



Calidoscópico

ISSN: 2177-6202

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Jung, Neiva Maria; Silva, Regina Coeli Machado e; Santos, Maria Elena Pires

Etnografia da linguagem como políticas em ação

Calidoscópico, vol. 17, núm. 1, 2019, Janeiro-Abril, pp. 145-162

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

DOI: <https://doi.org/10.4013/cld.2019.171.08>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=571561713008>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org

UAEM redalyc.org

Sistema de Informação Científica Redalyc

Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal

Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

Etnografia da linguagem como políticas em ação

Ethnography of language as policies in action

Neiva Maria Jung¹

Universidade Estadual de Maringá

neiva.jung@gmail.com

Regina Coeli Machado e Silva²

Universidade Estadual do Oeste do Paraná/*Campus* de Foz do Iguaçu

coeli.machado@yahoo.com.br

Maria Elena Pires Santos³

Universidade Estadual do Oeste do Paraná/*Campus* de Foz do Iguaçu

mepires@gmail.com

E apenas vou indicar, de modo mais geral, que a experiência vivida, em si mesma destituída por completo de pertinência, somente pode entrar na análise científica ao preço de uma verdadeira conversão epistemológica, [...]. (Bourdieu, 2005, p. 93)

Resumo: Em Linguística Aplicada, muitas vezes nos perguntamos, ou somos inquiridos, a respeito do tipo de pesquisa que realizamos - se é de fato etnografia ou se é “do tipo”, “de cunho” ou “com nuances etnográficas”. Pretendemos mostrar que tais indagações tendem a isolar momentos da experiência etnográfica, tomando-os como etnografia, deixando de lado a unicidade da experiência, não explicitando e por vezes ignorando a relação inseparável entre objeto, teoria e

¹ Doutora em Letras; Professora de Língua Portuguesa da Universidade Estadual de Maringá.

² Doutora em Antropologia Social; Professora e pesquisadora da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, na Pós-Graduação em Letras e na Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade, Cultura e Fronteira.

³ Doutora em Linguística Aplicada; Professora na Pós-Graduação em Letras e do Profletras na Universidade Estadual do Oeste do Paraná /*campus* de Cascavel e do Mestrado/Doutorado em Sociedade, Cultura e Fronteiras /*campus* de Foz do Iguaçu.

método, reduzindo, assim, a etnografia a um método de trabalho de campo. A partir dessa problemática, levantada por meio das pesquisas etnográficas que realizamos em contextos escolares, nosso objetivo neste artigo é abordar a unicidade da experiência etnográfica e sua abrangência para além das especificidades do trabalho de campo. Argumentamos que as etnografias da linguagem em Linguística Aplicada são políticas em ação que atendem a demandas sociais, culturais, econômicas, acadêmicas e pessoais, o que implica tanto nossa participação em contexto quanto o dialogismo constituinte de todo processo de pesquisa, inclusive da escrita do relato etnográfico.

Palavras-chave: etnografia; práticas escolares; escrita.

Abstract: In Applied Linguistics, sometimes we asked ourselves or we are questioned about the type of research we do - whether it is ethnography or whether it is “type”, “approach” or with “ethnographic variant”. We intend to show that such inquiries tend to isolate moments of the ethnographic’s experience, taking them as ethnography, leaving aside the uniqueness of experience, not explaining and sometimes ignoring an inseparable relationship between object, theory and method reducing, in this way, the ethnography as a method of field work. From this problem, raised through ethnographic’s research that we accomplish in school contexts, our objective in this article is to approach a singularity of the ethnographic experience and its comprehensiveness beyond the specificities of the fieldwork. We argue that the ethnographies of the language in Applied Linguistics are policies in action that articulate social, cultural, economic, academic and personal demands, which implies both our participation in context and the dialogism of the entire research process, including the writing of the ethnographic narrative.

Keywords: ethnography; school practices; writing.

Introdução⁴

A proposta deste artigo delineou-se a partir de um diálogo em curso nos últimos anos entre nós, duas linguistas aplicadas e uma antropóloga, durante discussões acerca de atividades de pesquisa em nossos cursos de graduação e de pós-graduação na área de Linguística Aplicada (doravante LA) e Ciências Sociais. Enquanto a antropóloga se surpreendia com os detalhes da apresentação dos dados da linguagem, em sua grande maioria dados de contextos escolares, as linguistas aplicadas

⁴ Agradecemos à Maria Inêz Probst Lucena e ao Carlos Guerola pela leitura atenta e pelas inúmeras contribuições em uma versão anterior deste trabalho.

evidenciavam um certo pudor ao se referir a esses dados como dados etnográficos. As duas linguistas aplicadas sempre se questionavam ou eram inquiridas a respeito do tipo de pesquisa que realizavam: se de fato etnografia ou se do “tipo” ou “cunho etnográfico”, ou com “nuances etnográficas”. Esse estranhamento deu origem a um debate ainda não concluído que procuramos trazer neste artigo escrito a três mãos. Antes, porém, de apresentar esse debate, é importante mencionar que não partimos da premissa de que a etnografia é uma metodologia que pertence à Antropologia. Em LA, como também em outras áreas de conhecimento, a etnografia tem sido uma prática recorrente na produção de conhecimento. Além disso, reafirmamos que realizamos etnografias da linguagem, conforme sugerido em contexto brasileiro por Garcez e Schulz (2015).

