

Ética em Educação Linguística: Sementes Coloniais, Flores Decoloniais

Alex Alves **EGIDO***
Viviane Aparecida Bagio **FURTOSO****

* Doutorado em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina - UEL. Professor na Universidade Estadual de Londrina - UEL. Contato: egido.alex.alves@gmail.com

** Doutorado em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Unesp, Campus São José do Rio Preto. Professora na Universidade Estadual de Londrina - UEL. Contato: viviane@uel.br

Resumo:

Este artigo relata um projeto de pesquisa de doutorado, realizado pelo primeiro autor sob orientação da segunda autora, cujo foco original era a elaboração de uma minuta de um código de ética escrito para professores brasileiros de línguas. Embora este projeto tenha sido inicialmente concebido para elaborar tal minuta à luz de algumas perspectivas éticas de origens europeias, à medida que os proponentes estavam gerando dados com os participantes da pesquisa, tornou-se evidente para eles que a visão de mundo centrada na Europa não abordaria adequadamente as lutas e necessidades de professores brasileiros de línguas. Duas instâncias de sementes coloniais que se tornaram flores decoloniais são, então, introduzidas. A primeira diz respeito à concepção do projeto de pesquisa e à coleta de dados; e a segunda, à própria análise. Não é preciso um vilarejo inteiro para fracassar, mas certamente é preciso um para enfrentar o fracasso da maneira descrita neste artigo. Em um contexto altamente competitivo como é a academia, tempo para falhar e refletir sobre isso pode parecer um absurdo, para um grande número de estudiosos. O artigo termina com questões reflexivas a serem respondidas de forma local e criativa por estudiosos e professores da área da educação linguística.

Palavras-chave:

Decolonialidade. Educação linguística. Código de ética.

Signum: Estudos da Linguagem, Londrina, v. 25, n. 2, p. 11-23, ago. 2022

Recebido em: 12/06/2022

Aceito em: 19/10/2022

Ética em Educação Linguística: Sementes Coloniais, Flores Decoloniais

Alex Alves Egado; Viviane Aparecida Bagio Furtoso

NOTAS INICIAIS

Era uma vez os estudiosos que assumiram que o assunto a ser conhecido nas disciplinas é transparente, desincorporado daquele que conhece e intocado pela configuração geopolítica de um mundo em que as pessoas são classificadas racialmente e as regiões são configuradas racialmente. (MIGNOLO, 2009, p. 1).

Embora Mignolo (2009) adote uma linguagem semelhante à fábula na passagem acima, sua mensagem retrata, de fato, o que tem sido considerado conhecimento *legítimo e científico* no meio acadêmico ao largo da existência dessas instituições. Um grupo crescente de estudiosos – aqui nos referimos aos pesquisadores *decoloniais*, mas não apenas a eles – parece dar passos para o reconhecimento da existência de conhecimentos locais e subalternos. Apesar de este conto de fadas do conhecimento científico poder ser rastreado em todos os campos acadêmicos, neste trabalho, focalizamos a área de ensino de idiomas, especialmente no Brasil. Quando se discute o ensino de línguas, a objetividade é uma mera ilusão. A incerteza e a fluidez de nosso tempo fazem com que todas as estruturas objetivas tremam e, na maioria das vezes, desmoronem. O questionamento, que abrange as desigualdades sociais nas salas de aula de línguas brasileiras, não é uma escolha, ele é, a nosso ver, uma responsabilidade ética e social.

Em outras palavras, nós, como educadores de idiomas, somos ética e socialmente responsáveis uns pelos outros, especificamente por nossos alunos. Enquanto trabalhamos na versão final deste trabalho antes de publicá-lo, o atual governo federal cortou novamente o financiamento para pesquisa em todas as universidades, mais precisamente as bolsas pagas mensalmente. Sentimo-nos compelidos a aproveitar esta publicação como um espaço para denunciar aqueles que se opõem profundamente à universalização da educação pública em todos os níveis. Para nós, autores, essa denúncia parece necessária, e com razão a fazemos dentro da academia. Aqui, é de extrema importância indicar nossa visão sobre ética. Compartilhamos o entendimento de Zembylas de que:

[...] a ética decolonial não reconhece simplesmente os valores do diálogo intercultural e das diferenças culturais, como enfatizam as orientações liberais, multiculturalistas e cosmopolitas. Em vez disso, a ética decolonial imagina um conjunto de orientações éticas que confrontam as suposições convencionais sobre cultura e história e desafiam as consequências normalmente não questionadas da colonialidade e do eurocentrismo em discursos e práticas disciplinares. Nesse sentido, a tarefa de desenvolver uma ética decolonial é essencialmente um projeto de desconstruir a ética da colonialidade e do eurocentrismo nas disciplinas (Odysseos, 2017). (ZEMBYLAS, 2020, p. 3, grifos meus).

Neste trabalho, relatamos um projeto de pesquisa de doutorado, realizado pelo primeiro autor sob a supervisão da segunda autora, cujo foco original compreendeu a elaboração de uma minuta de um código de ética escrito¹ para professores brasileiros de línguas (EGIDO, 2019a). Embora este projeto tenha sido

¹ Como bem apontou a Dra. Clarissa Jordão (UFPR) durante a fase de qualificação da pesquisa de doutorado, os professores parecem já ter uma ética profissional na prática, o que os orienta a agir de tal forma; pode apenas não ser em formato escrito, como estávamos propondo inicialmente. Agradecemos profundamente a ela por este comentário instigante.

inicialmente concebido para elaborar tal esboço à luz de algumas perspectivas éticas europeias (por exemplo, a *utilitária* (BENTHAM, 1776, 1789; MILL, 1991a, 1991b)), ao passo em que gerávamos os dados com os participantes da pesquisa, tornou-se evidente para nós que a visão de mundo centrada na Europa não abordaria adequadamente as lutas e necessidades dos professores de línguas brasileiros. Daremos créditos, sobretudo, à Isa, que foi uma das participantes da pesquisa.

