic and inclusive linguistic possibilities.

Language is not only a vehicle for communication but a terrain of resistance and re-existence. To position oneself through language is, therefore, a queeny act. In our case, this act breaks with the aseptic, virile, and phallocentric academic Portuguese while simultaneously reinscribing the body as an ontoepistemic dimension. This logic sees enunciation as a bodily performance that acts upon the world while carrying the location from which it enunciates. Such a geo-ontoepistemology of the enunciating body thus renders visible the traces of its affective involvement.

Assuming this political orientation entails accepting risk. Taking an explicit authorial stance and positioning others within the text makes the speech act queeny and, for that very reason, tiresome in hegemonic eyes. There will be those who do not understand, who resist, who refuse. However, it is precisely here that the extravagance lies: we do not seek acceptance but ethical coherence. We wish to be felt rather than translated, in the reciprocal movement of affecting and being affected. One way of doing so is by turning speech into gestures and words into body. Every linguistic choice is an ethical choice: when we decide how to enunciate, we have already decided which side of history we stand on.

## Rethinking the bodies behind the references we mobilize

*Citing is a political act.* Every citation is a choice about whom we allow to speak with us, whom we silence, and whom we authorize as a legitimate voice within scientific discourse. *To pervert* the citation process is to place this colonial genealogy of knowledge under erasure and to rewrite the canon with other bodies.

As Sara Ahmed (2017) argues, patriarchal citational practices are among the most insidious mechanisms through which white, male, and Eurocentric authority continually reproduces itself in academia. Citation norms are not just formal conventions; they are apparatuses of power that sustain enduring regimes of legitimation. When we repeatedly cite the same figures – most often male, white, European, cisgender, and heterosexual authors – we reinforce a model of knowledge that claims to speak for

all while listening to almost no one. Our extravagance resides in refusing both the comfort of the canon and the obedience it demands.

Instead, it is more productive to think in terms of *a body-political curation of thought*. To curate here means to choose with the body, allowing scientific discourse to take shape through networks of affect, recognition, and ethical affinity. We cite those who move us, who affect us, who challenge us, and who think with us and about us. Our references are not merely bibliographical but biographical; they are memory-laden utterances that we encounter, that transform us, and that leave their mark on us. From this perspective, citation becomes an act of ancestral recognition and reclamation, rather than a claim to authority. It entails writing in networks and coexistence, refusing hierarchical arrangements of knowledge.

Feminist scholars such as Ahmed (2017) have questioned citation politics by asking who is remembered and who is systematically forgotten. She observes that citations form networks of power and affinity and operate through practices of acknowledgement and alliance. In the same vein, Zoe Todd (2016) denounces the absence of Indigenous authorship in modern scientific production and calls for an ontological turn that values situated ontologies. Too often, researchers of Euro-North American origin are praised for "discovering" concepts that Indigenous peoples have cultivated for centuries.

These thought-provoking reflections urge us to ask: who is (not) here, and why? The absence of bodies is itself performative; each gap exposes an erasure of life and history. Making citation a site of insurgency does not simply involve including those who have been silenced but rethinking the very act of citing – the histories that once breathed through those lines.

In the context of queeny, entangled, body-centered inquiry, such extravagance requires the explicit localization of our praxiologies. Thinking and writing from the Cerrado of Goiás, from dissident bodies and nonhegemonic contexts, calls for a praxiological curation that remains in dialogue with the ground we stand on. When the work of certain authors is taken up without critical engagement or territorialization, we risk reproducing the colonial logics we seek to unsettle. De Perra (2015) wryly notes that the use of *queer* as a fashionable label in the Global South often strips the term of its political precariousness and historical roots. By contrast, our insurgency is both lexical and experiential: we forge our own terms, gestated in the heat of lived experience and in the folds of language.

*To insurge through citation is to assume affective and body-political responsibility*. It is to choose with an awareness of the implications of citing particular bodies and locations, treating the space of references as a site of coexistence rather than tutelage. The voices

that echo in our texts – alive, multiple, and contradictory – compose a polyphony, and not a hierarchy. To cite here, ultimately, is to perform queeny entanglement: each citation casts a thread from one body to another, from one time to another, and, once woven together, these threads transform the text into a living network of re-existence.

## Embodying the acts and rendering them queeny

The six *extravagant scientific acts* shared here should not be read as a manual but as an invitation. They open cracks in the established order, apertures through which inquiry unfolds by foregrounding experience, body, and desire. At the same time, they trace the tensions we encounter when proposing critical language education, which moves with life rather than above it.

Together, these acts are grounded in a conceptual triad that animates the spirit of queeny entangled research: *body-politics*, which affirms the body as both the source and the potency of knowledge through the intertwining of ethics, sensitivity, and difference; *gender dissidence*, which refuses the normativities that organize thinking and being; and *a confrontation with scientific cisheteronormativity*, which dismantles the myth of objectivity and unveils the violences that sustain the colonial method.

To take up this triad is to accept instability as a condition of inquiry, without recipes or guarantees. Entangled research with and through bodies does not seek firm ground; it moves instead across loose gravel, back alleys, and narrow passageways. It is composed of missteps and crossings, of voices that intersect, brush against one another, and linger. The rigor it claims is not formal but relational – a rigor rooted in affective, ethical, and situated listening.

Moreover, it is worth adding that we rely on few scientific foundations, and it is precisely in this gesture that our queeny strength resides. *Entanglement is a crossing*, and every crossing is movement. Each step rewrites the path; each stumble opens a possibility for reinvention. Being affected by bodies is the trail we carve to expand the dimensions of the entangled research envisioned in this collective work organized by the editors, forged through the recognition of how paved highways have wounded our bodies. For this reason, we now choose curves, crossroads, and detours, so that research may return the world to us – and us to the world.

## Unfinished (con)fabulations

This chapter is born out of discontent, indignation, and the daily labor of deconstructing ready-made meanings about inquiry and about ourselves. We write with our bodies what method persistently seeks to erase. By mobilizing extravagances, we draw on body-politics as the thread that weaves each line of this chapter and as a vital necessity for rehumanizing research through the lives we affect and that affect us in return.

We remain committed to *deflating* cisheterosexual research while cultivating a queeny, situated, and sensitive science. As Moita Lopes and Fabrício (2019, p. 713) remind us, "critical distance no longer makes sense (has it ever?)." It is in the close encounter of bodies in inquiry that queeny entanglement flourishes – where touch becomes a mode of reading and where affecting and being affected become method.

Researching, in this sense, is an act of implication and rebellion. Each extravagance discussed here is a fertile detour, an effort to open other trails toward different ways of knowing. To engage in queeny entangled research is to stain the text with bodies and vulnerabilities, resisting the fetishism of modern human science. Within this framework, our *empathiance* – mutual empathy and queeny allyship – is not merely an affective posture but a strategic force for expanding entangled inquiry itself.

Queeny entangled research is, precisely, a movement of re-existence: a performative, body-political, and affective practice that embraces filth, uncertainty, instability, and desire as forms of meaning-making. May these and other entanglements continue to be embodied and incorporated, through diverse bodies and affects, so that scientific practice in critical language education remains, above all, an act of re-existence. May research endure as a body in motion, composed of desire, language, and courage.

## References

AHMED, Sara. *Living a feminist life*. London: Duke University Press, 2017.

AUSTIN, John Langshaw. *How to do things with words*. Oxford: University Press, 1962.

BENITES, Sandra. A memória demarca o nosso corpo. *Cadernos Selvagem*, Rio de Janeiro, p. 1-21, 2023. Retrieved from https://selvagemciclo.com.br/wp-content/uploads/2023/10/CADERNO73_BENITES_CORPOTERRITORIO3.pdf. Accessed 10 October 2025.

BENTO, Cida. *O pacto da branquitude*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

CAPPARELLI, Camila dos Passos Araújo; FRANK, Hélvio. Repertórios de gênero e sexualidade em contexto universitário de formação docente. *In*: PESSOA, Rosane Rocha; SILVA; Kleber Aparecido da; FREITAS, Carla Conti de (org.). *Praxiologias do Brasil Central sobre educação linguística crítica*.

São Paulo: Pá de Palavra, 2021. p. 173-192. Retrieved from https://www.dropbox.com/scl/fi/uprwjgyirlkyaor3ser30/Praxiologias_pdf.pdf?rlkey=frqcylblcloxqipcol1asgqhj&e=1&st=rqal6gfw&dl=0. Accessed 12 December 2025.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón. Prólogo: giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. *In*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón (org.). *El giro decolonial*: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores: Universidad Central: Pontificia Universidad Javeriana, 2007. p. 9-24. Retrieved from https://www.ram-wan.net/restrepo/decolonial/2-prologo-giro%20decolonial.pdf. Accessed 15 October 2025.

DAMASCENO, Jonatan; FRANK, Hélvio. "A mulherzinha vai escrever": autoetnografia corpolítica de uma masculinidade transviada na escola. *Revista Diversidade e Educação,* Rio Grande, v. 13, n. 2, p. 823-847, 2025. Retrieved from https://doi.org/10.63595/dedu.v13i2.19851. Accessed 15 October 2025.

DE PERRA, Hija. Interpretações imundas de como a teoria queer coloniza nosso contexto sudaca, pobre de aspirações e terceiro-mundista, perturbando com novas construções de gênero aos humanos encantados com a heteronorma. *Revista Periódicus*, Salvador, v. 1, n. 2, 291-298, 2014-2015. Retrieved from http://doi.org/10.9771/peri.v1i2.12896. Accessed 20 October 2025.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *The logic of sense.* Translation: Mark Lester with Charles Stivale. New York: Columbia University Press, 1990.

EL ANDALOUSSI, Khalid. *Pesquisas-ações*: ciências, desenvolvimento, democracia. Tradução: Michel Thiollent. São Carlos: EdUFSCar, 2004.

FAVERO, Sofia. Por uma ética pajubariana: a potência epistemológica das travestis intelectuais. *Equatorial* – Revista do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Natal, v. 7, n. 12, p. 1-22, 2020. Retrieved from https://doi.org/10.21680/2446-5674.2020v7n12ID18520. Accessed 21 October 2025.

FOUCAULT, Michel. Docile bodies. *In:* FOUCAULT, Michel. *Discipline and punish:* the birth of the prison. 2 ed. Translation: Alan Sheridan. New York: Random House, 1995. p. 135-169.

FRANK, Hélvio; LIMA, Valcy Corrêa de. Corpolítica de autorias de textos literários no livro didático "Se liga nas linguagens: Português". *REVELLI:* Revista de Educação, Língua e Literatura, Inhumas, v. 15, p. 1-21, 2023. Retrieved from https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/14326. Accessed 21 October 2025.

GOTTARDI, Letícia. *(Des)caminhos na escrita de si*: pinceladas construídas sobre/em/com trabalhos de conclusão de curso em Letras. 2023. 101 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias) – Unidade Universitária Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas – Nelson de Abreu Júnior, Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2023. Retrieved from http://www.bdtd.ueg.br/handle/tede/1243. Accessed 14 October 2025.

GUERRERO ARIAS, Edgar Patricio. *Corazonar*: una antropología comprometida con la vida. Assunção: Fondec, 2010.

MIGNOLO, Walter D. Desafios decoloniais hoje. Tradução: Marcos de Jesus Oliveira. *Revista Epistemologias do Sul*, Foz do Iguaçu, v. 1, n. 1, p. 12-32, 2017. Retrieved from https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/view/772. Accessed 13 October 2025.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da; FABRÍCIO, Branca Falabella. Por uma 'proximidade crítica' nos estudos em linguística aplicada. *Calidoscópio*, São Leopoldo, v. 17, n. 4, p. 711-723, 2019. Retrieved from http://doi.org/10.4013/cld.2019.174.03. Accessed 13 October 2025.

MOMBAÇA, Jota. *They won't kill us now*. Rio de Janeiro: Cobogó, in press.

MOREIRA, Higor Kleizer de Oliveira; VANNUCHI, Maria Lúcia; BALIEIRO, Fernando de Figueiredo. Sensibilidades e (in)visibilidades de artistas transviadas brasileiras. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 33, n. 2, p. 1-16, 2025. Retrieved from https://doi.org/10.1590/1806-9584-2025v33n2100234. Accessed 13 October 2025.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. *Entre silêncios, sussurros e gritos*: transgressões de gênero, raça e sexualidade. Salvador: Devires, 2025.

PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 67-84.

PESSOA, Rosane Rocha; HOELZLE, Maria José. Ensino de línguas como palco de política linguística: mobilização de repertórios sobre gênero. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 56, n. 3, p. 781-800, 2017. Retrieved from https://doi.org/10.1590/010318138649840291441. Accessed 2 October 2025.

PESSOA, Rosane Rocha; SILVA; Kleber Aparecido da; FREITAS, Carla Conti de (org.). *Praxiologias do Brasil Central sobre educação linguística crítica*. São Paulo: Pá de Palavra, 2021. Retrieved from https://www.dropbox.com/scl/fi/uprwjgyirlkyaor3ser30/Praxiologias_pdf.pdf?rlkey=frqcylblcloxqipcol1asgqhj&e=1&st=rqal6gfw&dl=0. Accessed 12 December 2025.

PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; MONTE MÓR, Walkyria. *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil*: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. Retrieved from https://www.dropbox.com/scl/fi/gw5u40jd38hhn03az5viv/Perspectivas_criticas.pdf?rlkey=ikqhas1bgv4g9k09wpq3u8e5x&e=1&st=djf7op1v&dl=0. Accessed 12 December 2025.

PRECIADO, Paul B. *An apartment on Uranus*: chronicles of the crossing. Translation: Charlotte Mandell. Los Angeles: Semiotext(e), 2020.

RAMOS-SOARES, Wilker. *Alpendre como um fazer docente outro*: corporificando vivências na formação de professoras/es de língua(gen)s. 2023. 133 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias) – Unidade Universitária Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas – Nelson de Abreu Júnior, Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2023. Retrieved from http://www.bdtd.ueg.br/handle/tede/1283. Accessed 12 October 2025.

REZENDE, Tânia Ferreira; SILVA, Daniel Marra da. Desobediência linguística: por uma epistemologia liminar que rasure a normatividade da língua portuguesa. *Porto das Letras*, Porto Nacional, v. 4, n. 1, p. 174-202, 2018. Retrieved from https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/portodasletras/article/view/5534. Accessed 12 October 2025.

SILVA-MELLO, Carlos Matheus da. *Letramento racial crítico e a interrupção de silêncios na formação de professoras/es de línguas*: o que se esconde quando falo de raça? 2025. 120 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias) – Unidade Universitária Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas – Nelson de Abreu Júnior – Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2025. Retrieved from http://www.bdtd.ueg.br/handle/tede/1727. Accessed 14 October 2025.

SILVESTRE, Viviane Pires Viana; RAMOS-SOARES, Wilker. Entre trieiros e (des)caminhares metodológicos outros: corporificando o fazer pesquisa. *Revista Interterritórios*, Caruaru, v. 9, n. 18, p. 1-21, 2023. Retrieved from https://doi.org/10.51359/2525-7668.2023.258803. Accessed 30 January 2026.

ST. PIERRE, Elizabeth Adams. Post qualitative inquiry: the next generation. *In*: DENZIN, Norman Kent; GIARDINA, Michael D. (ed.). *Qualitative inquiry in neoliberal times*. New York: Routledge, 2017. p. 37-47.

TODD, Zoe. An indigenous feminist's take on the ontological turn: 'ontology' is just another word for colonialism. *Journal of Historical Sociology*, Hoboken, v. 29, n. 1, p. 4-22, 2016. Available at https://doi.org/10.1111/johs.12124. Accessed 15 October 2025.

UTIM, Matheus Augusto. *"Eu sou assim mesmo, eu dou pinta!"*: performances discursivas, dissidências de gênero e suas interseccionalidades na docência. 2021. 115 f. Dissertação (Mestrado em Língua, Literatura e Interculturalidade) – Faculdade de Letras, Universidade Estadual de Goiás, Goiás, 2021. Retrieved from http://www.bdtd.ueg.br/handle/tede/1265. Accessed 12 October 2025.

VERGUEIRO, Viviane. *Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de gênero inconformes*: uma análise autoetnográfica da cisgeneridade como normatividade. 2015. 244 f. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) – Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos –

Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015. Retrieved from http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/19685. Accessed 10 October 2025.

VERGUEIRO, Viviane. Pensando a cisgeneridade como crítica decolonial. *In*: MESSEDER, Sueli; CASTRO, Mary Garcia; MOUTINHO, Laura (org.). *Enlaçando sexualidades*: uma tessitura interdisciplinar no reino das sexualidades e das relações de gênero. Salvador: EDUFBA, 2016. p. 249-270. Retrieved from https://doi.org/10.7476/9788523218669. Accessed 10 October 2025.

“Once I understood how power relations shape the criteria for signifying and positioning oneself in the world, I learned to navigate academic life. I felt both happy and hopeful when I learned that Lázaro Tserenhemewe Tserenhitomo voiced his epistemological crisis – arising from the confrontation between different world logics, the A’uwẽ Uptabi world and the Western academic world, informed by modern-colonial and Judeo-Christian rationalities – and that he was heard, accepted, and respected within a public university that upholds academic freedom.”

**– Tânia Rezende –**

# Interview

# Entanglements in research from the Cerrado[1] of Central Brazil:

## stretching out the conversation with Tânia Rezende

*Tânia Ferreira Rezende*
*Rosane Rocha Pessoa*
*Valéria Rosa-da-Silva*
*Viviane Pires Viana Silvestre*
*Barbra Sabota*
*Laryssa Paulino de Queiroz Sousa*

In November 2019, our Interinstitutional Study Group Transition (*Transição*), registered in the Research Groups Directory of the Brazilian National Council for Scientific and Technological Development (known as CNPq), under the name "Language Teacher Education," held a conversation circle with Prof. Tânia Ferreira Rezende. The circle was inspired by her work on decoloniality in multiple academic and non-academic spaces in Brazil's Center-West region (Rezende et al., 2020). Our talk lasted three hours, but the article that resulted from that moment focused solely on discussions of teacher education and language education.

In that piece, Tânia Rezende situated her place of existence and reflected on the inseparability of body, territory, language, knowledge, the sacred, and culture – an interrelation that also plays a significant role in teacher education. She emphasized the importance of understanding the process of colonization and highlighted that decoloniality is not an immediately achievable state, but a collective and historical endeavor to confront colonial legacies and their effects. Her provocations pointed to the need to listen to subjectivities, to problematize monolingualism, and to build situated pedagogical praxes committed to human dignity.

We recently revisited the transcription of that conversation circle to explore methodological insights, as we are currently writing this book, in which we introduce and

1 A vast ecoregion of tropical savannah in the country.

critically discuss the concept of *entangled research* – an ethical, political, and affective investigative practice guided by critical, decolonial, and posthumanist perspectives. The methodology-related excerpts from the transcription prompted us to extend our conversation with Tânia, with whom we have engaged in meaningful exchanges since 2014, motivated by her ethical and political commitment to Cerrado language education.

**TRANSITION GROUP** Modern-colonial science is disciplinary and creates distance between us as researchers. For example, your work lies in sociolinguistics, and ours in critical applied linguistics. Yet, although our disciplinary descriptions might suggest distance, our praxiologies and experiences bring us closer and weave us together. This proximity is reflected in our ontoepistemologies and in our shared desire to act against violence and to stand with causes that seek to welcome people in their anguish. Building praxiologies in this way has shaped what we have called *entangled research*. **At present, how do you understand or navigate this tension between disciplinary distance and encounters and connections through lived experiences in research?**

**Tânia:** Our fields of knowledge, informed by our positionalities and actions, bring us closer, as we are not concerned with rigid boundaries. Our political engagement, grounded in shared agendas for social action and research, further unites us, intertwining and entangling our work. At the same time, it is important to acknowledge our differences, for our distinct geo-ontoepistemologies shape our lived experiences in different ways. Differences and colonial wounds, as identified by Grada Kilomba (2010), weave through geo-ontoepistemologies and become inscribed, above all, on the body – the first text to be read and socially valued in one's life, as Elizabeth Grosz (1993) contends. As a result, lived experiences in the world are shaped in uneven ways, and subjects are differentiated from one another through how each responds to the situations they encounter. Hence the importance of discussions on intersectionality, as articulated by Carla Akotirene (2018), and on the place of speech (speaking place), as proposed by Djamila Ribeiro (2024), theories that are often poorly understood. For those of us in the field of language studies, key contributions include: João Paulo Xavier's (2021) work on enunciation in *Place of Speech (Speaking Place) and the Speech of the Place (Speaking from the Place)*[2]; Conceição Evaristo's (2005) ancestral diasporic perspective inscribed in *escrevivências* (writing from living experience); and Viviane Mosé's (2013, 2016) reflections on language, politics, and education. We do not need

2 Discussion published in Portuguese as *Lugar de Fala e a Fala do Lugar* (Xavier, 2021).

to be the same to join in the same struggles and to pursue shared agendas, working collaboratively with one another in our research. Likewise, we do not need to form racial, gender, or sexual-orientation-based enclaves. I am a Black, cisgender, heterosexual woman, and a solitary intellectual within the academy. In the capitalist world, I am a disposable utility, and I'm fully aware of it; I have no illusions. It is from this worldview that I engage politically with social issues and research agendas. We should indeed recognize and assume the differences that constitute us and bring us closer. I experience the world differently from you. And I'm not talking about suffering, since such differences don't bother me. These are simply experiences that shape perspectives differently. Sharing our lived experiences – while acknowledging our differences – can greatly contribute to the understanding of reality without idealizations, so we don't run the risk of perpetuating the myth of racial democracy and romanticizing alliances. In this sense, because the field of sociolinguistics is transdisciplinary and intercultural, I believe it offers greater freedom and more opportunities for theoretical and epistemological exploration, aligning well with my research objectives. I am drawn to this field of study because it enables me to move easily across other areas. My most productive exchanges have been with critical applied linguistics and literature, which I see as closely connected to sociolinguistic studies, alongside sociology and anthropology. In Brazil, there is a tendency to view sociolinguistics narrowly, as a field limited to the study of linguistic variation and change. That's fine – I did my part during my doctorate by studying linguistic change in Brazilian Portuguese, and that was that. Now, leave me be! I hold a PhD, and my research agenda is diverse, rooted in the inseparable interplay of language, society, and culture. I explore whatever is needed – from the life stories of babassu coconut breakers to the syntax of samba – with a knock on the door, just like in a short story by Conceição Evaristo (2016). I love doing this work and I do it because I can, despite the *controlling image* (Collins, 2019) of the resentful white researcher who labels me as "the one who sorts people." For her, there is only one valid way to conduct sociolinguistic research – the variationist, quantitative approach. I am fully capable of working in that tradition, if necessary, out of respect for the field, but it's not my priority. This is one way to navigate this tension, but there are others. It depends on the situation, especially since academia is constantly evolving, trying to reclaim what it once discarded. Obviously, this movement responds to social demands, which involve significant political struggles. I currently see a growing concern with overcoming the fragmentation of knowledge construction. This may be the result of the influence of initiatives and projects focused on interculturalization and the reconnection of knowledge, as proposed by Edgar Morin (2010). However, the divide-and-conquer strategy continues to operate as both an organizing logic and a guiding principle of

analysis, emphasizing the whole and its parts. Thus, the division of disciplines, frames, and fields of study, and worldviews and superframes (Mignolo, 2009), reflects this logic. Interculturality then plays an important role in confronting the dominant logic imposed on us, such as the assumption that mathematical reasoning in the four basic operations is universal. Not all peoples use division the way we do, much less as a principle of analysis or domination. Many also do not use multiplication, since their cultures are not based on accumulation. Lázaro Tserenhemewe Tserenhitomo (2025) is an A'uwẽ teacher and researcher who explores this topic in depth in his master's thesis, *Mathematical Knowledge in the Language of the A'uwẽ Uptabi People* (*Conhecimentos e Saberes Matemáticos na Língua do Povo A'uwẽ Uptabi*), supervised by Prof. Aline da Cruz and defended in Line of Research 5 – *Language, Society, and Culture*, in the Graduate Program in Letters and Linguistics at the Federal University of Goiás. Lázaro took a course that I taught to a diverse group of students, including Mozambicans and Brazilians from various regions – non-Indigenous and Indigenous, white and Black, hearing and deaf, cisgender and travesti[3]. It was the kind of group I wish I could teach every semester. This is what both university and basic education should look like. I served on Lázaro's preliminary evaluation and defense committees. Reading his work – after the experiences we had in that course and with that group, and after traveling to Mozambique and to Manaus for the National Meeting of the International Decade of Indigenous Languages – gave me profound epiphanies about school education in Brazil. I can say now that I've felt deeply distressed by the rigidity of epistemological boundaries, the demand for strict disciplinary affiliations, and the predetermined places assigned to me. I've been accused (and even condemned) countless times for "invading" other fields, especially history. But with a background in sociolinguistics and historical linguistics, it's impossible not to cross that boundary. In school and in catechesis, I faced numerous and varied conflicts, epistemological clashes and confrontations with the sacred, born from the encounters between the cosmoperceptions of the world I came from and those of the world I entered. Meeting teacher Lázaro Tserenhemewe Tserenhitomo took me back to that spacetime. I had thought I would never go back; and there was never again any comfort or security, neither in staying nor in returning. If my memory serves me, I was in primary school when I went through one of my first epistemological confrontations[4]. Then others came, one after another, nonstop. One

3 *Travesti* is a gender identity referring to people assigned male at birth who live as women or present a feminine gender expression. Some travestis identify as transgender women, but this does not apply to all.