Para a discussão aqui proposta, trazemos reflexões referentes ao tempo despendido nas práticas de pesquisa em LA, uma das razões pelas quais a pergunta “se fazemos ou não etnografia?” continua uma questão identitária da área. Também procuramos discutir a articulação entre teoria e contexto de pesquisa e a relação do problema que investigamos com demandas pessoais, sociais e políticas, o que supõe reflexividade e o exercício de estranhar o familiar (Jung, 2009). Nosso argumento é que a não explicitação desses princípios como centrais na etnografia tende a isolar momentos da experiência etnográfica e a tomar a etnografia apenas como metodologia para geração de registros, na pesquisa de campo. Neste caso, deixa-se de lado a unicidade da experiência e por vezes ignora-se o que Bourdieu *et al.* (1999) argumentam sobre a relação inseparável entre perguntas, abordagens analíticas, experiência etnográfica, a escrita e análises. O risco é a separação entre a formulação teórica, o momento de organização e de análise dos dados, sem explicitar que foram construídos no processo de pesquisa. Além disso, argumentamos que tal unicidade da experiência de pesquisa começa bem antes das primeiras perguntas direcionadas a um tema e não termina com a apresentação de resultados no relato etnográfico.

Sob essa perspectiva, temos como objetivo central neste artigo abordar a unicidade da experiência etnográfica, considerando suas especificidades para além do trabalho de campo. Elegemos para a nossa discussão três dimensões que consideramos cruciais: a) a relação dos problemas de pesquisa com as histórias pessoais imbricadas nas origens das nossas perguntas de pesquisa e com as demandas político-sociais e acadêmicas; b) a articulação entre a formulação teórica e a construção dos dados; e c) a escrita dos relatos etnográficos.

Para fins de explorarmos a discussão da unicidade da experiência etnográfica com base nessas três dimensões, o artigo está organizado em três seções: na primeira, discutimos etnografia como parte inerente às políticas linguísticas e educacionais entrelaçadas a demandas acadêmicas, sociais, políticas e pessoais; na segunda, apresentamos e discutimos o que Bourdieu (2005) identificou como conversões epistemológicas, que supõe o entrelaçamento dessas demandas; e na terceira, problematizamos o dialogismo como princípio central dos nossos relatos etnográficos. Por fim, apresentamos as considerações finais.

A discussão aqui apresentada é um exercício autorreflexivo resultante de debates sobre pesquisas realizadas e orientadas por nós, autoras deste artigo, durante bancas de dissertações e teses, discussões em simpósios e congressos, em disciplinas partilhadas e em grupos de pesquisa. Portanto, quando nos referimos à LA, estamos nos referindo a um conjunto de trabalhos circunscritos às pesquisas etnográficas relativas a nossa prática vivencial cotidiana, como professoras e pesquisadoras.

Etnografia como políticas em ação

O fazer etnográfico como política, em sentido amplo, revela desdobramentos inseparáveis da nossa participação fundamentalmente centrada no contexto onde nós vivemos e agimos. Não explicitar a nossa participação no contexto de pesquisa nas monografias (sejam teses, dissertações ou publicações) não significa neutralidade e objetividade. Em nossas pesquisas, tomamos muitas vezes de modo tácito a razão de ser das perguntas, deixando fora essas razões ou motivações para realização do trabalho, como também fica de fora a relação dessas perguntas com os dados organizados, interpretados e apresentados como resultados da pesquisa. Consideramos que trazer a história vivenciada, antes e durante a investigação, seja fundamental para pesquisas etnográficas, pois “não há, assim, fronteiras definidas entre a etnografia, enquanto escrita, e a experiência. [...] A experiência etnográfica é sempre textualizada, enquanto que o texto etnográfico está sempre contaminado pela experiência. Em outras palavras, os temas da etnografia estão simultaneamente no texto e fora do texto” (Gonçalves, 1998, p. 11).

Por isso, refletir sobre pesquisa etnográfica em LA extrapola nossos pressupostos analíticos especializados e nossas perguntas específicas acadêmicas. Ao tentar elucidar nossos problemas de pesquisa, como parte de uma política de conhecimento que indica sua pertinência entre pares, estamos ao mesmo tempo respondendo às demandas sociais cotidianas e às demandas das instituições governamentais com suas políticas para a educação, como ocorre na maioria das pesquisas em LA. As demandas (desde as acadêmicas até as sociais) resultaram em Jung (2003), Pires-Santos e Cavalcanti (2008) e Pires-Santos (2004) do confronto e de tensões entre modos de expressão multilíngues nas comunidades e em grupos vivendo na fronteira frente à ideologia do monolinguismo e da língua portuguesa padronizada, reafirmadas especialmente em práticas letradas escolares. Diferentemente posicionadas na fronteira entre Brasil, Paraguai e Argentina, a experiência de pesquisa de Jung (2003) partiu de sua vivência multilíngue em uma comunidade de falantes de *Hunsrückisch*, onde também atuou como professora do Ensino Fundamental I, enquanto as pesquisas de Pires Santos (2004) advêm da experiência como professora da Educação Básica com alunos “brasiguaios” multilíngues frente à legitimação e imposição de uma língua oficial nos mais diversos espaços cotidianos e no contexto escolar. Causa e efeito ao mesmo tempo, essas tensões estão no centro das instituições acadêmicas e são manifestas nas políticas linguísticas oficiais (monolinguistas)

e programas governamentais como, por exemplo, focados com os índices do Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica⁵) do Ministério da Educação e muitas vezes no centro de nossas pesquisas em LA.