Durante uma das oficinas, em que os dados estavam sendo gerados, Isa falou de casos de assédio, sofridos e testemunhados por ela. Ela não apenas se apresentou de forma vulnerável a seus pares, como os envolveu em sua palestra. Ao ouvir atentamente a experiência vivida por Isa, percebemos duas coisas: primeiro, um conceito de ética (i.e., *utilitário*) prescritivo e centrado na Europa (mais tarde, entendido por nós como colonial) não responderia adequadamente às necessidades de Isa e dos outros; segundo, começamos a procurar outras lentes que fossem úteis para interpretar as experiências dos participantes com relação à ética no ensino de línguas. Foi por volta dessa época que a *decolonialidade* nos foi apresentada, por colegas de outras universidades², e se tornou nossa principal lente teórica para interpretar as experiências e proposições³ dos participantes.

Nossa intenção com esta escrita é, principalmente, enfrentar os traços coloniais que identificamos em nossas próprias práticas de pesquisa enquanto conduzimos a referida pesquisa de doutorado com foco na ética na educação linguística. Notamos que:

[...] a decolonização é impossível quando nossa subsistência é garantida pela violência colonial e insustentabilidade. Os alimentos que comemos, as roupas que vestimos, nossos sistemas de saúde e seguridade social e as tecnologias que nos permitem escrever sobre isso são todos subsidiados pela expropriação, desapropriação, miséria, genocídios e ecocídios. Não há como contorná-lo: não podemos ultrapassá-lo, o único caminho é através dele. (GESTURING TOWARDS DECOLONIAL FUTURES, 2022).

Nesse sentido, não há como sair da colonialidade sem *identificá-la*, *interrogá-la* e *interrompê-la* (SOUZA; DUBOC, 2021). Nesta reflexão contínua e crítica, durante nossa agenda de pesquisa (EGIDO, 2019a), notamos que, embora algumas ações tenham sido planejadas do ponto de vista colonial (i.e., *semente colonial*⁴), elas podem se transformar em resultados *decoloniais* (i.e., *flor decolonial*⁵); este é o pensamento que inspirou o título deste trabalho. Dito de outra forma, fazemos uma analogia entre flor e *decolonialidade*, pois ambas têm potencial para florescer em campos secos e nas *grietas* (i.e., fissuras) (WALSH, 2018). Aqui, as flores exemplificam a esperança, a beleza e uma saída para a sedimentação, ou seja, a *colonialidade*. Em suma, a *flor decolonial* pode ser tomada como sinônimo de *gesto decolonial* (MIGNOLO, 2014). De acordo com o autor,

[...] os gestos decoloniais seriam todo e qualquer gesto que direta ou indiretamente se envolvesse em desobedecer aos ditames da matriz colonial e contribuísse para a construção da espécie humana no planeta em harmonia com a vida no/do planeta da qual a espécie humana é apenas uma parte mínima e da qual ela depende. E isso contribuiria para o re-emergir, re-surgir e re-existir de pessoas cujos valores, modos de ser, línguas, pensamentos e histórias foram degradados a fim de serem dominados. (MIGNOLO, 2014).

² Somos profundamente gratos à Dra. Clarissa Jordão (UFPR) pelas reflexões que ela promoveu durante a qualificação de uma versão inicial desta investigação. O primeiro autor agradece, igualmente, à Dra. Giuliana Brossi (UEG), à Dra. Jhuliane Evelyn da Silva (UFPR) e à Dra. Valéria Rosa-da-Silva (UEG), pelas discussões em andamento relacionadas aos estudos *decoloniais*.

³ Nós as explicamos na próxima seção.

⁴ Por um lado, a *semente colonial* aqui representa a proposta do projeto de pesquisa orientada por uma visão prescritiva da ética, ou seja, do utilitarismo. De acordo com este conceito de ética, a vontade da maioria supera a da minoria e o objetivo é mais relevante do que os meios; tal visão tem suas raízes em uma mentalidade europeia.

⁵ Por outro lado, a *flor decolonial* diz respeito ao que a pesquisa acabou sendo, ou seja, ser reorientada por uma visão descolonial da ética. Este conceito de ética pode ser interpretado como um responsável inerente por identificar, interrogar e interromper (SOUZA; DUBOC, 2021) instâncias de colonialidade com o objetivo de construir uma sociedade mais justa para todos.

Em nossa interpretação, tanto o *gesto decolonial*, como a *flor decolonial* se referem a uma saída da colonialidade – de forma criativa, humana, ética e sensível. É importante ressaltar, porém, que nem toda *flor decolonial* sai de uma *semente colonial* e vice-versa; este processo precisa ser considerado local e situacional. Tal analogia diz respeito a um escopo mais amplo, que é a Ética na Educação Linguística. Neste artigo, especificamente, ‘ética na educação linguística’ diz respeito tanto às práticas que os professores empregam em suas salas de aula (viz. veja o exemplo intitulado ‘Deveres e Proibições do Código de Ética’) quanto às práticas que nós, como pesquisadores, realizamos ao gerar dados com professores (viz. veja o exemplo intitulado ‘Projeto de Pesquisa e Geração de Dados’). É importante mencionar, porém, que não nos concentramos em práticas específicas de ética em pesquisa (e.g., EGIDO, 2019b) nem em elementos detalhados de um código de ética escrito para professores brasileiros de línguas (e.g., BARBOSA, 2014). Em suma, *nosso objetivo é ilustrar duas instâncias de sementes coloniais que se transformaram em flores decoloniais ao discutir a ética na educação linguística, que se refere às interações professores e alunos ou, em termos amplos, usuários da língua.*

Em termos de organização deste artigo, apresentamos brevemente alguns dos conceitos-chave que envolvem os estudos decoloniais, focalizando a *decolonialidade do saber*. Em seguida, contextualizamos o projeto de pesquisa e a experiência de condução desse projeto. Depois, conceituamos as “dávivas do fracasso” e exemplificamos esse conceito, ao descrever e refletir sobre duas experiências de nosso projeto de pesquisa. Na última seção, resumimos nossas experiências de pesquisa (e decoloniais) e comentamos criticamente sobre os *jardins* que estamos nutrindo atualmente no campo da educação linguística, no Brasil.