4 This story is told in REZENDE, Tânia Ferreira. Políticas linguísticas e práticas interculturalizadas de letramentos. *In:* CARREIRA, Rosângela Aparecida Ribeiro; OLIVEIRA, Wéber Félix de; RODRIGUES,

especially intriguing episode, likely from seventh grade, I recalled while reading Lázaro's master's thesis. At home, while doing my Portuguese homework – traditional syntactic analysis involving the separation, classification, and naming of syntactic categories – and my math homework, working with mathematical expressions like {()}, I noticed a similarity between the two activities. At the time, I didn't understand what it meant. Once, in science class, we quartered a frog, which struck me as the same as those other activities, but I couldn't say "quartered," because that was what had happened to Tiradentes[5]. I had to say *dissect*, and I had no idea what that meant. Quartering, however, I knew well, because at home we quartered the fat barrow. The problem was that one thing couldn't mix with another. Thinking back, the activities seemed very meaningless: math was utterly incomprehensible, and Portuguese was extremely difficult – I couldn't even say I was quartering an animal, even when that was exactly what I was doing. As the Portuguese and Math teachers checked each activity, I pointed out, from my own perspective, the possible similarity between syntactic analysis, mathematical expressions, dissecting the frog, and quartering Tiradentes. They were shocked, though they tried to hide it. Both teachers ignored what I said, suggesting I was diverting attention from the lesson and delaying the class. I pressed the point a little more in Portuguese class, perhaps because I felt more comfortable with the subject or the teacher, but she reprimanded me and warned that I would be punished if I continued disrupting her class. I was indeed a nuisance, so I withdrew into silence. In general, the teachers didn't pay much attention to me, yet I always insisted, though I don't know why. According to Canadian sociologist Dorothy Smith (1987), a man's body lends credibility to his statements, whereas a woman's body undermines hers. Statements are even less credible when they come from a woman marginalized by the enslaving logic of colonial difference and its gentrified racial effects. Consequently, the confused and fragmented speech of a Black teenager, whose material and immaterial origins were stamped on the body, was deemed unworthy of attention. I didn't come across as credible. At that moment, I didn't know how to name either the teacher's stance or the relationship between the activities and the subjects, so I bore the burden of indifference in the face of that confrontation. I only realized later, while studying Gottlob Frege's theory during my undergraduate studies, that both subjects were in fact exercises in symbolic logic. Although I didn't understand it at the time, my distress

Leticia C. Alcântara Rodrigues (org.). *Discurso em perspectiva II*: conversa com pesquisadores e pesquisadoras. Goiânia: Cegraf, 2025. p. 50-75. Retrieved from https://doi.org/10.63756/DIS.ebook.978-85-495-1072-3/2025. Accessed 10 February 2026.

5 He was a Brazilian revolutionary who fought for independence from Portuguese colonial rule in the late 18th century. He is remembered as a symbol of resistance and the struggle for liberty.

stemmed from people's unwillingness to comprehend me and their dismissal of my perception of reality – something that could be explained through the shared foundations of syntactic analysis and mathematical expressions, as I later learned in my semantics classes while pursuing a bachelor's degree in linguistics. This impossibility of interaction between the two subjects can be attributed to the fragmentation of the fields. Moreover, their interrelation was not only hindered by such fragmentation but also by the cursory rejection of the enunciating body-text (Grosz, 1993) and of the underlying logic of enunciation – that is, of language, epistemology, and meaning-making – which were largely neglected. The linguistic geo-ontoepistemology of the *Other*, the different one who was othered by civilization and relegated to the zone of non-being (Fanon, 2008), was worthless. For others, it has always been difficult to understand me, because I constantly move across different world logics, blending them together. Following Karla Castanheira (2021), now I understand that what I produce is a legitimate and valid *theoretical jumble* (*quizumba*). In the categorical model of separation – {0} –, in which each body is assigned a place and each subject/discipline is made to fill a gap, science comes to endorse hierarchies of value. It determines what counts as knowledge and what does not, what counts as science and what does not, thereby rigidly establishing the geo-onto-politics of scientific practice, its bodies, places, knowledges, and languages. Once I understood how power relations shape the criteria for signifying and positioning oneself in the world, I learned to navigate academic life. I felt both happy and hopeful when I learned that Lázaro Tserenhemewe Tserenhitomo voiced his epistemological crisis – arising from the confrontation between different world logics, the A'uwẽ Uptabi world and the Western academic world, informed by modern-colonial and Judeo-Christian rationalities – and that he was heard, accepted, and respected within a public university that upholds academic freedom. Even so, had it been in another graduate program, one solely focused on linguistics, it might not have been accepted, given the field's particularity. Specialists in the field tend to be more rigorous about the foundations, principles, and methods that define their domains of expertise. In Line of Research 5, *Language, Society, and Culture*, in the Graduate Program in Letters and Linguistics, the challenge was smaller. There was no rejection because the program embraces a defragmented view of knowledge and because the adviser, though not a specialist in mathematics or the natural sciences, conducts research in these fields from intercultural and transdisciplinary perspectives. Notice that in the academy, especially in graduate programs structured by modern-colonial frameworks, there are projects that propose epistemological constructions that vary widely. This has been a difficult, conflictual, and deeply painful learning process, one made violent by the challenges of dealing with fragmentation. I always find myself reflecting whenever I hear people with

privileged educational and academic trajectories say that they "wish to unlearn" or "are unlearning" certain things. Such claims are a luxury in a country forged through colonial structures, marked by extreme inequality and a historical denial of rights: the right to education, the right to study. Unlearning does not exist; what exists is the possibility of rethinking and critically evaluating what was learned in order to revise practices. These people who engage in antiracist work and speak of "unlearning" are the same ones who demand linguistic and epistemological homogeneity in the academy, insist on methodological rigor in graduate admissions and in awarding scholarships or funding from agencies, and require excellence in peer-reviewed journal publications. They hold these decision-making positions precisely because they learned what they learned very well. All that many people – situated in what these well-meaning individuals call "the margin" – want is to learn so as not to be excluded or humiliated, while the privileged white people aspire to "unlearn." One of the effects of this statement may be that these privileged white individuals, under the guise of goodwill, aim to appropriate a sociolinguistic repertoire that masks, or at least minimizes, the practices through which they sustain their privilege and prestige. This allows them to access the remaining symbolic capital to be plundered, exploited, and usurped; after all, they assume we – the othered – do not know how to use it properly. For this reason, my priority is collective demands and lived experiences, even though I am fully aware of the individualism that surrounds me. In effect, I was never good at separating knowledges or at remaining enclosed. I've always crossed boundaries, bridged across them, fully aware of the dangers that such crossings and connections pose for someone like me, unfamiliar with the system's pact-bound demands, this overflowing stream marked by turbulent downpours and fierce currents. So, I try, but I struggle to articulate the tension between disciplinary distance and the practice of doing-living-researching, in part because I do not clearly see that distance – and I suspect the faculty in Line of Research 5 of the Graduate Program in Letters and Linguistics at the Federal University of Goiás does not either. After all, a professor in this line supervised a master's thesis on the mathematical knowledges of an Indigenous people, not only because mathematics is language, but because she does not recognize strict boundaries between knowledges. I conduct research in response to the existential demands of those barricaded alongside me in the trenches of life. My aspiration is the transformation of the world toward *buen vivir* (collective well-being). Accordingly, I live research as an existential, political, and engaged struggle, one carried out not only in the academy but also in life and in collectivity, like Buchi Emecheta (1975, 1976), Paulina Chiziane (1990, 2018, 2024), Oyèrónkẹ́ Oyěwùmí (1997, 2016), Mogobe Ramose (1999), Conceição Evaristo (2005, 2016), Márcia Wayna Kambeba (2020), Vandana Shiva (2022), and Antônio Bispo dos

Santos (2026). I could list many more authors, but I'll stop here. What I want to underscore is that collectivity, in defense of community life, is a crucial foundation for academic research, particularly because it resists division and fragmentation as organizing principles and rejects them as justifications for inequality and injustice. Finally, I am not concerned with addressing or "resignifying" the tension between what we inherited and what we have built. Following Nego Bispo (Santos, 2026), I keep transflowing within the confluences. When things go wrong, I return, mend, and redo whenever possible. If I can't…

**TRANSITION GROUP** In the chapter "Cerrado Matripotencies: decolonialities in the Cerrado of Central Brazil" ("Matripotências Cerradeiras: Decolonialidades no Cerrado do Brasil Central"), you write: "I am from Cerrado, and *I speak from this place*, from amidst parched, hardened, flowering, colorful trees rooted in the arid, cracked ground, marked by resistance to progress and development; *I speak with my body* – the body of an animal that sometimes even seems human (without a soul, reason, beauty, or manners) – and with 'my way of speaking…,' so awkward to the civilized ears of coloniality/the Christian world" (Rezende, 2023, p. 119). Cerrado matripotencies, situated within this body-place, confront modern-colonial modes of knowledge production. **In what ways does the project Cerrado Matripotency, in both its conception and praxis, challenge conventional approaches to research?**

**Tânia:** *Cerrado Matripotency* is the foundational principle that organizes the epistemologies, methods, and methodologies of research in *alternative sociolinguistics*, as shown in the works of Ludmila Almeida (2022), Maria das Neves de Deus (2022), Marcos Flávio Barbosa-Silva (2024), Tarcílio Roberto Lima Neto (2025), and Obiah (in press). They are distinct cosmoperceptions, different ways of signifying the world and, consequently, different ways of conducting research. Based on the chosen theoretical foundations, our theoretical framework and our inspiration to adopt a Cerrado episteme and geo-ontoepistemology are grounded in the work of Oyèrónkẹ́ Oyěwùmí (1997, 2016). As she sees it, *matripotency* is a spiritual concept, theorized as the vital force of Ìyá, which extends beyond biological materiality. In the author's words, "at the core of the seniority-based system is *Ìyá*, who symbolizes what I describe as the matripotent principle" (Oyěwùmí, 2016, p. 58). Therefore, since we value seniority over mere old age, the Elder Woman who appears across many Cerrado cultures becomes, for us, the matripotent principle – an inspiration rather than a metaphor. "Matripotency describes the powers, spiritual and material, deriving from *Ìyá's* procreative role. The

efficacy of *Ìyá* is most pronounced when they are considered in relation to their birth children" (Oyèrónkẹ́ Oyěwùmí, 2016, p. 58). Following Nego Bispo dos Santos's (2026, p. 30) sequence of "beginning, middle, and beginning," the collection *Cerrado Matrinarratives* is dedicated to narrating the life stories of Elder Women, our Cerrado matripotencies, across different earthly ages. The Cerrado is regarded as one of the largest biomes in the country, the oldest biome on the planet, and one of the richest in biodiversity. Due to its vital potency – its dry woodlands, forests, and water sources – it is considered a water basin, the very womb of life. The women of the Cerrado, endowed with wisdom, stand as guardians of water and life itself. Thus, Cerrado women guardians become our matripotent principle, inspiring resistance to the *colonial patrix of power* (Almeida, 2022) and the *colonial agripatrix of power* (Lima Neto, 2025), forces that, wherever they push their way in, invade and destroy territories and peoples. Assuming the Cerrado as the existential locus of the spiritualized body-voice, long dispossessed by the colonial patrix and agripatrix of power, entails a decentering of the modern-colonial, enslaving Judeo-Christian world order, with all that this implies, beginning with the repositioning of its boundaries. Although we do not deny the political-administrative division of the Brazilian State, we choose to situate ourselves through the biome, through the Cerrado of Tapuyretama, the Tapuya Land, on the central plateau. This choice is more than geographical; it is political. It is a matter of belonging, cosmoperception, and world-signification. The Center-West region and the states of Goiás and Tocantins are merely administrative locations; they do not carry the same sense of belonging and, in addition, evoke conflictual memories. The toponym *Goiás*, in particular, whose origin is attributed to a Tupi ethnonym, recalls a painful history that the local elite narrates with pride, though it should instead elicit shame: "Goiás honors an extinct people, who existed when the bandeiras[6] (colonial expeditions) arrived and who no longer exist." If a people existed when the bandeiras arrived and have since disappeared, it is because they were annihilated by the bandeiras, devoured by the greed of the colonial patrix of power. The heirs of this insatiable greed, who benefit from the extinction of this and other Indigenous peoples, should be ashamed of the past, but instead, they take pride in it. Our soul bleeds. We do not celebrate this invention; rather, we are committed to denouncing it. Mining in the Cerrado has dug up, exploited, and polluted not only the soil but also the subsoil and water. A systematic and degrading violation of cosmoperceptions tore through minds, memories, imaginaries, spiritualities, subjectivities, and sacred symbols. There is no way to separate this violent