Um exemplo da convergência de programas governamentais com as demandas acadêmicas e locais são as pesquisas realizadas por Pires-Santos (2011) e Machado e Silva (2016) em um colégio público de Foz do Iguaçu, nas quais as condições dos seus trabalhos como professoras e pesquisadoras levaram-nas a serem demandadas por programas vinculados a políticas públicas, neste caso, voltadas para a Educação Básica. Mesmo atendendo às políticas da governança global da educação, como a Prova Brasil – o que a princípio seria uma intromissão assimétrica e um obstáculo epistemológico à produção do conhecimento em LA – a orientação teórico-metodológica e a frequência contínua e de longa duração permitiram a construção intersubjetiva de saberes locais. (Pires-Santos *et al.*, 2015) Entretanto, o entrelaçamento entre as demandas de pesquisa e as dos alunos, professores e moradores do bairro produziu as condições efetivas para a construção de um conhecimento coletivo: reflexivo, em termos das práticas de letramento locais; crítico, em torno do reconhecimento recíproco dos envolvidos em relação à participação política do bairro frente à cidade, afirmando o papel ativo na própria história; dialógico, tanto em relação aos saberes compartilhados quanto ao amplo processo de interlocução entre a comunidade escolar e do bairro.

Esse dado mostra que a convergência e sobreposição entre as demandas sociais, políticas e acadêmicas em LA é uma forma de responder a necessidades específicas, como reivindicação de grupos quanto à comunicação e inserção nas suas diferenças em situações locais como nas escolas, nas igrejas, nas relações de vizinhanças e nas relações de trabalho, visíveis, por exemplo, nos preconceitos linguísticos, nas dificuldades de aprendizagem na escola, nos esforços de manutenção de uma língua etc. Na região Oeste do Paraná, essas necessidades advêm da convivência cotidiana com diferentes línguas existentes na fronteira, como castelhano, guarani, *jopará* e outras línguas indígenas; línguas de grupos de imigrantes recentes, como os de países árabes e asiáticos; línguas de descendentes europeus que colonizaram a região, como o *Hunsrückisch*, acima citado, falado pelos descendentes de alemães.

Como Van Der Aa e Blommaert (2015) afirmam, as relações culturais e/ou linguísticas que levam a reelaborações são a norma e não a exceção. Neutralizar as experiências referentes às reivindicações de grupos quanto à comunicação e inserção das suas diferenças em situações locais, em nossas pesquisas e em nossos relatos, mostra a permanência difusa e inadvertida de uma

⁵ O Ideb é um indicador de qualidade educacional que combina informações de desempenho em exames padronizados (Prova Brasil ou Saeb) – obtido pelos estudantes ao final das etapas de ensino (4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio) – com informações sobre rendimento escolar (aprovação). Informações disponíveis em <http://ideb.inep.gov.br>. Acesso em 23 de fevereiro de 2018.

concepção de pesquisa acadêmica como neutra e objetiva. Tendemos a não levar às últimas consequências o nosso percurso de pesquisa como inseparável da produção de conhecimento, assim como são inseparáveis muitas vezes nossas perguntas ou problemas de pesquisa das políticas linguísticas e educacionais oficiais. Apagamos as condições de produção de nossas pesquisas e acreditamos que os dados por si só são evidências a respeito do nosso “objeto” de pesquisa. Essas condições de produção implicam a inseparabilidade entre linguagem e sociedade, pois, como Garcia (2009) e Canagarajah (2012) entendem é por meio de práticas de negociação em situações locais que se pode capturar os processos subjacentes comuns e as estratégias utilizadas na co-construção de diálogos. Para os autores, as práticas de linguagem situadas são ‘translúngues’, isto é, são práticas híbridas, em que os significados são construídos por meio de negociações em situações locais, as quais possibilitam capturar os processos subjacentes comuns e as estratégias para negociar inteligibilidades na coconstrução de diálogos políglotas. Esse posicionamento permite entender que os significados são construídos não a partir de um sistema gramatical coeso e autônomo, mas por meio de práticas interativas multilíngues situadas, em que estão entrelaçados recursos semióticos e contextualização sócio-histórica.

Por fim, as nossas pesquisas acadêmicas sobre linguagem não são somente preocupações epistemológicas de linguistas e/ou demandas de uma política de conhecimento acolhidas e legitimadas pelos órgãos de financiamento públicos, orientadas pelos governos. No Oeste do Paraná, por exemplo, a atenção aos problemas linguísticos responde, também, a demandas de uma política de conhecimentos e de formação presentes nas universidades.

Desse modo, considerando que nossas pesquisas extrapolam os pressupostos analíticos especializados e as perguntas específicas acadêmicas em LA, abrangendo o que está dentro e fora do contexto acadêmico, podemos pensar a etnografia como política em ação. E esse reconhecimento – o fazer etnográfico como política em ação – implica uma não separação entre o conceito de linguagem como prática social e o processo de pesquisa, do que trataremos na próxima seção.

Etnografia como prática de linguagem situada: sublevação das assimetrias

Incluir nossa participação em contexto implica em uma conversão epistemológica, nos termos propostos por Bourdieu (2005). No seu livro *Esboço de uma auto-análise*, o sociólogo menciona que uma observação banal de sua mãe o conduziu “a abandonar o modelo de regra de parentesco pelo modelo da estratégia”, uma experiência vivida que, a princípio, seria destituída por completo de pertinência se ele não estivesse envolvido com a pesquisa sobre o celibato. A conversão epistemológica consistiu, então, na integração da observação da mãe à mudança de seu modelo explicativo.

Esse exemplo de Bourdieu aponta para a relação entre teoria e dados em nossas pesquisas e, conseqüentemente, para o lugar do pesquisador. Este corre o risco de encapsular dados em

determinadas teorias e assim reafirmar assimetrias, como entre pesquisador e participantes da pesquisa e das instituições acadêmicas e suas políticas de ética em relação aos participantes da pesquisa.