(DE)COLONIALIDADE (DO CONHECIMENTO)

Nesta seção, iniciamos com uma ampla introdução de conceitos-chave relacionados à *decolonialidade*. Em seguida, são feitas reflexões sobre a *colonialidade do saber*. Por fim, elaboramos um convite para decolonizar a academia e o conhecimento. Devido ao escopo e extensão deste artigo, comentamos apenas o *colonialismo*, a *colonialidade* e a *decoloniality*. No que diz respeito ao *colonialismo* e à *colonialidade*, Maldonado-Torres (2007, p. 243, grifo nosso) explica que:

O colonialismo denota uma relação política e econômica na qual a soberania de uma nação ou de um povo repousa sobre o poder de outra nação, o que faz daquela um império. A colonialidade, ao contrário, refere-se aos padrões de poder de longa data que surgiram como resultado do colonialismo, mas que definem cultura, trabalho, relações intersubjetivas e produção de conhecimento muito além dos limites estritos das administrações coloniais. *Assim, a colonialidade sobrevive ao colonialismo.* Ela é mantida viva nos livros, nos critérios de desempenho acadêmico, nos padrões culturais, no senso comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações de si mesmo, e em tantos outros aspectos de nossa experiência moderna. De certa forma, como sujeitos modernos, respiramos a colonialidade o tempo todo e todos os dias.

Dito de outra forma, o *colonialismo* diz respeito à determinada história *colonial*, compreendendo expansões marítimas, invasões de terras, escravização de povos e roubos de bens naturais; por sua vez, a *colonialidade* se refere a uma versão revista e contínua do *colonialismo*; uma versão que, no momento, estamos vivendo, respirando e sustentando; ademais, uma versão na qual as relações opressivas e os entendimentos dicotômicos são tomados como garantidos e reforçados “o tempo todo e todos os dias” (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 243) ou, nos termos de Zembylas (2020, p. 1), “um processo duradouro que ainda está muito presente em nós hoje”.

Nas palavras de Duboc (2021, p. 159), a *decolonialidade* é vista “como o reconhecimento, por um lado, do fim legal e oficial do *colonialismo* e da *decolonialidade*; por outro lado, a permanência dos efeitos nocivos da diferença colonial consolidada por meio do projeto eurocêntrico-moderno; uma diferença apoiada pelo tripé da colonialidade do saber, do poder e do ser”. No que concerne à *colonialidade do saber*, nosso objetivo aqui, lembramos a passagem inicial deste artigo, a qual é assinada por Mignolo (2009). Ali, o autor indicou, em uma linguagem semelhante a uma fábula, a ideia ilusória de que o saber, o conhecimento científico precisamente, seria neutro, objetivável, quantificável e distante.

Tal visão *colonial* sobre o conhecimento sustenta “narrativas universalizantes e normatizadoras apoiadas pelas promessas de progresso, civilização, desenvolvimento e salvação.” (DUBOC, 2021, p. 160). Dito de outra forma, durante séculos, os estudiosos se distanciaram à força dos participantes de pesquisa e dos contextos sociais – o que pode ser visto como uma postura *colonial* – a fim de produzir conhecimento *científico e válido* – o que é uma promessa *moderna*. Esta *colonialidade do saber* valoriza mais métricas quantificáveis de produção do que as relações humanas; preocupa-se mais com resultados de pesquisa de base quantitativa do que qualitativa; elogia mais estudiosos que se mantêm na torre de marfim do que aqueles que optam por se envolver com a vida e a sociedade dos participantes.

Outras instâncias de *colonialidade do saber* podem ser rastreadas nas organizações institucionais da academia. Para mencionar alguns exemplos, os campos de estudos altamente divididos dentro de departamentos, centros, institutos e organizações; as métricas impostas aos pesquisadores sobre onde e quando devem publicar para serem vistos e mais valorizados (por alguns⁶); e a progressão de títulos e graus que separam, classificam e avaliam pessoas como mais ou menos capazes. Mais recentemente, estudiosos de alguns desses campos, como os da linguística aplicada, perceberam que a objetividade que se veicula quando se discute e investiga a educação linguística é uma ilusão. Nesse sentido, os linguistas aplicados passaram a valorizar as práticas locais, ouvindo as questões contemporâneas dos professores e validando suas práticas em sala de aula.

Este movimento *decolonial* começou a acontecer no campo da linguística aplicada, no Brasil. Entretanto, é sábio lembrar que “a universidade está cheia de hierarquias, desigualdades e exclusões.” (DUBOC, 2021, p. 165). Como consequência, ouvir o outro e os professores, bem como valorizar suas vozes, é uma atitude ousada. Corroboramos Duboc (2021, p. 173), aconselhando que: “É necessário ir além da cognição. É necessário ir além das disciplinas.” Em nosso caso, em vez de comparar nossa profissão com outras que têm um código de ética, decidimos “ir além das disciplinas” e olhar para a nossa própria, isso enquanto nos envolvemos com nossos próprios participantes; é isso que pretendemos ilustrar nas seções seguintes.

PROJETO DE PESQUISA DOUTORAL E EXPERIÊNCIA

Do ponto de vista acadêmico, podemos afirmar que nosso interesse pela ética no campo da educação linguística vem crescendo cada vez mais. Ao longo dos anos, tenho conduzido estudos focando principalmente dois tópicos: primeiro, a ética na pesquisa em Linguística Aplicada (DE COSTA, 2016, DE COSTA *et al.*, 2019; DE COSTA *et al.* 2021; EGIDO, 2020, 2022; EGIDO; BROSSI, 2022; KUBANYIOVA, 2008; PAGE, 2017; POTRATA, 2010; SPILIOTI; TAGG, 2017), em que a análise se centra nas práticas éticas que pesquisadores, geralmente, adotam ao interagir com seus participantes; em segundo lugar, a ética no ensino de línguas, em que o objetivo é discutir o escopo ético das práticas e interações nascidas nas salas de aula de línguas, cujos efeitos podem ser rastreados também para fora deste espaço físico (EGIDO; BROSSI, 2022; SILVA, 2021).

A ideia inicial do projeto de pesquisa (EGIDO, 2019a) pressupôs coletar sugestões de professores de línguas, em pré-serviço, sobre quais elementos – em termos de *direitos, deveres e proibições* – poderiam, eventualmente, constituir um código de ética escrito para professores brasileiros de línguas. Pesquisa semelhante foi conduzida por Barbosa (2014), em seu estudo de mestrado. Como resultado de sua investigação, a autora propôs uma primeira minuta do referido documento.