6 The arrival of the bandeiras in Goiás, led by Bartolomeu Bueno da Silva (known as Anhanguera), took place at the beginning of the 18th century and had as its main objective the discovery of gold and precious stones.

exploitation: land and body, territory and people were all violated. While the dominant elites are heirs of the exploiters, we, the territory and the people, are the descendants of the exploited and despoiled. There was also confrontation and resistance. The Indigenous peoples, both extinct and surviving, are the victors of this distorted history of the war. In the Cerrado of Goiás lies the Kalunga territory, the largest rural quilombola[7] territory in Brazil. The Kalunga women are guardians of the Cerrado; they are Cerrado matripotencies. Despite all the violence it has endured, the Cerrado remains our existential locus of belonging and enunciation. It is the place where the herbs, birds, animals, and enchanted beings dwell, sustaining the vital energy which is our matripotent principle. We are Cerrado women of Tapuyretama, the plateau of Pyndoretama, in the south of Abya Yala, living amidst a confluence of knowledges (Santos, 2026), like the waters of the Araguaia, Tocantins, and Paranã rivers. Here, the foundations and principles of Afro-Pindoramic[8] cosmoperception converge with our epistemologies, our meaning-making processes and practices rooted in Bantu, Yoruba, Tupi, and Macro-Jê traditions, long suffocated by Luso-Eurocentrism. It is a socio-enunciative mesh, woven from colorful and diverse ideological threads, contesting the modern-colonial ideology of biological determinism – "the conception that biology provides the rationale for the organization of the social world" (Oyèrónkẹ́ Oyěwùmí, 1997, p. ix). The authoritarian European rigor that shaped the Italian and Iberian Peninsulas during the imposition of Christianity – through notions of purity of blood (biology, body, belonging) and spiritual purity (one true God, one true religion), enforced through mass murder – generated a deep aversion to *mixture*. The white European is deemed pure and clean, while the non-white, non-European is cast as impure and dirty. The body is subjected to a meticulous and controlling gaze. Thus, I understood that symbolic logic is a social construction grounded in a structuring *bio-logic* of the world. This *bio-logic*, itself a social construction, never allowed the perceptions othered by enslaving coloniality, in catechesis, in basic education, or at the university, to even be considered. According to Walter Mignolo (2011) and Aníbal Quijano (2024), Eurocentrism is, more than a matter of geography, a matter of epistemology. Similarly, colonialism is not defined by temporality but by political posture, while coloniality is an attitude that

7 Quilombolas are the descendants of Afro-Brazilian communities known as *quilombos*, which were settlements founded by enslaved Africans who escaped from colonial plantations. These communities formed as spaces of resistance, autonomy, and cultural preservation, maintaining African traditions, practices, and social organization. Today, they are recognized in Brazil as traditional communities with specific land rights.

8 *Afro-Pindorama* is a term coined by Nego Bispo dos Santos (2026), which both recognizes and unites African (Afro-) and Indigenous (-Pindorama) ancestral knowledges, identities, and cosmologies in Brazil, affirming their cultural continuity, territorial belonging, and resistance to colonial erasure.

sustains the enduring effects of enslaving colonial structures. In this sense, the Cerrado, our wise Great-Grandfather, is our library (Rezende, 2023). It is theory, it is countercolonial science (Santos, 2026). Yet, it has been burned, as have the world's libraries and the Indo-European wise women (Grosfoguel, 2013). In theo-logic, bio-logic, and anthropo-logic, the body is a body of knowledge whose various significations produce distinct reactions. The insubordinate body of knowledge, deviating from the instituted standard, is perceived as a threat and, as such, should be suppressed. This is what took place in Al Andalus: the genocide of the resisting population and the destruction of the Library of Granada in the 16th century, which held about 250,000 books. The Library of Córdoba was also burned in the 18th century, destroying a collection of 500,000 books, at a time when the largest library in Christian Europe did not exceed a thousand volumes (Grosfoguel, 2013). During the European colonial invasion of the so-called West Indies, important writings of local societies, the Indigenous codices, were destroyed by fire. In medieval Europe and up to the 17th century, there was intense mass violence against Indo-European wise women, who transmitted their knowledge across generations through embodied practice, teaching by doing. They suffered intense violence precisely because their knowledge, bodies, and practices were inseparably co-constitutive. Consequently, they were burned alive so that their knowledge could be extirpated by fire, under the guise of sacred purification. They were shamanic women: their bodies were living books, and their books were embodied knowledge, much like the Indigenous codices (Grosfoguel, 2013) and the epistemes of the Cerrado. Just as Christian invaders burned the books of Muslims and Jews in Al Andalus, they also burned the codices of the Indigenous peoples of Tawantinsuyu (Incas), Anahuac (Aztecs), and Mesoamerica (Mayas), as well as the living bodies of Indo-European shamanic women, the so-called "witches," in a stark demonstration that the body, in any form, is knowledge. Thus, the public "burning" of a woman – whether she is an intellectual in the academy, a representative in politics, a member of parliament or the executive branch, a professional in public administration or business, or an educator in schools or universities – is aimed at destroying her knowledge, her image, and her body. This act is a political gesture that echoes the technologies of medieval and colonial violence. It reiterates the inquisitorial power of the Church, which once burned alive wise, prominent, and empowered women. The wise woman, with her knowledge of managing both land and minds, is simultaneously the matripotent principle and its guardian. She is, above all, the guardian of life. Cerrado matripotencies, then, are political stances and decision-making practices (Luciano, 2022) that foster the reforestation of minds (Kokoma, 2021), enabling the careful recovery of our memories, imagination, and cosmoperceptions. It is a scientific perspective rooted in Afro-Pindoramic foundations, which are embodied,

spiritualized, and situated within a bold, inventive geopolitics of knowledge. It is an epistemology and an approach to language that begins with the Cerrado body-voice. It places ancestral Cerrado knowledges at the center of meaning-making, knowledge construction, and theoretical concept formation, drawing primarily on the cosmoperceptions and world-significations of Cerrado women. This is a way of doing research otherwise, one that does not follow the models of what Almeida (2022) calls phallolinguistics. Perhaps the greatest challenge lies in confronting the colonial patrix and agripatrix of power, along with their *bio-logical* ideology of body control.

**TRANSITION GROUP** Traditional research methodology, so prevalent in the academy, confines us because it is rooted in a logic of control and predictability. In this model, we are compelled to accumulate readings, predefine the type of research, and then develop and apply rigid data-collection instruments, such as scripted questionnaires and interviews, all guided by prior expectations about the outcomes. In our conversation circle, you shared an experience from that time involving your supervisee, Amanda Tavares (2019), who conducted research with incarcerated women. At that point, you problematized the fetish of theory and methodology, proposing that decolonizing methodology does not imply the absence of method, but rather the co-construction of it with the people involved, an approach open to unpredictability, guided by patience, and grounded in alliances. You said the following, referring to the participants: "They told her how the research should be; *they* were the ones who defined it. The research emerged *from the people*. *They* articulated the methodology themselves; it came *from them*. So, it's not about having no methodology, but about creating *a methodology with a different proposal*." **How have you been constructing this proposal – doing research otherwise – from its initial conception to its methodological design?**

**Tânia:** From what has been presented and discussed so far, it becomes clear that in research it is important to understand the locus of enunciation of the people involved in a meaningful, not merely procedural, way. This includes recognizing whether it coincides with their locus of belonging or not and acknowledging that researchers create the research. In research involving human beings, every aspect must be concrete and meaningful. It must make sense to those involved, hold relevance for human life, and bring about, at least to some extent, social transformation. It must contribute to moving science forward, even if only minimally. The master's research of teacher Lázaro Tserenhemewe Tserenhitomo (2025), defended in the Graduate Program in Letters and Linguistics at the Federal University of Goiás, contributed to the A'uwẽ

Uptabi people and the indigenous school on A'uwẽ Uptabi Indigenous Land. It was also an important contribution to science, including natural science, linguistics, and the teaching of mathematics. His work brought much-needed relief to mathematics classes at the A'uwẽ Uptabi Indigenous School, and it was supervised by a linguist in the area of Language Studies in our program. It thus represented a breaking of boundaries. The research did not follow a pre-established model. As it unfolded, it raised demands normally disregarded by the academy, and the adviser and advisee collaboratively constructed the procedures in alignment with their cosmoperceptions, existential foundations, theoretical references, and epistemological and methodological principles. Our methodological constructions are always different; no one copies someone else's work (except plagiarists, but that's another thing). No experience is ever the same, yet we do have foundations and principles in which our research projects are anchored. In the studies carried out by Amanda Tavares, in Tavares (2024) involving women deprived of liberty, the account of the conversation circles stands out as particularly insightful. Amanda had been holding conversation circles with a group of women in a prison for some time – she on one side of the partition and the women on the other. They remained seated, some even lying down, while Amanda always stood, with an armed prison guard at her side. Even though the presence of an armed police officer was intimidating, there was also the issue that, in many areas of the conservative and ossified academy, conversation circles were (and still are) merely a new label for the same old practices of round tables, conferences, and, in research, open interviews. One day, Amanda decided to sit down on the floor next to the partition, even with the prison guard at her side, weapon in hand. As she sat, the room buzzed with chatter: "Yeah, now that's a conversation circle! Now a conversation circle is really going to take place!" And that's how it began. They hadn't said anything beforehand and hadn't invited Amanda to sit down; it was only when she sat on the floor, like them, despite the partition separating them, that they recognized their biointeraction (Santos, 2026) as a conversation circle. They didn't ask for it, yet they voiced their thoughts once their expectations were met. The meaning of a conversation circle was constructed through the reciprocity of interaction and the participants' synergistic sharing of the action, rather than solely through the responsiveness of the act (Luciano, 2017). This is one of our core principles: *alliance as mutual engagement* or *synergistic sharing in biointeraction*. Another interesting event was recently recounted to us in a knowledge-sharing session documented as part of the ongoing *Cerrado Matrinarratives* project at the College of Letters of the Federal University of Goiás. The episode shared by the protagonist is unusual from the standpoint of Judeo-Christian morality and the normative expectations of conservative society, both of which are rooted in the

ideology of biological determinism (Oyèrónkẹ́ Oyěwùmí, 1997). At a party in the city, people began harassing her and questioning the legitimacy of her gender identity, claiming she was not a woman and could only be a man. She then went onstage and undressed, using her own biological body to assert her identity as a woman. They called the police, and she was arrested for indecent exposure. In our understanding, her actions generated a *conflict of perception*. The narrator, who is also the protagonist of the story, used her situated body-voice to turn the ideology of *bio-logic* against its own advocates. In challenging their perceptions, she tore through their ideological membranes and made their transphobic pupils dilate, exposing the contradictions of biological determinism, which insists that genitalia alone define who is a man and who is a woman. For us, *conflict of perception* is another key principle in research. Given our Afro-Pindoramic foundations, our methods are Cerrado-based and constructed around gatherings, group circles, collective actions, and the knowledges arising from Cerrado practices (Deus, 2022; Lima Neto, 2022, 2025; Rezende; Lima Neto, 2024). Our basic methodological principle is ethical, ethnic, and empathetic listening, grounded in sharing and reciprocity. We foster conflicts of perception with care, but without avoiding discomfort when it is necessary for social transformation (of mentalities, consciousness, and subjectivities) and for building *buen vivir*, understood as communal well-being. All of these issues are problematized and discussed in greater depth in the book organized by Obiah (in press). There is no model or formula when ethical respect for the people involved in the research is upheld. Research is an event, and everything unfolds during the process, with decisions made collectively. Academic research, whether funded or not, requires bureaucratic planning through a research protocol, particularly when reviewed by the university's Institutional Review Board (IRB) for studies involving humans or nonhuman animals. This protocol must be rigorously followed, except in cases of unexpected occurrences, which are not uncommon. However, one can be ethical without being positivist; in fact, human ethics require avoiding both positivism and overly rigid protocols. To be ethically human, one must, above all, embrace their humanity. Therefore, method and epistemology inform the appropriate methodology for constructing the research. Beyond that, it is primarily a matter of narrating events with honesty. Procedures should not be predetermined in ways that make collective decision-making impossible or hinder participation; moreover, they should also allow creative acts and innovations to emerge rather than conceal them. In short, it is not the methodology that dictates the course of the research; rather, the research itself shapes the methodology.