No caso da primeira assimetria, o pesquisador pode se colocar como aquele que detém a autoridade do conhecimento e os participantes da pesquisa como aqueles que fornecem o dado buscado. Soma-se aí o fato de, mesmo concebendo a pesquisa etnográfica como inseparável das práticas de linguagem em contexto social, o pesquisador pode se inserir nas hierarquias linguísticas, também socialmente construídas (Otheguy, García e Reid, 2015). Como temos constatado em pesquisas próprias ou que orientamos, isso pode ocorrer mesmo em contextos ideologicamente percebidos como monolíngues, pois, salvo raras exceções, no cenário escolar o aluno se depara com uma língua abstrata distante das suas práticas de linguagem cotidianas. Como Canagarajah (2012) argumenta, o monolinguismo tem um significado acadêmico e ideológico, uma vez que mesmo aqueles que falam uma mesma língua são proficientes em diferentes registros, dialetos e discursos dessa mesma língua.

Embora as reflexões sobre translinguagem de Canagarajah (2012) e García (2009) sejam originárias de contextos recentes cosmopolitas, enfocando problemas advindos da convivência de pessoas e grupos de diásporas recentes em grandes centros metropolitanos como os existentes nos Estados Unidos e na Europa, elas contribuem também para esclarecer ou compreender contextos de imigração de países que foram colonizados por imigrantes europeus nos séculos XIX e XX, por exemplo, como ocorre nos estados do Sul do Brasil mencionados acima. Todavia, algumas abordagens de linguagem produzidas naqueles contextos cosmopolitas podem não responder nossas indagações ou demandas, ou ainda serem pouco produtivas para o diálogo com nossos interlocutores de pesquisa.

Ainda em relação à primeira assimetria está a pretensão de “dar voz” aos participantes da pesquisa ao invés de “dar ouvidos”, o que implica o interconhecimento entre os saberes trazidos pelo pesquisador (além das teorias, suas práticas de linguagem) e os saberes locais e práticas de linguagem situadas.

Ao “darmos mais ouvidos” (Altenhofen e Broch, 2011) aos nossos participantes, tratando-os como nossos interlocutores, concordamos com a argumentação de Uriarte (2012), quanto a “[...] um ouvir que dá a palavra, não para ouvir o que queremos, mas para ouvir o que os nossos interlocutores têm a dizer”. Os dados podem evidenciar que há muita agentividade na produção de políticas linguísticas locais, vista, por exemplo, em alunos que ao viver a vida na diversidade ou pluralidade linguística se defrontam, ao entrarem para a escola, com certas práticas que reafirmam a ideologia monolíngue e a padronização da língua portuguesa.

A segunda assimetria está nas experiências de pesquisas vinculadas às instituições acadêmicas e suas políticas de ética, com a exigência da utilização do “Termo de Consentimento Livre e

Esclarecido⁶” e da apresentação dos resultados da pesquisa para os participantes e para nossos pares, uma forma de legitimar institucionalmente nossas pesquisas, como critica Christians (2007). Mesmo sabendo que perguntas de pesquisa são coincidentes com necessidades específicas dos grupos com os quais trabalhamos, do ponto de vista ético, nossas práticas de pesquisa estão imbricadas com nossos interesses, nem sempre coincidentes, daqueles com quem trabalhamos quando nos colocamos nessa relação entre pesquisador e pesquisado. Como chama a atenção Moita Lopes (2006), não indagar sobre a que interesses nossas pesquisas servem, nem reconhecer que todo trabalho vem de algum lugar – e, por isso, é situado nas contingências sociopolíticas e relações de poder – é colaborar para a manutenção das injustiças sociais. Todo conhecimento é social, político e histórico e, ao mesmo tempo, uma forma de autoconhecimento.

No nível institucional, essa não coincidência de interesses de pesquisa aparece também nas exigências dos Comitês de Ética em Pesquisa que impõem outros princípios assimétricos, como os construídos na área biomédica e *bioética* (Christians, 2007)⁷. Essas exigências convivem com resquícios de uma ciência ainda muito centrada no homem, no pesquisador, que, por meio de projetos e de metodologias de pesquisa, tenta “controlar variáveis”, “produzir conhecimento científico”.

Tais assimetrias convivem com as preocupações com o tempo de pesquisa despendido no campo, algumas vezes trazidas como uma condição necessária para garantia da cientificidade. Isso nos levou – as duas linguistas aplicadas – a indagar se fazíamos ou não etnografia, em virtude do período de permanência em campo de pesquisa associado à atenção circunscrita às práticas de linguagem, razão pela qual optamos por caracterizar nossas pesquisas como sendo de “cunho etnográfico”, do “tipo etnográfico” com “nuances etnográficas”.

Os riscos contidos nas assimetrias a que somos induzidos involuntariamente, a preocupação centrada no tempo de permanência da pesquisa no campo e a preocupação com a descrição detalhada dos dados denotam, assim, a etnografia como método de trabalho de campo, ignorando a unicidade da pesquisa etnográfica, que aparece inclusive no momento da escrita. Como ressaltou Clifford (1998, p. 42), “os aspectos dialógicos, situacionais, da interpretação etnográfica” no campo deverão ser também incluídos no texto final.

Para o pesquisador em LA, ultrapassar essas limitações significa uma reflexividade constante que lhe possibilite colocar seus próprios pressupostos em discussão, considerando o dialogismo e a reciprocidade como seus correlatos. Implica uma não separação entre o conceito de linguagem como

⁶ Esse é o documento fornecido pela Plataforma Brasil para salvaguardar os nossos participantes e a nós em nossas pesquisas.