Em nossa investigação, a fim de coletar as contribuições dos participantes, durante 2019, planejamos e conduzimos 11 oficinas em três universidades públicas diferentes, no estado do Paraná. Nessas oficinas, os participantes trabalharam, colaborativamente entre seus pares, objetivando apresentar os elementos que consideram necessários para compor tal documento escrito. Os participantes eram, em sua maioria, professores de línguas em formação inicial matriculados em diferentes cursos de Letras, contemplando uma ou duas das seguintes: Português, Inglês e Espanhol. Em alguns contextos, os participantes aderiram à oficina independentemente do idioma específico de seu curso de graduação; em outros, as coordenadoras das instituições organizaram mais de uma oficina, de modo que os futuros professores de línguas pudessem

⁶ Aqui, “alguns” se refere aos profissionais e grupos de pessoas que ocupam posições privilegiadas e institucionais.

participar da oficina apenas com seus colegas de turma. Ressaltamos que o número de participantes em cada oficina e quem poderia comparecer foi uma decisão tomada no âmbito institucional dos referidos cursos de Letras. Em suma, foram 144 participantes que elaboraram 472 sugestões classificadas como 170 *direitos*, 175 *deveres* e 127 *proibições*. Com base neste projeto de pesquisa inicial, as proposições dos participantes seriam sintetizadas para elaborar um novo esboço de um código de ética para professores de idiomas. Tal análise e objetivo final (ou seja, um novo esboço de um código de ética para professores de línguas) consideraria o conceito *utilitarista* de ética. A análise, no âmbito do projeto de pesquisa de doutorado (EGIDO, 2019a), foi realizada adotando a Análise Paradigmática e Sintagmática (REIS, 2018). No entanto, é importante indicar que, neste artigo, não empregamos nenhum método analítico específico para discutir os dois exemplos a seguir.

Ainda sobre as oficinas, após escreverem colaborativamente suas sugestões, os participantes foram convidados a apresentar e explicar suas proposições. Ao fazê-lo, eles foram motivados a ilustrar com exemplos, pessoais ou profissionais, reais ou fictícios, em que medida esses elementos seriam necessários. Foi somente durante a última oficina que percebemos o quanto as/os histórias/exemplos dos participantes eram pessoais – e, às vezes, dolorosas/os. Lembramos vividamente – como se pudéssemos ver e ouvir agora – quando Isa⁷ estava na frente de sua turma e, com uma voz embargada, explicou a todos porque um código escrito de ética profissional, para professores de línguas, deveria incluir “Não assediar”. Mais adiante, apresentaremos sua passagem, evidenciando sua importância para nosso aprendizado e mudança durante esta agenda de pesquisa.

Com relação aos dois exemplos discutidos neste artigo, na próxima seção (i.e., dádivas do fracasso), ambos provêm da tese de doutorado (EGIDO, 2022), conduzida pelo primeiro autor e orientada pela segunda. O primeiro exemplo se refere à concepção do projeto de pesquisa e à coleta de dados, evidenciando a importância da passagem de Isa para a enorme mudança que fizemos durante a agenda de pesquisa, que passou de uma semente *colonial* a uma flor *decolonial*; e o segundo, à própria análise, em que alguns casos de *proibições*, *deveres* e *direitos* e como, embora propostos dentro de um documento *colonial* (ou seja, código de ética escrito), acabaram por ser interpretados como um elemento decolonial. Agora, voltamo-nos ao conceito de “dádivas do fracasso” e aos dois exemplos.

AS DÁDIVAS DO FRACASSO

Enfrentar o fracasso com responsabilidade, honestidade, humildade, hiper-reflexividade e humor não é fácil. (GESTURING TOWARDS DECOLONIAL FUTURES, 2022).

Não é preciso um vilarejo para fracassar, mas certamente é preciso um vilarejo inteiro para enfrentar um fracasso como descrito na epígrafe. Em um contexto altamente competitivo, tal como é a academia, o tempo para fracassar e refletir sobre isso parece ser um absurdo para um vasto número de estudiosos. É preciso uma personalidade forte e uma enorme dose de humildade para assumir nossos próprios fracassos. Pessoalmente, levamos cerca de dois anos para ter a coragem de pensar, retrospectivamente, sobre nossa experiência e de escrever sobre ela. Tal delonga não facilitou nosso esforço. Nesta seção, comentamos brevemente o conceito de *fracasso*, de acordo com uma perspectiva *decolonial* (DUBOC, 2021; MALDONADO-TORRES, 2007; MIGNOLO, 2009). Mais adiante, ilustramos com duas instâncias de nosso próprio trabalho, durante o projeto de pesquisa de doutorado (EGIDO, 2019).

Ver a academia como constituída unicamente de instâncias da *colonialidade do saber* (DUBOC, 2021; MALDONADO-TORRES, 2007; MIGNOLO, 2009) – construída sobre terreno roubado e a partir do apagamento de conhecimentos locais – não valorizaria, suficientemente, os *gestos* atuais e contextualizados (DUBOC, 2021) que têm sido implementados. Em nosso ponto de vista, a academia não pode ser entendida exclusivamente como *colonial* ou *decolonial*. Por um lado, vendo-a *colonial*, somente, apaga nossos próprios *gestos decoloniais*. Por outro lado, tomando-a como uma instituição, apenas, *decolonial* anula a necessidade de um

⁷ Pseudônimo escolhido pela participante.

processo contínuo de *decolonialidade* e, igualmente, revela um entendimento ingênuo de que uma instituição, inerentemente, *colonial* pode se transformar rápida e efetivamente em *decolonial*.

É considerando esta situação altamente complexa de *gestos decoloniais* (DUBOC, 2021) implementados na academia que percebemos que “sem dúvida e inevitavelmente fracassaremos” (GESTURING TOWARDS DECOLONIAL FUTURES, 2022); não porque queremos, mas simplesmente porque não há saídas da *modernidade/colonialidade*. No entanto, “como fracassamos é importante. É realmente nos momentos em que fracassamos que o aprendizado mais profundo se torna possível e é aí que normalmente encontramos algo inesperado e extremamente útil. Fracassar generativamente requer tanto rigor intelectual quanto relacional” (GESTURING TOWARDS DECOLONIAL FUTURES, 2022). Assim, ainda de forma relutante, mas com os olhos abertos, decidimos enfrentar as dádivas do fracasso nos seguintes exemplos selecionados.