**TRANSITION GROUP** In your article, "How to Engage in Dialogue Amid the Whirlwind of Competing Narratives?" ("Como Dialogar em Meio à Turbulência das Lutas Narrativas?") (Rezende, 2019), you argue that we have been experiencing a crisis of dialogue, which has devolved into violent monologues and acts of canceling. You further contend that, to address competing narratives and the reconfiguration of coloniality, it is necessary to listen to grassroots voices, to recognize places of existence and speech, to address race-class struggles, and to recenter the agenda on the right to life. In your words: "Genuine dialogue fails to materialize because there is no sociolinguistic exchange, no real communication, between the insurgent Brazilian social sectors and the dominant sectors that seek to control the conversation. 'Speaking with the grassroots' means speaking the language of grassroots communities and changing the terms of the conversation. In order to do this, however, one must come down from the ivory tower and acknowledge the Other as a person, a human being who actively participates in the space of enunciation" (Rezende, 2019, p. 7). **If engaging with the grassroots requires changing the terms of the conversation, how might this affect our choice of references and the way we write our research?**

**Tânia:** This article engages directly with Mano Brown's[9] speech during the 2018 elections[10], in which he criticized the Brazilian left by stating that "if we're the Workers' Party, the party of the people, we must understand what the people want. If we don't know, we need to talk to the grassroots and find out" (Redação, 2018, para. 1). His reference to the "grassroots" points specifically to "the masses" and "marginalized communities." After Caetano Veloso[11], Fernando Haddad[12] took the floor and stressed the seriousness of Brown's message, reminding the audience that no one there was an enemy. Brown's words drew mixed reactions: some were pleased and applauded; others were displeased and booed him. The mainstream media emphasized the boos over the applause, and 2018 ended just as predicted[13]. What matters is understanding the historical practices

9 Brazilian rapper, songwriter, and cultural icon, best known as the lead voice of Racionais MC's, one of the country's most influential hip-hop groups and a major voice for marginalized communities.

10 In recent decades, Brazil has fallen under the sway of the far right, as has happened in other parts of the world.

11 Brazilian singer, songwriter, and cultural icon, key figure in the Tropicália movement.

12 Brazilian politician and academic; former Mayor of São Paulo and the current Minister of Finance in Lula's third administration.

13 Jair Bolsonaro, a Brazilian politician and former army officer, was elected President of Brazil in 2018 and served from 2019 to 2022. Known for his far-right policies, controversial statements, and populist style, he was convicted in 2025 of attempting a coup and leading a criminal organization.

of domination, the destruction of enemies on the grounds of their antagonism, and how these forces have affected our choices. Big Tech has spearheaded this practice on social media, exerting dominance over mass discursive practices through algorithms, influencers, and coaches. The people – the masses, marginalized communities, and socially oppressed groups – are diverse and complex, yet Big Tech's dominion[14] often sets them against one another. As a result, speaking with the grassroots inevitably implies exposing oneself to hatred and violence, a political technology that serves practices of domination. By fostering self-centered individualism, neoliberalism has rendered social struggles self-absorbed and tunnel-visioned (trapped in their own bubbles). I remember a conversation circle we held with various activist women, each with different political agendas. At a certain moment, while debating the right to education, I asked, "Who do schools serve?" One of the guests took the question personally, deemed it offensive, and responded defensively, seemingly pushing toward the incitement of hatred. Well, the question *posted* in the YouTube chat was simply "Who do schools serve?", nothing more, and it was not directed at her. She was livestreaming, while I wasn't, which gave her free rein to speak. With no questions in the chat for her, she hijacked mine just to grandstand. Based solely on her perception – without ever having met or seen me – she described me as a white, cisgender, privileged woman, in contrast to herself, a woman who bears multiple markers of oppression. Therefore, in this exchange, it is inferred that I assaulted her, not through my question, which was neither offensive nor directed at her, but through the social markers she carries. Here, language-based geo-ontoepistemology offers a useful analytical tool for examining the intentionally generated conflict. From my perspective, as someone unimportant and anonymous, she and I share the same social markers, except for gender identity. She is from the South, and I am from the Center-West; we are both university professors, and she holds a high-ranking position at a university in the South. By employing intersectionality as an analytical lens (Akotirene, 2018) to avoid the pitfalls of the pyramid of oppression, we can observe that she holds significantly greater social prestige and political power than I do. She is fully aware of this and uses it to her advantage. On that occasion, she was denouncing the obstacles that gender-nonconforming individuals face in accessing education. During my time at the university, I had taught three Indigenous students in the undergraduate Portuguese language teaching program, two men and one woman, and it was with this experience in mind that I asked the question. She chose to "throw a diss," taking a confrontational stance

14 By controlling the flow of information, shaping what content is visible, and amplifying certain narratives, tech giants have intensified social divisions, fueled disagreement, and manipulated public opinion.

rather than engaging in dialogue. In doing so, she missed an opportunity to broaden the discussion on the difficulties Indigenous women encounter in attending undergraduate programs, including in universities located in states with Indigenous names. It could have been a dialogue grounded in intersectionality, which might have provided a very educational experience for everyone following the livestream. Instead, she prioritized likes and followers over dialogue, opting for a technology of violence through the practice of attacking the (imagined, vilified) enemy. She thereby ended up contributing, albeit obliviously, to the agendas of big tech companies. Intellectuals like her are more concerned with the mediatization of their image. They value the monetization of their influence over ethical academic debate on issues affecting vulnerable groups. Her attempt to throw a diss fell flat, failing to achieve her goals – she gained neither likes nor followers. She was dishonest in fabricating an act of aggression that never took place, reacted violently toward someone who had not addressed her, and displayed frivolity by placing individual interests above those of the collective. Bolstered by social media, neoliberalism acts as the driving force of capitalism. It has co-opted movement leaders and, in doing so, undermined critical agendas by fostering internal disputes through the principle of fragmentation. So, we have to be careful with what we mean by "the people" and critically assess who counts as "the grassroots," "the masses," or "marginalized communities," because not everyone who says they defend minorities is actually willing to talk. This provides fertile ground for reflecting on where this mediatized, self-absorbed intellectualism is headed and how we should respond to it. Debate is healthy, and the academic environment should be a space for different ideas, but one guided by ethics, not opportunism or grandstanding. There has been considerable production across all fields of knowledge, and academic work has become more accessible compared to the past. In choosing authors, we need to look beyond their works' titles and pay attention to their ethical and political positions, as well as their behavior on social media. Some are highly neoliberal and self-congratulatory, showing little regard for ethics or accountability. Belligerent, racist, sexist, ableist, transphobic, and xenophobic individuals cannot be considered exemplary professionals. This is not about the longstanding debate in literary studies regarding the separation of author and their work, but about resisting belligerent, media-driven celebratory discourses that serve neoliberal interests. Regrettably, these professionals are favored by public policies and dominate positions of power and prestige. After all, Walter Mignolo (2011) warns that coloniality is concealed by modernity – and even more acutely so is the legacy of enslavement. An educator who reproduces the thinking of the classics in the standard written form of a prestigious language and knows imperialist languages is considered part of the mainstream in the academy. This kind

of professor masters their field well enough to teach without relying on books or slides and has a wide repertoire to sustain arguments with peers on recurring themes using the same theoretical frameworks. This is the logic of meritocracy. In this sense, I have observed two patterns in the selection of references for research projects and reports: first, the selection of names based on geopolitics, body-politics, and the language of knowledge; and second, the selection of names based on an author's visibility, personal branding, and the mediatization of authorship. There is a current tendency to include minoritized or invisibilized voices more out of obligation – often for decolonial marketing – than out of genuine recognition of their work. A small handful of names is repeated just for show, as if they were part of a social-media carousel. A kind of "go-with-the-flow" mentality takes hold: "Everyone's doing it, so let's do it too." It's the decolonial canon alongside the modern-colonial canon. If you don't go with the flow, someone is bound to say, "You should've been there," or to ask if you're at least familiar with those names. People rarely consider that opting out is a possibility. When thinking about how we choose our references, the first thing we must examine in depth is what we actually mean by *reference*: what is it? The theoretical foundations of our research in Obiah[15], for example, are Afro-Pindoramic, and the concept of Cerrado matripotency is central. Our locus of enunciation is the Cerrado; therefore, our primary references are our Cerrado matripotencies. In the Tapuyretama Cerrado, there are many intellectuals – not all with their knowledge documented in Western ways, not all holding school diplomas, not all publicly recognized – but this is not what matters most to us. The selection of references will depend primarily on the demands arising from the research questions and the availability of such intellectuals. In some research projects, many may not be cited as references but will nonetheless serve as sources of inspiration. The Cerrado is neither an apartheid nor governed by the logic of sectarianization. There are important references, though not from the Cerrado, that may enrich our discussions, provided they remain aligned with the theoretical foundations and are in confluence with the knowledge mobilized (Santos, 2026). The problem becomes particularly serious when we set out to discuss *Cerrado epistemologies* (Lima Neto, 2022) only to see them framed within a Greek understanding of epistemology. A similar issue arises when we address *geo-ontoepistemology* (Rezende, 2022), and a listener or reader – typically situated within phallo-white frameworks – tries to confine the discussion to Western parameters by asking for Eurocentric references to that concept. To understand this behavior, I turn to Mignolo (2011, p. 19), who states: "Let's take the example of language, knowledge, racism, authority, and economy creating heterogenous

15 Obiah: Transdisciplinary Intercultural Language Studies Group, coordinated by Tânia Rezende.

historico-structural nodes that transform themselves and yet remain, maintaining the logic of coloniality: the context and the content changes, but the logic remains." I find his observation particularly insightful because it captures precisely what most often occurs: "the context and the content changes, but the logic remains." In general, the underlying logic is never confronted, so as not to threaten the existing world structure. Thus, changes occur at the level of context and content, while the logic itself remains unaltered, so as not to endanger the dominant world structure. In the end, what we fear are the many worlds within the world, as the Zapatistas[16] would say. The academic norm, upheld by methodological protocols, together with the institutional spaces of academic display (epigraphs and references) and their accompanying adornments (the counter-hegemonic or white-academic decolonial canon), all function to maintain the prevailing logic. Mignolo (2011, p. 19) adds, "following up on Quijanos's statement," "that Eurocentrism is a question not of geography but of epistemology," that Eurocentrism, like the Global North, may be present anywhere. This is, for example, the case of sexist men who appropriate a feminist theoretical repertoire, study women's work, and perpetuate a sexist logic in their daily practices through gender relations. Another example is white people who appropriate non-white identities and use them as a platform to promote their antiracist agendas, thereby maintaining the underlying racist logic. The Western modern-colonial logic, as Oyèrónkẹ́ Oyěwùmí (1997) argues, is *bio-logic*. Whereas *theo-logic* sought to control souls, *bio-logic* expanded this project of control to include the body. When analyzing genocide as a recurrent method in wars of domination, Achille Mbembe (2019) addresses the notion of life as disposable. He contends that the dominated body is not merely abandoned to die while the dominator's body is protected; rather, it is rendered killable, a disposable life produced through necropolitics. In this sense, geopolitics and body-politics intersect in and through language, which can either reproduce or resist the destructive methods sustained by technologies of violence. If we aim for an academic turn without totalizing aspirations, as those before us have already proposed, then any academic praxis, written or otherwise, must begin by *surrendering control* over the body. Dreaming must precede project conception as a necessary point of departure. A praxis that is not preceded by dreaming risks being governed entirely by modernity, which disavows emotion and treats dreaming as nothing more than reverie. Let's allow ourselves to dream, to sing, to dance, as the Kalunga Cerrado matripotencies do. If colonization exercised control over the body, then what we seek is *a body freed from control*. This

16 The Zapatistas are an indigenous-led revolutionary movement in Mexico advocating for autonomy, social justice, and resistance to neoliberalism.

could be a key criterion for selecting our references: privileging those that minimize control, especially methodologically.