⁷ Segundo Christians (2007), tais pesquisas zelam por uma ética utilitária. Diretrizes adotadas até a década de 1980, como Consentimento Informado, Fraude, Privacidade e Confidencialidade e Precisão, constituem essa ética utilitária “e os conselhos institucionais de revisão na realidade protegem suas próprias instituições em vez das populações de sujeitos que fazem parte da sociedade como um todo.” (p. 148-149)

prática social e o processo de pesquisa, de construção e apresentação dos dados no relato etnográfico. Deste modo, poderá tentar remover as assimetrias existentes entre as suas perguntas e as dos seus interlocutores na pesquisa, abrindo caminho para uma “conversão epistemológica” com interpretações possíveis em que “cada caso não é um caso” (Fonseca, 1999).

Em tal perspectiva, o pesquisador em LA se mune de modelos explicativos para responder a suas perguntas, mas, igualmente, mantém sua reflexividade em interação com os seus interlocutores. Poderá não ter disponibilidade para passar meses no campo, mas chega a novas maneiras de compreender suas perguntas, interagindo dialogicamente com seus interlocutores.

Na próxima seção, apresentaremos o modo como a experiência do pesquisador, sua conversão epistemológica e o dialogismo com seus interlocutores constituem a escrita dos relatos etnográficos.

A escrita etnográfica

A escrita etnográfica foi um problema discutido recentemente pela Antropologia norte-americana, centrada na representação do outro, revelada na escrita. A própria escrita mostra o lugar de onde se fala e de como se fala do outro. Como Clifford (1998) afirmou, os modelos de discurso das etnografias, que lhe conferem autoridade, expressam os pressupostos políticos e epistemológicos embutidos na escrita. Ele identifica a escrita como uma preocupação dos antropólogos interpretativos, por trazer um significado em si a ser recuperado por eles, evidenciando que a escrita traz consigo tensões e não apresenta um significado único e coerente (p. 14).

Clifford (1998) reconhece e discute a autoridade etnográfica como questão fundamental na própria constituição do texto escrito e, simultaneamente, na articulação da experiência apresentada nele. Para tanto, apresenta como a autoridade etnográfica foi construída por pesquisadores nos séculos XIX e XX, entre os quais Malinowski, que, em sua narrativa de *Os Argonautas*, estabeleceu como critério de autoridade a validade científica da observação participante. Para ele, a “autoridade” está

[...] no sentido de se pensarem as estratégias retóricas pelas quais o ‘autor’ (entendido não como um dado, mas como uma função) constrói a sua presença (ou ausência) no texto, assegurando em termos epistemológicos (mas também, ao mesmo tempo, em termos de poder) a legitimidade do discurso sobre aquele contexto social e cultural a ser representado (Clifford, 1998, p. 13).

Geertz (2002), por sua vez, reafirma que a presença autoral tem atormentado a etnografia desde os seus primórdios. Todavia, na maioria dos casos, foi reconhecida como um problema epistemológico e não da ordem da narrativa: “As representações explícitas da presença do autor tendem, como outros embaraços, a ficar relegados aos prefácios, notas ou apêndices. [...] Entrar em

seus textos (isto é, introduzir-se neles representacionalmente) talvez seja tão difícil para os etnógrafos quanto entrar numa cultura (ou seja, penetrar nela imaginativamente)". (p. 29-30)

Trata-se de uma questão que também é cara para nós, linguistas aplicados. Enquanto para os antropólogos não se trata de uma questão de dispor fatos estranhos e irregulares em categorias familiares e ordenadas, para linguistas aplicadas não se trata também de tomar a linguagem como um método de documentação de dados, com a finalidade de reunir, apresentar evidências ou exemplos a partir de categorias familiares e ordenadas. Essa questão é tratada muitas vezes como epistemológica, mas é resultante tanto da apresentação distanciada desses dados quanto da separação entre análise dos dados, metodologia e teoria, como momentos separados da experiência etnográfica.

Quando ocorre essa separação tenta-se, no texto escrito, contorná-la de duas formas. Primeiro, como uma exigência auto imposta pelo pesquisador para romper com suas concepções familiares quando ele é parte do campo de pesquisa, como uma espécie de garantia a ser alcançada pela apreensão de teorias acadêmicas. Essa exigência resulta das características canônicas do texto acadêmico, muitas vezes, segundo Signorini (2001), um modelo de escrita vinculado "[...] às tradições ocidentais científicas e filosóficas enraizadas no Iluminismo, que sustentam e dão forma à ideia de escrita unificada e unificadora, ou norma, e à ideia de norma enquanto *pleno domínio* da escrita, [...]" (p. 111, grifo no original). Trata-se de um conceito de escrita e consequentemente de linguagem alienante em relação aos usos reais da língua na comunidade, que neutraliza as marcas enunciativas e interacionais, constituindo um "academês", segundo Nash (1990, citado por Signorini, 2001, p. 113). Isso constitui uma ideologia linguística "naturalizada", o que seria, segundo Signorini, citando Street e Street (1991), um efeito da "'pedagogização do letramento' enquanto processo de inculcação de um conjunto de normas, crenças e valores sobre a escrita, o texto, a leitura, a cultura letrada, a ciência etc., presentes não só no contexto acadêmico, mas também em outros domínios da vida cotidiana". (p. 113). Na Antropologia, por exemplo, essa neutralização das marcas enunciativas de autoria aparece nas formas expositivas, naturalizando determinados tipos de interações de modo a tornar as diferenças cristalizadas em categorias, como "os Nuer", "os nativos" etc., como chamou a atenção Clifford (1998).