Exemplo 1: Projeto de pesquisa e geração de dados

A versão inicial do projeto de pesquisa de doutorado (EGIDO, 2019a; 2019b) pode ser interpretada como uma *semente colonial* por algumas razões. Em primeiro lugar, como nosso objetivo era elaborar uma minuta de código de ética escrito para professores brasileiros de línguas, assumimos inconscientemente que tal documento iria – até certo ponto – abordar as realidades locais dos professores. Consequentemente, a realidade e o conhecimento tinham sido interpretados como plenamente compreensíveis; entidades externas que nós, como pesquisadores, podíamos analisar objetivamente. Tal entendimento pode ser questionado por uma perspectiva *decolonial*, levando em conta a singularidade de cada contexto de ensino, e mais precisamente, cada estudante como um ser humano único. Nesse sentido, de um ponto de vista *decolonial* (DUBOC, 2021; MALDONADO-TORRES, 2007; MIGNOLO, 2009), cada contexto e indivíduo é ontologicamente impossível de ser representado em tal documento.

Em segundo lugar, os códigos de ética – independentemente da profissão a que se referem – são guiados por uma perspectiva estruturada de ética (por exemplo, *utilitarista* (BENTHAM, 1776, 1789; MILL, 1991a, 1991b)). A fim de elaborar tais documentos, devemos considerar elementos contextuais compartilhados e dilemas éticos profissionais e, portanto, apagar do escopo do documento traços e realidades singulares; este é um exemplo de aplicação da *ética utilitária* (BENTHAM, 1776, 1789; MILL, 1991a, 1991b)). Em suma, essa perspectiva de ética não só foi proposta dentro de uma compreensão das relações humanas centrada no norte global, mas também decidiu prévia e inconscientemente quais vidas eram valorizadas, quais vozes mereciam ser ouvidas e quais corpos serviam como norma. Dito de outra forma, a proposta de um código de ética escrito – novamente, independentemente da profissão – é sempre tendenciosa na medida em que nem toda opinião, contexto ou situação pode ser incluída; sabemos de quem são as opiniões, os contextos e as situações que muitas vezes são incluídas em tal documento: aqueles que visam à homogeneização.

Mudando a perspectiva ética adotada, de normativa (i.e., utilitarista) para aquela, inerentemente, inacabada e que visa *identificar*, *interrogar* e *interromper* (SOUZA; DUBOC, 2021) instâncias de *colonialidade* (i.e., *decolonial*), a pesquisa de doutorado – que nasceu (i.e., projeto de pesquisa) como uma *semente colonial* – agora, durante a geração e análise de dados, torna-se uma *flor decolonial*. Esta mudança se justifica não apenas pelas escolhas de perspectiva ética, mas, igualmente, pela função reinterpretada de um código de ética, no nosso ponto de vista. Atualmente, entendemos que para promover a justiça social na educação linguística no Brasil e ouvir as vozes e sobre as experiências de alunos e professores, talvez não seja necessário um código de ética escrito, mas uma ética do cuidado, um *gesto decolonial* que cuida mais do outro – enquanto um ser humano com valor em si – do que como um meio para nossos fins; precisamos *des-objetificar* os indivíduos.

A fim de ilustrar a importância da escuta para as experiências dos indivíduos, recorreremos agora a uma passagem que foi compartilhada por uma participante de pesquisa, Isa (pseudônimo), nos momentos finais de uma oficina de três horas. Assim, após terem discutido em pequenos grupos, por mais de uma hora, e escrito suas proposições acerca de *direitos*, *deveres* e *proibições* para um código de ética escrito para professores brasileiros de línguas, convidamos os participantes a apresentar suas sugestões a todo o grupo. Havia cerca de 10 grupos e

o tempo se esgotava, quando Isa, integrante do último grupo, leu cuidadosamente cada proposta elaborada por seus colegas e por ela mesma, tecendo seus melhores comentários sobre cada uma delas. Este é seu argumento sobre porque a *proibição* “Não assediar” é necessária em um código de ética profissional:

“Não assediar”. Meninas, principalmente. Eu já vi casos, já presenciei casos, já passei por casos de assédio, principalmente com as mulheres, o que deveria ser terminantemente caso de expulsão de professor. Isso é ridículo em pleno 2019, século XXI, mulher ainda sofre assédio dentro do ambiente acadêmico. Isso é ridículo. Meninas, infelizmente, ainda temos uma sociedade machista. Caramba, a maioria desta sala é formada por mulheres, uns 90%, quantas daqui já sofreram assédio? Sério. Levanta a mão, por favor, quantas daqui já sofreram assédio... de professor, na rua, em qualquer lugar. Gente, quase unânime. Isso é ridículo. [...] Meninas, infelizmente, ainda temos uma sociedade sexista. Droga, a maior parte desta sala é composta por mulheres, cerca de 90%, quantas aqui já foram assediadas? Sério. Levanta mão, por favor. Quantas de vocês já foram assediadas... por uma professora, na rua, em qualquer lugar? Amigos, é quase unânime. Isto é ridículo. Principalmente no ensino superior, onde estamos estudando para ser “alguém”, como se já não fôssemos, mas você está estudando para ter um futuro; especialmente quando se trata de um professor, alguém que deve respeitá-lo. Isto é inaceitável. Deveria ser um caso de expulsão, de demissão de um professor no local. Isto é extremamente [injusto] para nós que sofremos, porque é algo que o envergonha e, geralmente, não o denunciemos, o que é um erro, porque sabemos que não vai a lugar algum. Já houve um caso aqui na [nome da universidade apagado] e nada disso aconteceu.

Embora inconscientemente, Isa nos ensinou mais sobre ética profissional do que poderíamos planejar ensiná-la naquela tarde. Ela foi honesta e, com voz embargada, conseguiu motivar todas as mulheres (e os homens) na sala a se envolverem em sua história. Afinal, a história de Isa é, na verdade, a história de todas as mulheres. Ao compartilhar sua experiência, Isa nos ensinou que, mais importante do que propor um código de ética escrito constituído de *direitos*, *deveres* e *proibições*, professores de línguas precisam ser ouvidos, ter suas histórias valorizadas e suas experiências consideradas. Com isto em mente, em vez de *propor* um código de ética escrito para professores brasileiros de línguas, decidimos *aprender* com os participantes da pesquisa – através de suas histórias – que práticas éticas já existem com base em suas experiências vividas diariamente.