**TRANSITION GROUP** As we bring this exchange to a close, yet carry on with our entanglements, here is a final question: **For you, today, what is it to do research in language education in the Cerrado, in Goiás?**

**Tânia:** Throughout this conversation, I have critically examined genocide – the destruction of the Other – as a method employed by colonizers in the invasion and domination of territories-peoples. This process also entailed the invasion and domination of minds and subjectivities through *linguicide* (Rezende, 2015), *epistemicide* (Carneiro, 2005), *memoricide* (Báez, 2010), and *spiritualicide*. Ramón Grosfoguel (2013) explains that Roman Catholicism, together with the Iberian kingdoms, constructed a methodological system founded on spiritual or religious racism, which began in Al Andalus with the genocide of Muslims and Jews in the name of purity of blood. With the fall of the last caliphate in Granada, the territory soon named the West Indies was invaded. This invasion established the human/nonhuman divide and racism against Indigenous peoples, who were deemed soulless, irrational, and spiritually deficient beings in need of salvation. These ideologies legitimized the genocide of Indigenous peoples across Abya Yala, including Tawantinsuyu (the Inca), the societies of Anahuac (the Aztec), and the Maya civilizations of Mesoamerica, in the making of the Americas and the Caribbean. This system extended to Africa, where colonizers employed kidnapping, trafficking, and commercialization to enslave Africans for forced labor in the Americas and the Caribbean. In addition, Indo-European wise women were also subjected to violence from the late Middle Ages through the early modern period, under accusations of "witchcraft" (Grosfoguel, 2013). This system, predicated on the death of the Other, employs violence against women as a political technology to sustain its broader project of domination. It is a system founded on necropolitics (Mbembe, 2019), a logic still widely deployed today, as evidenced in the case of the Palestinian people in the Gaza Strip. This *genocide* is supported by violence as a political technology operating across all spheres, including symbolic violence. It is important to note that symbolic violence may lead to illness and even death. These introductory comments demonstrate that the project of domination through invasion relies on a consolidated system with its own methodology, political technologies, procedures, and instruments that sustain and reinforce it across the macro-, micro-, and nano-structures of power. Symbolic power, exercised through symbolic violence, is

fundamental to implementing these projects. Violence is a political technology that is ingrained in our social constitution. Violent communication, including hate speech, is not an invention of social media; it simply gained greater visibility with it. There is an old saying: "It is better to be feared than loved," and this might reflect what some consider a successful person. Those who wish to be loved and say so openly are often seen as weak and unfit to lead, for example. This statement encapsulates the methodology adopted in the construction of the social imaginary through subliminal techniques. In this process, throughout history and across contexts, narrative – whether oral or written, poetic or warlike in its aesthetics – serves as a political technology: a means of persuading and manipulating, but also of uncovering and denouncing the strategies that seek the death of the Other, of strengthening the struggles of vulnerable groups, and of exposing human rights abuses and violations. Narrative is a political, epistemological, and pedagogical locus of social struggle against the colonial *patrix* and *agripatrix* of power and in defense of human rights. Narrative constitutes our primary locus for constructing *intercultural language education*. Education is a complex concept. In countries with a history of colonization, to educate means to enforce supposedly superior norms of conduct, especially through state-institutionalized schooling, imposed as the only legitimate kind of formal education. To educate is to teach (the student or learner) to be better. In vocational education, aimed at workforce training, to educate is to teach a trade, it is to *train for*. In any case, the inherited system is reproduced, perpetuating the *-cides* brought by modern-colonial, enslaving, Judeo-Christian education: *onto*cide and *culturi*cide, *lingui*cide, *memori*cide, *epistemi*cide and *spirituali*cide, among others. To teach what is best, that is, what is right – the right god, the right religion, the right language, the right knowledge – constitutes a reordering of chaos. This is done from the perspective of the one who teaches (whose body embodies the colonial *patrix* of power through *agri-phallo-literacy*), never from the perspective of the one who learns. As Maria do Socorro Pimentel da Silva (2017) discusses, catechesis is reconfigured as a pedagogy of tutelage, and later it is reworked into a pedagogy of reproduction. Language and arithmetic – specifically the four basic operations – are central to this process. Power is symbolic, but violence, though symbolic for those who inflict it, works as a technology of death for those who suffer it. The pedagogy of tutelage and the pedagogy of reproduction are the methodological secularization of the cultural racism expressed in Bartolomé de las Casas's theological discourse at the Valladolid trial in 1552. For him, the "Indians" were first "barbarians to be Christianized," then "primitives to be civilized" (Grosfoguel, 2013, p. 83), and finally "illiterates/the unlettered" (the unschooled) who needed to be made literate (schooled). The modern-colonial racist methodology described above extends to

other subalternized minorities. Deaf teachers Laura de Pina Ferreira Brito and Mislainne da Silva Alves Chaves work in the public basic education system in the metropolitan region of Goiânia[17]. In their master's research, as they discussed the pedagogy of reproduction in Indigenous school education, they denounced the conditions faced by deaf students in basic education. Laura Brito (2025) formulated and introduced the concept of *pedagogical bribery*, which was further developed and applied by Mislainne Chaves (2025) in her research. The term refers to the pedagogical strategy of "bribing" students and their families with grade progression regardless of performance – a practice that frames deaf people through a deficit perspective by treating them as intellectually and cognitively incapable simply because they are deaf. Another technique of pedagogical bribery is the imposition of the hearing way of being on deaf people. This occurs through language, by requiring them to read and write the oral language of the hearing world, and through epistemology, by enforcing hearing-centered ways of making sense of the world and symbolically expressing reality. This imposition persists even when deaf students are supported by qualified professionals. *Pedagogical bribery*, as defined and discussed by the authors in the context of deaf students' schooling in basic education, marks a turning point in the language education we are building in the Cerrado. The research of Marcos Flávio Barbosa-Silva (2024) with Warao children in Goiânia is significant for employing translanguaging, following Gloria Anzaldúa's (2012) thinking, while developing the concept of *language safeguarding* and proposing *community literacy*. Also noteworthy is the work of Tarcílio Roberto Lima Neto (2025) for promoting *Cerrado epistemologies* and for devising the methodology of *the weaving of sieves and cast nets*, which was used to share textual practices in teacher education at the Volta do Rio rural settlement in the state of Tocantins. These are research projects in intercultural language education oriented towards *buen vivir* (collective well-being), aligned with the conception of translanguaging, grounded in the Cerrado and in Cerrado epistemologies, and engaged in ethical dialogue with other epistemologies, such as those of Warao children and mothers. Their research was not about merely changing the context and content while keeping the modern-colonial logic intact, as Mignolo (2017) observes. Nor did it reject methodology altogether; rather, it refused to treat methodology as a kind of barbed-wire armor. While there is a confluence of knowledges – after all, we are in a Westernized university marked by racism and sexism/machismo – the core foundations and primary references of our research are Cerrado knowledges. A senior management authority, a white cisgender heterosexual man serving as vice-chancellor/

17 Capital of Goiás, located in the Center-West region of Brazil.

vice-rector, did not hesitate to say publicly that if he were to "squeeze the professor's speech," referring to the Black cisgender heterosexual woman who had spoken before him and held no management position, he "wouldn't get anything useful out of it." When a student spoke up, saying that "he had never felt so humiliated in his life" and that "the master's program was the worst thing that had ever happened to him," he felt at ease both in voicing his anguish and in reaffirming the above-mentioned modern-colonial logic in the narrative articulation of his work, transgressing only in terms of context and content. Students are not obliged to follow our guidelines as if they were a "primer." Understanding that everything is a process and that each person moves at their own pace and in their own time is essential. Otherwise, we might end up reproducing the very system we critique by thinking that everyone should adopt decolonial practices and promote intercultural, antiracist language education and translanguaging simply because *buen vivir* (collective well-being) for all is imperative. The student felt more comfortable following academic tradition, and that is what he did; yet his suffering may not have been diminished in the slightest, because everything has its limits and so do we. The important thing is for us to understand that our research in language education is anchored in the Cerrado as an enunciative and epistemic locus, a locus of belonging, and a source of knowledge, while recognizing that not everyone here shares this sense of belonging. Narrative is a key epistemological and pedagogical locus for the denunciation of injustices and the reforestation of minds and subjectivities.

## References

AKOTIRENE, Carla. *O que é interseccionalidade?* Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2018.

ALMEIDA, Ludmila Pereira de. *Comédia stand-up é coisa de preta ladina*: táticas de letramentos abolicionistas de uma epistemologia amefrikana do humor negro. 2022. 294 f. (Tese de Doutorado) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021. Retrieved from http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/12206. Accessed 26 December 2025.

ANZALDÚA, Glória. *Bordelands/La frontera*: the new mestiza. San Francisco: Aunt Lute Books, 2012.

BÁEZ, Fernando. *A história da destruição cultural da América Latina*: da conquista à globalização. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

BARBOSA-SILVA, Marcos Flávio. *Letramento Bilíngue Intercultural dos Warao em Goiânia, Goiás*. 2024. 73 f. (Dissertação de Mestrado) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2024. Retrieved from http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/14116. Accessed 26 December 2025.

BRITO, Laura de Pina Ferreira. *"As palavras ficam adormecidas e um dia elas acordam":* articulação entre atos e modos de significação de mundo em geo- ontoepistemologias surdas. 2025. 78 f. (Dissertação de Mestrado) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2023. Available at http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/14144. Accessed 26 December 2025.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser.* 2005. 339 f. (Tese de Doutorado) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Retrieved from https://negrasoulblog.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/04/a-construc3a7c3a30-do-outro-como-nc3a30-ser-como-fundamento-do-ser-sueli-carneiro-tese1.pdf. Accessed 26 December 2025.

CASTANHEIRA, Karla Alves De Araújo França. *"Eu sou onde eu estou":* uma sociolinguística geo-incorporada de um povo do meio do caminho. 2021. 296 f. (Tese de Doutorado) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021. Retrieved from https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11250088. Accessed 26 December 2025.

CHAVES, Mislainne da Silva Alves. *Reflexões sobre políticas linguísticas e a formação docente de professores surdos na 'escrevisão' das memórias da trajetória escolar de uma professora surda.* 2025. 92 f. (Dissertação de Mestrado) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2025.

CHIZIANE, Paulina. *Balada de amor ao vento*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CHIZIANE, Paulina. *O canto dos escravizados*. Belo Horizonte: Nandyala, 2018.

CHIZIANE, Paulina. *The joyful song of the partridge*. Translation: David Brookshaw. New York: Archipelago, 2024.

COLLINS, Patrícia Hill. *Pensamento feminista negro*. São Paulo: Boitempo, 2019.

DEUS, Maria das Neves Jardim de. *Movimentos de mulheres negras no Cerrado goiano*: escrevivências insurgentes com Marta Cezária de Oliveira. 2022. 68 f. (Dissertação de Mestrado) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022. Retrieved from https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/14668. Accessed 26 December 2025.

EMECHETA, Buchi. *Second-class citizen.* New York: George Braziller, 1975.

EMECHETA, Buchi. *The bride price*. New York: George Braziller, 1976.

EVARISTO, Conceição. Escre(vi)(vendo)me: ligeiras linhas de uma autoapresentação. *In:* Schneider, Liane; MOREIRA, Nadilza Martins de Barros. (org.). *Mulheres no mundo*: etnia, marginalidade e diáspora. João Pessoa: Idéia, 2005. p. 1-15.