A segunda forma de separar as marcas da autoria no texto da experiência etnográfica refere-se ao "modo de enunciar". Tendemos a nos constituir, talvez, mais como escritores de nossos textos do que autores, como propõe Geertz (2002).

Para um autor, 'escrever' é um verbo intransitivo – 'ele é um homem que absorve radicalmente o *porquê* do mundo num *como escrever*'. Para o escritor, 'escrever' é um verbo transitivo – ele escreve *algo*. 'Ele estabelece um objetivo (demonstrar, explicar, instruir), do qual a linguagem é meramente um meio; para ele, a linguagem sustenta uma *práxis*, mas não se constitui numa *práxis*. (Geertz, 2002, p. 32-33)

Como linguistas aplicados, a linguagem é o nosso *locus* de pesquisa. Ao compreendê-la como prática social, supondo linguagem e sociedade como indissociáveis, a etnografia se impõe teórico-metologicamente, propiciando importantes deslocamentos.

Um deles seria nos distanciarmos da visão de que na escrita do texto somos apenas escritores. Ao tomarmos a linguagem como práxis, estaríamos absorvendo o porquê das nossas perguntas em um ‘como escrever’ que vincula, simultaneamente, a teoria, o método e a prática. Assim, nos distanciariamos também de teorias linguísticas às quais, muitas vezes, ainda subjaz um conceito padronizado de língua (Milroy, 2011), em que formatamos os usos sociais da linguagem dentro de categorias analíticas apresentadas ou formuladas a partir desse conceito de língua. Soma-se aí ainda, como algo a ser evitado, um ecletismo irrefletido de quadros teóricos articulados às pesquisas etnográficas em LA que Garcez (2012, p. 8) define como “feirinha das Ciências Sociais”. De acordo com as palavras do autor, o pesquisador “vai ao mercado de conceitos e arcabouços em voga naquele momento, em que todos os aportes se justificavam de modo simplista pela suposta vantagem autoevidente de ‘quanto mais ângulos de visão melhor’”.

Outro deslocamento refere-se à prática de uma extensa e árdua discussão teórica ou ainda metodológica, ora por meio dos inúmeros conceitos dos quais lançamos mão, ora por meio da triangulação de dados, que muitas vezes resultam em pesquisas que pouco auxiliam na compreensão da experiência etnográfica. Tal prática recorre a muita teoria para argumentar a respeito do conceito de língua, recurso utilizado como uma espécie de autoconvencimento. A preocupação excessiva com os dados faz com que sejam retirados de suas condições de produção e despersonalizados, reduzindo a experiência ao “discurso” (Corrêa, 2011), e limitando a compreensão dos significados sociais que orientam os nossos interlocutores e a nós mesmos. Os excertos transcritos de entrevistas, conversas, aulas, diários de campo etc., por meio de convenções ou não, também parecem cumprir, em nossas pesquisas, a função de estratégia retórica de comprovação empírica. Isto é, essa prática expressa a não construção dos dados como dados etnográficos, vivenciados significativamente como resultantes de perguntas situadas social e teoricamente. É como se o próprio dado fosse capaz de elucidar problemas analíticos e expressar a realidade que fala por meio dele.

Nesse sentido, nossas etnografias da linguagem recebem críticas por parecerem supor que os dados são a realidade. Corrêa (2011, p. 334-335), ao estabelecer fronteiras entre uma perspectiva etnográfica e uma perspectiva discursiva, questiona a suposta “busca da origem” da etnografia como procedimento de coleta de dados, praticada por linguistas e pedagogos que, a partir de informantes tomados como ideais, distorcem a chamada observação participante, tendendo a atribuir a essas incursões etnográficas o estatuto de investimento seguro no caráter supostamente unívoco dos dados, obtidos a partir de entrevistas, enquetes e depoimentos.

Então, não podemos perder de vista que, em nossas pesquisas, sempre apresentamos fatos etnográficos elaborados a partir do conhecimento por nós construído. Um exemplo da construção dos dados em fatos etnográficos foi dado por Clifford (1998) por meio de quatro formas expositivas nas

narrativas etnográficas da Antropologia: a experiencial, a interpretativa, a dialógica e a polifônica. Nas narrativas experienciais, a autoridade etnográfica ou validade científica está na observação participante, ou seja, o pesquisador precisa convencer seus leitores de que “esteve lá”, de que os fatos que apresenta foram objetivamente adquiridos e não criações subjetivas, a exemplo do que Malinowski (1998) apresentou em *Os argonautas*, citado acima.

Ainda na mesma direção, nas narrativas interpretativas, o etnógrafo coloca-se como um árbitro que interpreta culturas, inferidas a partir de suas partes que são separadas conceitual e perceptualmente do fluxo da experiência: “Os dados constituídos em condições discursivas, dialógicas, são apropriados apenas através de formas textualizadas. Os eventos e os encontros da pesquisa se tornam anotações de campo. As experiências tornam-se narrativas, ocorrências significativas ou exemplos” (Clifford, 1998, p. 41).