Em síntese, embora o projeto de pesquisa fosse inicialmente uma *semente colonial*, no sentido de *propor* um documento aos professores de línguas, acabou sendo uma *flor decolonial*, pois decidimos não prescrever, mas escutar; não impor, mas valorizar; não ensinar, mas aprender. Nossa abertura para aprender *com* os professores de línguas em pré-serviço indica nosso compromisso com uma agenda dialógica e de justiça social. Entendemos que não *demos* voz aos participantes, mas, através do comentário de Isa, *escutamos* suas vozes, histórias, experiências e, sobretudo, casos de assédio que eles têm sofrido. Ao escutá-los, empregamos um “projeto visando à reexistência, reemergência e reconstituição de sujeitos historicamente inferiores e invisíveis” (DUBOC, 2021, p. 158); aqui, casos de opressão contra as mulheres.

Em nosso entendimento, revelou-se uma *flor decolonial*, embora mantenha vestígios de sua *semente colonial*. Nesse sentido, não há lugar para a ingenuidade. Afinal, éramos nós, pesquisadores, que tomávamos decisões sobre o caminho a seguir em termos de qual objetivo ter em mente ao analisar os dados. Assim, embora tenhamos decidido nos concentrar nas experiências dos participantes, os professores em pré-serviço selecionaram quais histórias compartilhar, com base em um quadro de *direitos*, *deveres* e *proibições* que havíamos introduzido anteriormente. Para resumir, mesmo apreciando profundamente a partilha de experiências de Isa, estamos cientes de que ela o fez em um cenário altamente *colonial* e assimétrico de poder, que é a academia. Ela foi mais corajosa em compartilhar sua experiência conosco do que nós, ao mudarmos o foco de nossa análise.

Exemplo 2: Código de ética: deveres e proibições

Ainda que tenhamos decidimos não *propor* um código de ética escrito para professores brasileiros de línguas, todos os dados já haviam sido gerados com este propósito em mente. Como mencionado na seção anterior, ao compartilhar sua experiência pessoal, Isa nos fez perceber que nosso objetivo deveria estar em

torno das histórias dos participantes que revelavam a ética já em vigor em suas vidas profissionais. Nesse sentido, consideramos manter tais dados, mas analisá-los em relação aos estudos *decoloniais* (DUBOC, 2021; MALDONADO-TORRES, 2007; MIGNOLO, 2009)⁸. A ironia, aqui, é que interpretamos proposições de *direitos, deveres e proibições*, sendo as duas últimas de natureza prescritiva, tentando encontrar instâncias de *gestos decoloniais* (DUBOC, 2021). Dito de outra forma, de que forma as proposições, dos participantes sobre *deveres e proibições* aos professores de línguas, podem aprimorar uma agenda *decolonial* que, a propósito, questiona suas próprias proposições?

A fim de ilustrar como uma *semente colonial*, tais como as proposições de *deveres e proibições*, pode ser transformada em uma *flor decolonial*, exemplificamos com sugestões dos participantes. Por exemplo, uma das sugestões sobre *proibições* se refere à indiferença entre professores e alunos em sala de aula. Desse modo, os participantes da pesquisa buscaram evitar essa indiferença ao proporem que professores não podem:

Negar ajuda (337)

Embora seja de natureza autoritária – por ser uma *proibição* dirigida aos professores de línguas em serviço, a proposição vem do entendimento de que, para *não* negar ajuda, os professores precisam primeiro reconhecer a existência do outro que está à sua frente nas salas de aula (i.e., os alunos). Ao fazê-lo, portanto, ver em sua vulnerabilidade, fragilidade e sensibilidade, os estudantes que muitas vezes precisam de ajuda (LÉVINAS, 2010, 2020). Em termos levinianos, é um imperativo ético e ontológico *atender* às necessidades dos estudantes (TODD, 2003). Dito de outra forma, os professores de línguas em serviço ajudam os estudantes, não porque são obrigados a fazê-lo, mas porque percebem que os estudantes são vulneráveis e precisam de assistência.

Em síntese: por um lado, “negar ajuda” é uma *semente colonial*, porque é proposta como uma proibição dirigida aos professores de línguas em serviço. Nessa linha ainda, tal proposição faz repousar somente sobre o professor a responsabilidade ética da ajuda: E como fica a agência dos próprios alunos? E os casos em que alunos ajudam uns aos outros? Essas duas questões reflexivas nos indicam que tal proposição deixou escapar a agência dos alunos. Por outro lado, pode ser tomada como uma *flor decolonial* quando interpretamos outra faceta do pensamento subjacente a tal proposição. Como professores de línguas em serviço, não deveríamos *sempre* ajudar nossos alunos em necessidade? Não é um imperativo ético? Se for, será que precisamos realmente de uma *proibição* afirmando que não podemos negar isso aos alunos? Mesmo que concordemos com esse segundo pensamento subjacente a esta declaração, ela continua a ser uma *proibição*. Nesse sentido, podemos realmente forçar os outros a serem decoloniais? Não seremos coloniais? Mais do que dar respostas, nosso objetivo é provocá-los.

Um dos *deveres* propostos pelos participantes diz respeito à neutralidade que eles desejam ver nos professores de línguas em serviço. Eles sugeriram que tais professores deveriam:

Ser imparcial (245)

Esta proposição pode ser interpretada como uma instância da *colonialidade do ser* (KRENAK, 2020; MIGNOLO, 2011; WALSH, 2018), com base no pressuposto de que existe imparcialidade. *Todas* as nossas ações são inerentemente constituídas por ideologias, quer estejamos conscientes delas ou não. Aqueles que veem a imparcialidade como possível e desejável parecem não perceber que *todas* as ações são impulsionadas por forças externas e têm consequências, nossas leituras do mundo são sempre parciais e tendenciosas. Portanto, a imparcialidade pode ser desejada por alguns dos participantes da pesquisa, mas não parece ser possível. Argumentar por sua viabilidade é uma razão ostensiva, é uma escolha fácil e fictícia. No entanto, aqueles que

⁸ Na tese de doutorado (EGIDO, 2022), discutimos três perspectivas éticas, a saber: ética utilitária, ética da alteridade (LÉVINAS, 2010, 2020), e ética decolonial (DUNFORD, 2017). Devido ao escopo e extensão deste documento, decidimos comentar brevemente o terceiro.

escolhem ser imparciais estão, na verdade, do lado dos opressores (FREIRE, 1968; SIQUEIRA, 2018), pois ao optar por não agir, posicionam-se ao lado daqueles que atualmente detêm o poder a partir de relações historicamente assimétricas.