EVARISTO, Conceição. *Olhos d'água*. Rio de Janeiro: Pallas, 2016.

FANON, Franz. *Black skin, white masks*. Translation: Richard Philcox. New York: Grove Press, 2008 [1952].

GROSFOGUEL, Ramón. The structure of knowledge in westernized universities: epistemic racism/sexism and the four genocides/epistemicides of the long 16th century. *Human Architecture: Journal of the Sociology of Self-Knowledge*, Belmont, v. XI, n. 1, p. 73-90, 2013. Available at https://www.okcir.com/product/journal-article-the-structure-of-knowledge-in-westernized-universities-epistemic-racism-sexism-and-the-four-genocides-epistemicides-of-the-long-16th-century-by-ramon-grosfoguel/. Accessed 26 December 2025.

GROSZ, Elizabeth. Bodies and knowledges: feminism and the crisis of reason. *In:* ALCOFF, Linda; POTTER, Elizabeth (ed.). *Feminist epistemologies*. New York: Routledge, 1993. p. 187-216.

KAMBEBA, Márcia Wayna. *Saberes da floresta*. São Paulo: Jandaíra, 2020.

KILOMBA, Grada. *Plantation memories:* episodes of everyday racism. Manado City: Unrast, 2010.

KOKAMA, Altaci. Lançamento da Década Internacional das Línguas Indígenas no Brasil. YouTube: *Década das Línguas Indígenas – Brasil*, 12 August 2021. 1 video (1 min.). Retrieved from https://www.youtube.com/watch?v=okAX_XuDiPM. Accessed 26 December 2025.

LIMA NETO, Tarcílio Roberto. *O tensionamento das relações de poder no espaço da universidade pública como tática de decolonização da história única sobre o corpo*. 2022. 30 f. (Trabalho de Conclusão de Curso) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022.

LIMA NETO, Tarcílio Roberto. *Entre tarrafas e peneiras*: fazeres e saberes do Assentamento Volta do Rio em Jaú do Tocantins. 2025. 119 f. (Dissertação de Mestrado) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Goiás, 2025. Retrieved from http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/14096. Accessed 26 December 2025.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. Língua, educação e interculturalidade na perspectiva indígena. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 26, n. 62/1, p. 295-310, 2017. Retrieved from https://doi.org/10.29286/rep.v26i62/1.4996. Accessed 26 December 2025.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. Saberes indígenas e resistência linguística. *In:* LANDULFO, Cristiane Maria; MATOS, Doris Cristina (org.). *Suleando conceitos em linguagens*: decolonialidades e epistemologias outras. Campinas: Pontes Editores, 2022. p. 323-332.

MBEMBE, Achille. *Necropolitics.* Translation: Steven Corcoran. Durham: Duke University Press, 2019.

MIGNOLO, Walter Daniel. Epistemic disobedience, independent thought and decolonial freedom. *Theory, Culture and Society*, Thousand Oaks, v. 26, n. 7-8, p. 1-23, 2009. Available at https://doi.org/10.1177/0263276409349275. Accessed 26 December 2025.

MIGNOLO, Walter Daniel. Introduction. MIGNOLO, Walter Daniel. *The darker side of western modernity:* global futures, decolonial options. Durham: Duke University Press, 2011. p. 1-26.

MORIN, Edgar. *A religação dos saberes:* o desafio do século XXI. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

MOSÉS, Viviane. *A escola e os desafios contemporâneos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

MOSÉS, Viviane. *Nietzsche e a grande política da linguagem*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

OBIAH - Grupo de Estudos Interculturais da Linguagem (org.). *Linguagens em saberes afro-pindorâmicos*: por modos outros de construção de conhecimento em pluriversais cosmopercepções e significações de mundo. Goiânia: Cegraf, in press.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónkẹ́. *Invention of women:* making an African sense of western gender discourses. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1997.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónkẹ́. Matripotency: Ìyá in philosophical concepts and sociopolitical institutions. *In:* OYĚWÙMÍ, Oyèrónkẹ́. *What gender is motherhood?* Changing Yorùbá ideals of power, procreation, and identity in the age of modernity. New York: Palgrave Macmillan, 2016, p. 57-92.

PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro. A pedagogia da retomada: decolonização de saberes. *Articulando e Construindo Saberes*, Goiânia, v. 2, n. 1, p. 203-215, 2017. Retrieved from https://doi.org/10.5216/racs.v2i1.49013. Accessed 26 December 2025.

QUIJANO, Aníbal. Coloniality of power and social classification. *In:* MIGNOLO, Walter Daniel; SEGATO, Rita; WALSH, Catherine E. (ed.). *Aníbal Quijano:* foundational essays on the coloniality of power. Durham: Duke University Press, 2024. p. 95-131.

RAMOSE, Mogobe Bernard. Globalisation and Ubuntu. *In:* RAMOSE, Mogobe Bernard. *African philosophy through Ubuntu*. Harare: Mond Books, 1999. p. 111-151.

REDAÇÃO. No Rio, Mano Brown faz discurso histórico pra mudar não só a eleição, mas o PT. *Revista Fórum*, 24 October 2018. Retrieved from https://revistaforum.com.br/politica/2018/10/24/no-rio-mano-brown-faz-discurso-historico-pra-mudar-no-so-eleio-mas-pt-35499.html. Accessed 25 September 2025.

REZENDE, Tânia Ferreira. Políticas de apagamento linguístico em contexto brasileiro. *In:* BARROS, Déborah Magalhães de; SILVA, Kleber Aparecido da; CASSEB-GALVÃO, Vânia Cristina (org.). *O ensino em quatro atos*: interculturalidade, tecnologia de informação, leitura e gramática. Campinas: Pontes, 2015. p. 63-77.

REZENDE, Tânia Ferreira. *Como dialogar em meio à turbulência das lutas narrativas?* Goiânia-GO: Obiah: Grupo de Estudos em Cosmolinguística, 2019. p. 1-11. [Unpublished manuscript].

REZENDE, Tânia Ferreira. Geo-ontoepistemologia decolonial. *In:* LANDULFO, Cristiane Maria; MATOS, Doris Cristina (org.). *Suleando conceitos e linguagens:* decolonialidades e epistemologias outras. Campinas: Pontes, 2022. p. 191-200.

REZENDE, Tânia Ferreira. Matripotências Cerrados: decolonialidades no Cerrado do Brasil Central. *In:* HIBARINO, Denise Akemi; DINIZ DE FIGUEIREDO, Eduardo Henrique; CERDEIRA, Phelipe de Lima Cerdeira; NOGAS, Marcos (org.). *Tempos para (re)existir e decolonizar na Linguística Aplicada*. São Paulo: Pontes Editores, 2023. p. 117-138.

REZENDE, Tânia Ferreira; LIMA NETO, Tarcílio Roberto. (Org.). *II Matrinarrativas cerradeiras*: Eu cheguei aqui vestida e tô saindo pelada. 1. ed. GOIÂNIA: Cegraf UFG, 2024. v. 2. 62p. Retrieved from https://portaldelivros.ufg.br/index.php/cegrafufg/catalog/view/626/599/2473. Accessed 26 December 2025.

REZENDE, Tânia Ferreira; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; PESSOA, Rosane Rocha; SABOTA, Barbra; ROSA-DA-SILVA, Valéria; SOUSA, Laryssa Paulino de Queiroz. Por uma postura decolonial na formação docente e na educação linguística: conversa com Tânia Rezende. *Gláuks Online*, Viçosa, v. 20, n. 1, p. 15-27, 2020. Retrieved from https://doi.org/10.47677/gluks.v20i1.161. Accessed 26 December 2025.

RIBEIRO, Djamila. *Where we stand.* Translation: Padma Viswanathan. New Haven: Yale University Press, 2024. 104p.

SANTOS, Antônio Bispo dos. *The earth gives, the earth wants.* Translation: Alex Brostoff. Hoboken: John Wiley & Sons, 2026.

SHIVA, Vandana. *Terra viva:* my life in a biodiversity of movements. New York: Chelsea Green, 2022.

SMITH, Dorothy Edith. *The everyday world as problematic*: a feminist sociology. Boston: Northeastern University Press, 1987.

TAVARES, Amanda Moreira. *O (des)encarceramento sociolinguístico de subalternizados presos na Unidade Prisional de São Luís dos Montes Belos-GO*. 2019. 160 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019. Retrieved from http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/9456. Accessed 26 December 2025.

TAVARES, Amanda Moreira. *Realidades sociopolítica e epistêmico-linguística em narrativas insurgentes de mulheres aprisionadas*. 2024. 150 f. (Tese de Doutorado) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2024. Retrieved from http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/13672. Accessed 26 December 2025.

TSERENHITOMO, Lázaro Tserenhemewe. *Conhecimentos e saberes matemáticos na língua do povo A'uwẽ Uptabi*. 2025. 94 f. (Dissertação de Mestrado) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2024. Retrieved from https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/14586. Accessed 26 December 2025.

XAVIER, João Paulo. Lugar de fala e a fala do lugar. *Geledés – Instituto da Mulher Negra*, 11 March 2021. Retrieved from https://www.geledes.org.br/lugar-de-fala-a-fala-do-lugar/. Accessed 25 September 2025.

# Index

**A**
Affect 218, 235, 248, 249, 250, 251, 254, 257, 259, 271, 278, 282, 311, 313, 324, 326, 329, 334, 345, 348, 349, 350, 352, 354, 355, 356, 359, 361, 383, 397

Agency 218, 219, 234, 323, 397

Anthropocentrism 397

**B**
Body 347, 397

Body-politics 347, 397

**C**
Cisheteronormatividade científica 33, 148, 161

Cisheteronormativity 397

Collectivity 397

Coloniality of knowledge 397

Coloniality of language 397

Conversation (as methodology) 397

Criticality 270, 397

Critical language education 397

Critical language teacher education 397

**D**
Decoloniality 397

Dialogue 383, 397

Discourses 312, 397

Disinventing languages 397

Dissident performativities 397

Domination 397

**E**
Educational hierarchies 397

Educational praxis 397

Education as political act 397

English language teacher education 230, 397

Entangled research 212, 213, 220, 223, 229, 233, 235, 241, 250, 253, 335, 343, 349, 360, 397

Entanglement 235, 360, 397

Epistemic inequality 397

Epistemological hierarchies 397

Ethics 286, 397

Eurocentric ontoepistemologies 397

**F**
Failure (as methodology) 397

Freirean education 397

**G**
Gender 59, 261, 397

Global injustice 397

Global south 397

Group transition (interinstitutional study group transition) 397

**H**
Horizontal relations 397

**I**
Identity 397

Ideology 397

Inequality 397

**J**
Justice 397

**K**
Knowledge production 397

**L**
Language (as political practice) 397

Language education 196, 397

Language teaching (critique of) 397

Life trajectories 397

Listening 286, 352, 353, 354, 397

Lived-body experiences 308, 309, 397

**M**
Materiality 397

Methodological insurgencies 397

Methodology 246, 258, 397

Modern-colonial logic 397

**N**
Nonhuman agency 397

**O**
Ontoepistemological turn 397
Oppression 397

**P**
Performativity 397

Plural power configurations 397

Pluriversality 397

Political role of language 397

Postcritical research 333, 397

Posthumanism 62, 264, 397

Postqualitative inquiry 140, 329, 330, 339, 397

Práticas discursivas 183

Praxiological incompleteness 397

**Q**
Qualitative inquiry 139, 140, 164, 339, 363, 397

**R**
Relationality 334, 397

Resignification 398

Resistance 398

**S**
Self-reflexive critique 398

Social injustice 398

Social transformation 398

Subjectivity 398

**T**
Teacher education 398

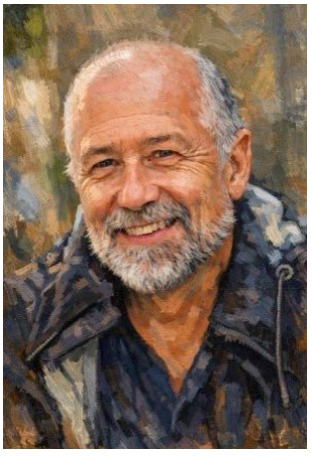
Territory (language as) 398

Transformation 398

Transition group 398

# Our narrative threads*

## Alastair Pennycook



Professor Emeritus at the University of Technology Sydney. His work over several decades has focused on the global spread of English, critical applied linguistics, urban multilingualism, and decolonial or Southern approaches to language. Recent work has focused on language entanglements and assemblages (*Language assemblages,* Cambridge University Press). He has also been exploring relations between language and water through two forthcoming publications (*Language, water, power,* Cambridge Elements) and *Language and decolonial currents* (Routledge). This interest relates to his own entanglements with water through swimming, sailing, and diving.