Um modelo dialógico de prática etnográfica traria, por sua vez, para o centro da escrita a intersubjetividade de toda a fala, em seu contexto imediato. Uma narrativa dialógica apresentaria situações de interlocução, em que os interlocutores interagem ativamente por meio de suas visões da realidade. A narrativa dialógica não são representações mimetizadas do diálogo no texto. Em nossos relatórios tentamos construir um texto coerente e articulado, fazendo um retrato que “restabelece a autoridade interpretativa fundada na sinédoque [partes relacionadas ao todo], através da qual o etnógrafo lê o texto em relação ao contexto constituindo, desse modo, um ‘outro’ mundo significativo” (Clifford, 1998, p. 46). Para o autor, “a escrita etnográfica atual está procurando novos meios de representar adequadamente a autoridade dos informantes” (p. 48), de modo que a sua participação esteja no texto, não como exemplos de uma teoria, mas como constitutiva da intercompreensão em questão.

Por fim, a narrativa polifônica reconheceria a heteroglossia (Bakhtin, 1998): sujeitos falantes num campo de múltiplos discursos. A escrita da etnografia adquiriria coerência através de atos específicos de leitura, ou seja, segundo Clifford (p. 57) “é intrínseco à ruptura da autoridade monológica que as etnografias não mais se dirijam a um único tipo geral de leitor. A multiplicidade de leituras possíveis reflete o fato de que a consciência ‘etnográfica’ não pode mais ser considerada como monopólio de certas culturas e classes sociais no Ocidente”. Isto é, não é mais monopólio de antropólogos que se dirigem a uma comunidade acadêmica. Como possibilidade para a desintegração das autoridades monológica e interpretativa, as perspectivas dialógica e polifônica possibilitam uma multiplicidade de leituras possíveis, considerando diferentes leitores das pesquisas e a produção colaborativa do conhecimento etnográfico.

Toda a reflexão desta seção nos leva de volta ao posicionamento político da etnografia. Os trabalhos etnográficos não permitem generalizações nem descrevem o fato tal qual ele ocorre (descrição da fala), mas são relações de interconhecimento com a realidade vivida, que permitem incluir outros contextos, outras realidades presentes também na escrita. Não há uma separação entre teoria e perguntas de pesquisas que nós fazemos. Segundo Peirano (2014, p. 2), “tudo o que nos

surpreende, que nos intriga, tudo que estranhemos nos leva a refletir e a imediatamente nos conectar com outras situações semelhantes que conhecemos ou vivemos (ou mesmo opostas), e a nos alertar para o fato de que muitas vezes ‘a vida repete a teoria’”.

Esse enquadramento tem sido cada vez mais problematizado para realçar, justamente, a dimensão relacional da prática etnográfica da Antropologia. Como apontou Wagner (2010), os modelos de explicação, ou os “modos de conceitualização” sobre outros povos é igualmente uma “ressimbolização deles, transformando seus símbolos nos nossos, e é por isso que eles aparecem tão frequentemente sob a forma reduzida ou literarizada” (p. 75). Segundo o autor, da perspectiva do trabalho de campo, “virar nativo é tão inútil quanto permanecer em um aeroporto ou hotel fabricando histórias sobre os nativos: em nenhum dos casos haverá qualquer possibilidade de uma significativa relação e (invenção) de culturas” (p. 37), pois “nossos modelos analógicos são eles mesmos interpretados no processo” (p. 45). Esse autor parte da ideia de que os modelos do “observador e observados” são equivalentes e que essa equivalência pode ser reversa. Para Beaud e Weber (2014), a condição fundamental para que se trate de uma pesquisa etnográfica é “pesquisar num meio de interconhecimento”, ou seja, “é preciso que seus pesquisados estejam em relação uns com os outros e não escolhidos com base em critérios abstratos” (p. 14).

Se a experiência no trabalho de campo resulta na invenção da cultura para Antropologia, segundo Wagner (2010), para a LA também seria a “invenção” da linguagem como prática social na qual o pesquisador participa ativamente. Exemplos dessa invenção da linguagem aparecem nos trabalhos de Semechechem (2016), em que a língua ucraniana é a língua vivida, transformada e implicada no cotidiano. Ela pode contrastar a sua visão anterior dessa língua com a prática da língua em contexto, em situação. Do mesmo modo que o antropólogo, as pessoas com as quais o pesquisador em LA se relaciona no campo também buscam dar sentido a sua presença e igualmente dar sentido à cultura e linguagem trazida pelo pesquisador.

O que Wagner (2010) quer dizer com a invenção da cultura é que o trabalho de campo é trabalho no campo. O que o pesquisador “inventa” é seu próprio entendimento ao criar analogias que são noções próprias de sua cultura, transformadas por sua experiência. Wagner compara o pesquisador a um artista e dá um exemplo de como essa experiência acontece na arte do pintor holandês Bruegel. A figuração detalhada dos camponeses flamengos, por quem o pintor era fascinado, e de seus costumes corporificou um tipo de ressimbolização (ou alegoria) em cenas de rua que retratam temas religiosos. No quadro “O recenseamento de Belém”, Maria e José chegam para o censo e a aldeia está coberta de neve,

as pessoas se vestem como camponeses setentrionais e os telhados são íngremes, as árvores são podadas e a própria paisagem é típica dos países baixos. Todos esses detalhes serviram para tornar familiares os eventos da Bíblia, torná-los críveis e reconhecíveis à sua audiência – e Bruegel, se pressionado, poderia ter explicado seus esforços nessas bases (Wagner, 2010, p. 44).

Mas ele foi mais fundo no ímpeto interpretativo, segundo Wagner, pois sugerira o “julgamento de sua própria sociedade em termos bíblicos” ao dizer não só que Jesus nascera em um ambiente humilde, tal como seus contemporâneos viviam, e que se Maria e José chegassem a uma cidade flamenga, ainda teriam que se alojar em um estábulo. Assim como na arte, o antropólogo, ao tornar visível a sua cultura, submetendo-se a situações de campo, igualmente inventa a outra cultura: em um processo contrastante que ocorre por meio de observação e aprendizado, o pesquisador deduz o que seria a cultura do outro a partir da sua própria. Acaba assim por reinventar a própria cultura (p. 30-31).