Considerando que as relações humanas são voláteis, a definição de quem são os opressores e os oprimidos é dependente do contexto. Vale a pena notar que, muitas vezes, quando a educação não nos ajuda a sermos livres, o sonho do oprimido é se tornar o opressor (FREIRE, 1968). Para exemplificar, nas propostas introduzidas acima, os professores de línguas em pré-serviço, ou seja, os participantes da pesquisa, foram exatamente os que sugeriram que os professores de línguas em serviço deveriam ser neutros e imparciais. Os argumentos que sustentam essas proposições defendem que professores garantam um espaço seguro e aberto nas salas de aula, onde os alunos possam se expressar livremente sem se preocupar em agradar aos professores. Controversamente, os mesmos participantes da pesquisa, também, propuseram que os professores de línguas deveriam – até certo ponto – se silenciar para garantir a liberdade dos estudantes. Uma destas proibições é indicada aqui:

Não expressar ideologias políticas e religiosas (274)

A linha de pensamento que sustenta essa *proibição* parece ser a mesma transmitida no *dever* de ser imparcial. Ambos sugerem que existe algum tipo de postura profissional, em que os professores de línguas em serviço podem separar seus corpos de seus sentimentos, suas experiências pessoais de suas ações profissionais. Tal postura profissional é sustentada por uma visão *utilitarista* da ética (BENTHAM, 1776, 1789; MILL, 1991a, 1991b), que é de natureza positivista e defende uma distância entre o conhecedor e o conhecimento. Tal visão prevê que professores de línguas em serviço podem se distanciar de seus valores ao entrar nas salas de aula; acreditam que tais professores em serviço podem e devem deixar suas identidades fora das salas de aula para proporcionar espaço aos alunos para que compartilhem seus próprios pontos de vista. Por um lado, não é controverso silenciar um grupo (i.e., professores de línguas em serviço) para garantir um espaço seguro onde outro grupo possa falar e ser ouvido? Apesar de procurar ser *decolonial*, essa proposta não acaba sendo *colonial*? Por outro lado, não é um *gesto decolonial* silenciar um grupo altamente privilegiado (i.e., professores de línguas em serviço) para que os membros de um grupo menos privilegiado institucionalmente (i.e., estudantes) possam compartilhar livremente seus pontos de vista sem se preocupar em agradar seus professores? É necessário silenciar o opressor para que o oprimido possa falar? Aqui, mais uma vez, mais do que dar respostas, nosso objetivo é provocá-lo.

OS JARDINS QUE ESTAMOS NUTRINDO

Os futuros decoloniais ainda não têm palavras; eles não têm um “como”: Como essas redes de intercâmbio de pessoas pensando e vivendo contra a colonialidade seriam formadas? Quais são as condições de possibilidade deste movimento pluriversal? Seria necessário estabelecer condições para estes diálogos? Entre quais seriam elas? Incluiriam o opressor? Que línguas seriam faladas? Como seria reconhecido o conhecimento não verbalizado? (VERONELLI, 2016, p. 405).

Nesta reflexão, os jardins podem ser interpretados como linguagem representativa dos futuros *decoloniais* indicados por Veronelli (2016). Embora não saibamos exatamente como eles são ou como podem ser alcançados, há indicações de que serão vívidos, coloridos e, de alguma forma, pacíficos. Este parece ser o tipo de jardins/futuros *decoloniais* para os quais estamos caminhando.

Nem todas as flores *decoloniais* florescem de uma *semente colonial* e vice-versa. Imagine, por exemplo, se tivéssemos decidido não mudar o projeto de pesquisa para valorizar as histórias dos participantes, teríamos considerado apenas um entendimento prescritivo e positivista da ética. Nesse sentido, haveria, de fato, uma *flor colonial*, ou seja, um código de ética escrito para professores brasileiros de línguas. Nossa indicação para linguistas aplicados e professores de línguas é que nenhum contexto ou prática, seja relacionado à pesquisa

ou ao ensino, está isento de traços *coloniais*. A questão, porém, é de que forma realizamos nosso trabalho localmente, de forma criativa e ética, de forma mais justa, socialmente responsável e ética, valorizando *todos* os corpos, vozes e experiências. Em suma, um código de ética escrito não parece atingir este objetivo.

Como mencionado anteriormente, em um contexto altamente competitivo como é a academia, tempo para fracassar e refletir sobre isso pode parecer um absurdo para um grande número de estudiosos. No entanto, aproveitamos para escrever este artigo como uma oportunidade de aprendizado, como um crescimento enquanto seres humanos imperfeitos, o que só poderia ser alcançado lendo a nós mesmos e refletindo sobre nossa interação com os participantes e compreendendo o impacto de suas proposições e experiências no enfrentamento e ou sustentação de agendas (de)coloniais na educação linguística. Terminamos este artigo com preocupações a serem abordadas localmente no futuro tanto por pesquisadores quanto por professores no campo de educação linguística:

Se um código de ética escrito para professores brasileiros de línguas não é a resposta, qual é então?

É possível propor uma única resposta para questões de sala de aula de línguas multicêntricas?

Em termos de ética nas salas de aula de línguas, que práticas relacionadas ao ensino e à avaliação têm sido consideradas éticas e antiéticas?

A quem pertencem as visões de mundo legitimadas ao classificar as práticas em sala de aula de línguas como éticas ou não éticas? E que padrões foram tomados como adequados a tal classificação?

Quais são algumas formas criativas, locais e decoloniais de transformar as salas de aula de línguas em espaços mais democráticos, dialógicos e éticos?

Entendemos as perguntas que fazemos como muito mais relevantes do que as respostas que podem surgir. A partir deste artigo, esperamos que educadores de línguas continuem fazendo perguntas criativas e críticas e, às vezes, respondendo a elas; como sabemos que os pesquisadores fracassam mais do que gostariam, esperamos que encontrem tempo e coragem para enfrentar e aprender com esses momentos, como nós fizemos.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Elizabeth Mello. *Subsídios para um código de ética na profissão de ensinar línguas*. 2014. 214 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

BENTHAM, Jeremy. *A fragment on Government*. London: T. Payne, 1776.

BENTHAM, Jeremy. *An introduction to the principles of morals and legislation*. New York: Hafner Publishing, 1789.