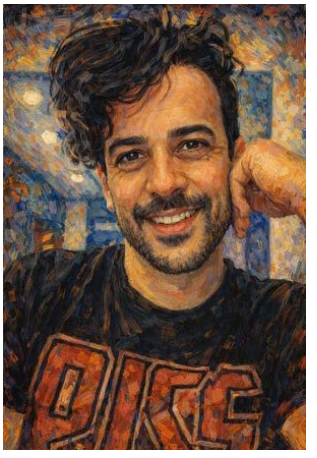
Email: alastair.pennycook@uts.edu.au.

## Barbra Sabota

Professor at the State University of Goiás. She works in Anápolis (Goiás, Brazil) in the Undergraduate Program in Portuguese and English Language Teaching and Literatures and in the Interdisciplinary Graduate Program in Education, Language, and Technologies. She holds an MA and a PhD in Letters and Linguistics from the Federal University of Goiás and completed her postdoctoral research in Applied Linguistics at the University of Brasília. Her research interests include critical and decolonial praxiologies, resulting in publications that reflect her commitment to a critical agenda and to promoting social justice through language education. She enjoys spending time at home with her children and husband, crocheting, taking care of her dog Luke, and tending to her orchids.

Email: barbrasabota@gmail.com.

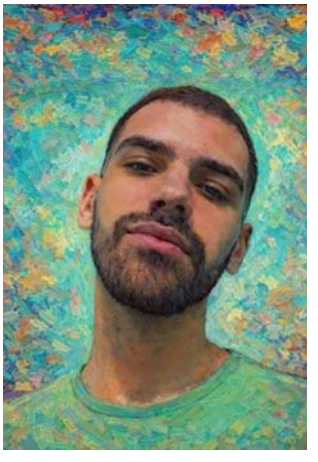
* The images were created using ChatGPT, based on prompts developed by the organizers to guide the artistic stylization of the photographs.



## Hélvio Frank

Professor at the State University of Goiás, Brazil, where he teaches courses on Portuguese and Linguistics at both the undergraduate and graduate levels, and he is a CNPq Research Productivity Fellow. He holds a PhD in Letters and Linguistics from the Federal University of Goiás, and as a postdoctoral researcher with fellowships, he conducted two research projects in Applied Linguistics at the University of Brasília and at the Federal University of Goiás. His research interests include language education, teacher education, gender and sexuality, and human rights, informed by critical and decolonial perspectives. He enjoys cooking for family and friends, writing, sharing stories, traveling, playing beach volleyball, playing the piano, listening to music, singing, and dancing.

Email: helvio.oliveira@ueg.br.



## Iury Aragonez

PhD candidate in the Graduate Program in Letters and Linguistics at the Federal University of Goiás, with a scholarship from the Brazilian Federal Agency for Support and Evaluation of Graduate Education. He holds an MA in Letters and Linguistics and a BA in English Language Teaching from the same institution. Iury loves studying languages and traveling. In his free time, he enjoys meeting friends, dancing, and playing board and card games.

Email: iury_aragones@hotmail.com.

## Julma Dalva Vilarinho Pereira Borelli

Professor at the Federal University of Rondonópolis, Brazil. She holds a PhD in Letters and Linguistics from the Federal University of Goiás. At the undergraduate level, she teaches in an English Language Teaching program, with a primary focus on supervised practicum courses. At the graduate level, she teaches in the Graduate Program in Education. She coordinates the Mato Grosso's Language Teachers' Study Group. Her research focuses on critical language teacher education, language education, and decoloniality. The collaborative work she develops with other researchers has expanded the meanings and scope of her practice in language education. In her free time, Julma enjoys listening to music, reading literature, and writing. She loves animals, especially dogs.
Email: julma.borelli@ufr.edu.br.

## Laryssa Paulino de Queiroz Sousa

Holds a BA in English Language Teaching, an MA and a PhD in Letters and Linguistics from the Federal University of Goiás, Brazil. She was a CAPES scholarship recipient throughout her graduate studies. She was a postdoctoral researcher with a FAPEG/CNPq fellowship in the Interdisciplinary Graduate Program in Education, Language, and Technologies at the State University of Goiás, Brazil. Her research interests include language education and teacher education, informed by critical, decolonial, and, especially, posthumanist perspectives. Her professional experience encompasses working in language schools and universities. In her free time, she enjoys spending time with family and watching series and movies.
Email: laryssa.paulino1@gmail.com.

## Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade

Holds a PhD in Letters and Linguistics from the Federal University of Goiás. She is a professor of English at the University of Brasília, Brazil, where she works in the Undergraduate Program in English Language Teaching and in the Graduate Program in Applied Linguistics. Her primary research interests include: (a) fostering more horizontal school-university relationships in supervised teaching practicums; (b) developing critical, place-rooted, project-based English education in Brazilian public schools; and (c) challenging dichotomies in language education, such as teacher-student, emotion-reason, and school-university. Mari, as her friends call her, believes that spirituality and friendship go hand in hand, that coffee pairs well with good conversations, and that art helps life flourish.

Email: marimastrella@unb.br.

## Matheus Utim

Holds a BA in Portuguese and English Language Teaching and Literatures and an MA in Language, Literature, and Interculturality, both from the State University of Goiás, Cora Coralina Campus, Brazil. He served as an English language teacher at the Goiás State Department of Education from 2017 to 2023. He is currently a tenured faculty member at the State University of Goiás, having been appointed to the field of English Language Teaching through a public civil service examination in 2025. Matheus Utim loves being with his family, listening to music, and watching the sunset.

Email: matheus.utim@ueg.br.

## Ricardo Regis de Almeida

Professor in the Faculty of Foreign Languages at the Federal University of Pará (Bragança campus), Brazil. He holds a PhD in Letters and Linguistics from the Federal University of Goiás. His research interests include language teacher education, critical language education, and decoloniality. In his free time, he enjoys listening to music and learning other languages, such as French and Spanish.

Email: ricardoregisalmeida@gmail.com.

## Rosane Rocha Pessoa

Retired full professor at the Federal University of Goiás, serving as a senior professor in the Graduate Program in Letters and Linguistics at the same institution, Brazil. She earned her PhD in Applied Linguistics from the Federal University of Minas Gerais and completed her postdoctoral research in the Graduate Program in English Linguistic and Literary Studies at the University of São Paulo. She is a CNPq Productivity Research Fellow and researches language education and teacher education, grounded in critical and decolonial praxiologies. She enjoys everything that enables her to learn – conversations, cinema, theatre, (geo)politics, yoga, nature – and currently follows closely the daily learning experiences of her fourth-month-old grandson.

Email: pessoarosane@gmail.com.

## Tânia Ferreira Rezende

Professor of Sociolinguistics at both the undergraduate and graduate levels in the Faculty of Letters at the Federal University of Goiás. With roots deeply grounded in the Cerrado biome, she completed her undergraduate studies (UniEvangélica, Anápolis) and her master's degree (UFG, Goiânia) in Goiás. For her PhD, she moved to Belo Horizonte (UFMG). Later, expanding her horizons toward the Atlantic Forest, she completed a postdoctoral fellowship at the University of São Paulo, under the supervision of Professor Lynn Mário Trindade Menezes de Souza. Her inspiration flows from the spirituality of the Araguaia river and the sweet song of the Seriema bird. She finds peace in poetic writing and in a few glasses of wine.

E-mail: taferez@ufg.br

## Valéria Rosa-da-Silva

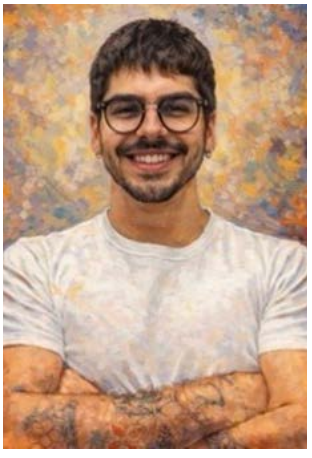
Professor at the State University of Goiás, Brazil, working in the Undergraduate Program in Portuguese and English Language Teaching and Literatures. She holds a PhD in Letters and Linguistics from the Federal University of Goiás, under the supervision of Prof. Rosane Pessoa. Valéria enjoys listening to music, playing the acoustic guitar, sharing wine by the fire, and drinking coffee with friends. She loves eating chocolate, *pamonha*, and *pequi*; practicing CrossFit as a way of challenging the body; writing as a creative practice; and finding meaning in the everyday routines of family life. She lives in the city but chooses the countryside as a place of retreat, within Cerrado landscapes that invite slower paths.

Email: valeriarosa.vr@gmail.com.

## Viviane Pires Viana Silvestre

Professor in the Undergraduate Program in Portuguese and English Language Teaching and Literatures and in the Interdisciplinary Graduate Program in Education, Language, and Technologies at the State University of Goiás, Brazil. She holds a PhD in Letters and Linguistics from the Federal University of Goiás and completed a doctoral research stay (CNPq-funded) at the University of São Paulo, under the supervision of Prof. Walkyria Monte Mór. She completed her postdoctoral research at the Federal University of Goiás, under the supervision of Prof. Rosane Pessoa. Vivi – as she prefers to be called – is passionate about *ipê* trees and macaws. In her free time, she enjoys spending time at home with her family and also learning about nutrition and healthy eating.
Email: viviane.silvestre@ueg.br.

## Wilker Ramos-Soares



Educator and educational policy consultant with experience in both basic and higher education, and extensive involvement in local and national educational projects. He is a PhD candidate and holds an MA in Education, Language, and Technologies, as well as a BA in Portuguese and English Language Teaching and Literatures, from the State University of Goiás, and an MBA in School Management from the University of São Paulo, Brazil. He works at the National Department of the Social Industry System, in the Basic Education Management Division, with a focus on teacher education, curriculum, and assessment. His research explores critical teacher education and language education from a decolonial perspective. As an engaged reader of Latin American literary and audiovisual productions, he understands culture as a site of dispute and re-existence. Between the rigor of work and care for the body, he cultivates attentiveness to time, to listening, and to the bonds that sustain life.
Email: w.wilkersoares@gmail.com.

SOBRE O LIVRO | ABOUT THE BOOK

| | |
|---|---|
| Formato/ Format: | 21X28 cm |
| Tipologia/ Typeface: | Candara |
| Número de páginas/ Page count: | 408 |
| Suporte do livro/ Publication format: | E-book |


Todos os direitos reservados.
All rights reserved.

EDITORA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
BR-153 – Quadra Área – CEP: 75. 132-903
Fone: (62) 3328-4866 – Anápolis-GO
www.ueg.br/editora | e-mail: editora@ueg.br

Esta obra nasce das inquietações de um coletivo – o Grupo de Estudos Interinstitucional Transição – que, ao compreender a Educação Linguística Crítica como prática ética, política e transformadora, propõe o conceito de pesquisa enredada. Nesse gesto, tensiona modelos metodológicos rígidos e afirma a investigação como práxis situada, afetiva e comprometida com a crítica, a decolonialidade, a pluriversidade, a justiça sociomaterial e, sobretudo, com a vida em suas múltiplas formas humanas e não humanas que coabitam e constituem o mundo. Entre insurgências, conversas, corpos, enredamentos e performatividades dissidentes, os textos aqui reunidos convidam a repensar o fazer científico como gesto coletivo de (re)invenção da vida.

*This book emerges from the concerns of a collective – the Interinstitutional Study Group Transition (Transição) – that understands critical language education as an ethical, political, and transformative practice. From this orientation, it proposes the concept of entangled research, challenging rigid methodological models and affirming inquiry as a situated, affective praxis grounded in commitments to critique, decoloniality, pluriversality, sociomaterial justice, and, above all, to life in its multiple human and nonhuman forms that cohabit and constitute the world. Woven through insurgencies, conversations, bodies, entanglements, and dissident performativities, this volume invites readers to rethink scientific practice as a collective act of (re)inventing life.*

ISBN 978-65-83606-46-4

PPG ielt
PRP Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação
Universidade Estadual de Goiás
FAPEG Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás
CAPES
CNPq Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
editora UEG