DE COSTA, Peter I. Ethics in applied linguistics research: an introduction. In: DE COSTA, Peter I. (org.). *Ethics in applied linguistics research: language researcher narratives*. New York: Routledge, 2016. p. 1-11.

DE COSTA, Peter I.; LEE, Jongbong; RAWAL, Hima; LI, Wendy. Ethics in applied linguistics research. In: MCKINLEY, Jim; ROSE, Heath (ed.). *The Routledge handbook of research methods in applied linguistics*. New York, NY: Routledge, 2019. p. 122-130.

DE COSTA, Peter I.; RANDEZ, Robert A.; HER, Lee; GREEN-ENEIX, Curtis. Navigating ethical challenges in second language narrative inquiry research. *System*, New Jersey, v. 102, p. 1-9, Nov. 2021.

DUBOC, Ana Paula Martinez. Atitude decolonial na universidade e na escola: por uma educação outra. In: MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana R. (org.). *(De)Colonialidades na relação escola-universidade para a formação de professoras(es) de línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021. p. 151-177.

DUNFORD, Robin. Toward a decolonial global ethics. *Journal of Global Ethics*, London, v. 13, n. 3, p. 380-397, 2017.

- EGIDO, Alex A. *Ética docente: encarando possibilidades de violência e de humanidade com vistas a uma educação linguística*. 2022. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.
- EGIDO, Alex A.; BROSSI, Giuliana C. Ethical dilemmas in language classrooms: questioning otherwise. *Entretextos*, Londrina, v. 22, n. 1, p. 164-182, 2022.
- EGIDO, Alex A. Concepts of ethics in applied linguistics research. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, Brasília, v. 19, n. 2, p. 118-136, 2020.
- EGIDO, Alex A. *Ética professoral de línguas*. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2019. Research project submitted to the Universidade Estadual de Londrina Institutional Review Board. CAAE: 14554519.2.0000.5231. 2019a.
- EGIDO, Alex A. *O eu e o outro: uma breve história da ética em pesquisa em Linguística Aplicada*. 2019. 353 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019b.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz & Terra, 1968.
- GESTURING TOWARDS DECOLONIAL FUTURES. *The gifts of failure*. Disponível em: <https://decolonialfutures.net/portfolio/the-gifts-of-failure/>. Acesso em: 8 nov. 2022.
- KRENAK, Ailton. *A vida não é útil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.
- KUBANYIOVA, Magdalena. Rethinking research ethics in contemporary applied linguistics: the tension between macroethical and microethical perspectives in situated research. *The Modern Language Journal*, London, v. 92, n. 4, p. 503-518, 2008.
- LÉVINAS, Emmanuel. *Do sujeito ético ao sujeito político*. Aparecida, SP: Santuário, 2010.
- LÉVINAS, Emmanuel. *Totalidade e infinito*. São Paulo: Edições 70, 2020.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. On the coloniality of being. *Cultural Studies*, London, v. 21, n. 2-3, p. 240-270, 2007.
- MIGNOLO, Walter. Epistemic disobedience, independent thought and de-colonial freedom. *Theory, Culture & Society*, Los Angeles, v. 26, n. 7, p. 1-23, 2009.
- MIGNOLO, Walter. Looking for the meaning of “decolonial gesture”. *E-misférica*, Nova York, v. 11, n. 1, 2014. Disponível em: <https://hemisphericinstitute.org/en/emisferica-11-1-decolonial-gesture/11-1-essays/looking-for-the-meaning-of-decolonial-gesture.html#:~:text=%E2%80%9CDecolonial%20gestures%E2%80%9D%20would%20be%20any,and%20of%20which%20it%20depends>. Acesso em: 8 nov. 2022.
- MIGNOLO, Walter. *The darker side of western modernity: global futures, decolonial options*. Durham: Duke University Press, 2011.
- MILL, John Stuart. On liberty. In: GRAY, Jonathan (org.). *On liberty and other essays*. New York, NY: Oxford University Press, 1991a. p. 5-130.
- MILL, Jonathan S. Utilitarianism. In: GRAY, Jonathan (org.). *On liberty and other essays*. New York, NY: Oxford University Press, 1991b. p. 131-201.

- PAGE, Ruth. Ethics revisited: rights, responsibilities, and relationships in online research. *Applied Linguistics Review*, Netherlands, v. 8, n. 2-3, p. 315–320, 2017.
- POTRATA, Barbara. Rethinking the ethical boundaries of a grounded theory approach. *Research Ethics*, Stirling, v. 6, n. 4, p. 154-158, 2010.
- REIS, Simone. Análise paradigmática e sintagmática em pesquisa qualitativa com dados de linguagem humana. *Signum: Estudos da Linguagem*, Londrina, v. 21, n. 2, p. 147-172, 2018.
- SILVA, Jhuliane E. *Colaboração e formação continuada de professoras: a pedagogia do encontro*. 2021. 372 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2021.
- SIQUEIRA, Domingos Sávio Pimentel. Inglês como Língua franca não é zona neutra, é zona transcultural de poder: por uma descolonização de concepções, práticas e atitudes. *Línguas & Letras*, Cascavel, PR, v. 19, n. 44, p. 93-113, 2018.
- SOUZA, Lynn Mário Trindade Menezes de; DUBOC, Ana Paula Martinez. De-universalizing the decolonial: between parentheses and falling skies. *Gragoatá*, Rio de Janeiro, v. 26, n. 56, p. 876-911, set. 2021.
- SPILIOT, Tereza; TAGG, Caroline. The ethics of online research methods in applied linguistics: challenges, opportunities, and directions in ethical decision-making. *Applied Linguistics Review*, Netherlands, v. 8, n. 2-3, p. 163-167, 2017.
- TODD, Sharon. *Learning from the other: Levinas, psychoanalysis, and ethical possibilities in education*. New York: State University of New York Press, 2003.
- VERONELLI, Gabriela. A coalitional approach to theorizing decolonial communication. *Hypatia*, Cambridge, v. 31, n. 2, p. 404-420, 2016.
- WALSH, Catherine E. Decoloniality in/as praxis. In: WALSH, Catherine E.; MIGNOLO, Walter D. *On decoloniality: concepts, analytics, and praxis*. London: Duke University Press, 2018. p. 15-104.
- ZEMBYLAS, Michalinos. Toward a decolonial ethics in human rights and peace education. *International Journal of Human Rights Education*, San Francisco, v. 4, n. 1, p. 1-31, 2020.