Se Wagner está se referindo à possibilidade de desubstantivar a cultura em situações de alteridade muito distante, haveria diferença quando o pesquisador de LA é parte do grupo – por exemplo, pesquisador de origem alemã ou ucraniana estudando a aprendizagem do português na escola pelos membros desse grupo? Acreditamos que não, porque se trata de uma alteridade próxima. A relação que se estabelece entre esse pesquisador e seu grupo é a de participantes e produtores ativos de conhecimento da vida social, por meio da relação entre os modos de organização do conhecimento sobre a linguagem do pesquisador e a forma como as pessoas organizam, elaboram, legitimam, impõem ou recusam a linguagem em contexto compartilhado como pesquisador. Se as perguntas dos pesquisadores em LA frequentemente partem de experiências vividas como falantes e como professores, ao mesmo tempo em que respondem a demandas sociais e governamentais, os modos de organização de conhecimento estão necessariamente implicados em suas situações de pesquisa. A questão é que esse pesquisador reinventará a cultura a partir de modelos explicativos com os quais terá contato ou que formulará a partir da literatura, a exemplo do fez Bourdieu a partir de um comentário de sua mãe.

Algumas Considerações Finais

Argumentamos neste artigo que, apesar de algumas pesquisas em LA ainda apresentarem pudor em afirmar que realizam pesquisas etnográficas ou etnografias da linguagem, a experiência etnográfica nesse campo não difere das demais áreas de conhecimento, como por exemplo da Antropologia e da Educação. Discutimos três dimensões que caracterizam o fazer etnográfico para além de uma metodologia para a geração de dados no trabalho de campo. A primeira refere-se ao percurso de pesquisa, e ao fato de a etnografia ser vista como explicação e interpretação sobre um grupo social, possível somente quando o pesquisador fica imerso por longos períodos no campo, ou então por frequentações intermitentes (Garcez e Schulz, 2015). Esse critério pode se tornar um obstáculo para a pesquisa. Primeiro porque, como mencionamos, a etnografia se inicia antes do momento da “entrada no campo”, com perguntas que evidenciam a coparticipação nesse campo. Segundo porque dificulta a possibilidade de entender a etnografia como um modo intersubjetivo de

construção de conhecimento, razão pela qual as perguntas pessoais do pesquisador não são trazidas como fontes consequentes de reflexão, parte inseparável de toda experiência etnográfica. Muitas vezes, ser muito familiar ao campo de observação é visto como um impedimento, quando esse pertencimento é, ao contrário, condição de possibilidade da pesquisa.

A segunda dimensão parece estar na insistência com o rigor metodológico. A sobreposição de várias caracterizações da pesquisa como sendo de “cunho etnográfico” torna visível a visão da etnografia como um método e não como um modo de conhecimento intersubjetivo em que modelos analíticos são transformados na própria relação no campo da pesquisa. O pesquisador está muitas vezes imerso em várias dimensões da vida local, mas o fato de estar atento a um tema de pesquisa o impede de trazer essas dimensões em sua reflexão, levando-o a reafirmar assimetrias entre pesquisador, instituições e seus comitês de ética e participantes ou interlocutores da pesquisa. Mesmo que modelos analíticos da linguagem a compreendam como prática social, essa concepção nem sempre é expressa no trabalho de análise dos dados e pode desaparecer na descrição mimética dos dados observados. O fato de identificar diferentes posições sociais dos falantes nem sempre implica a correlação da linguagem como inerente a esses falantes ou a inserção desses falantes em seus contextos locais. O excesso de preocupação com a metodologia e com a discussão de conceitos é muitas vezes um indício da dificuldade em relacionar os modelos analíticos com as perguntas de pesquisa, durante a experiência no campo e na escrita do relatório, que seria a apresentação dos resultados dessa experiência.

Quanto à terceira dimensão tratada no artigo – o modo como, geralmente, o processo de escrita aparece na apresentação dos resultados de nossa pesquisa – tendem a pouco expressar características discursivas, dialógicas e polifônicas da linguagem. Por exemplo, os relatórios comumente são apresentados compartimentalizando a etnografia como uma metodologia de pesquisa apenas, desvinculada da teoria e dos dados analisados. Isso revela a dificuldade em conceber a etnografia como um modo de compreender e construir a realidade conjuntamente – em que “todos os envolvidos veem o que não se enxergava antes” (Pires-Santos *et al.*, 2015) – e apresentar isso textualmente. Como afirma Geertz (2002, p. 39), sobre a preocupação com a escrita: “a vantagem de desviarmos para o fascínio da escrita ao menos parte da atenção que temos dedicado ao fascínio do trabalho de campo, que nos manteve aprisionado por tanto tempo, está não apenas em que essa dificuldade será entendida com maior clareza, mas também em que aprenderemos a ler com um olhar mais perspicaz.” Assim como na Antropologia, “paradigmas de experiência e interpretação estão dando lugar a paradigmas discursivos de diálogo e polifonia” (Clifford, 1998, p. 43).

Referências

ALTENHOFEN, C. V.; BROCH, I. K. 2011. Fundamentos para uma pedagogia do plurilinguismo baseada no modelo de conscientização linguística (*language awareness*). In: V Encuentro

Internacional de Investigadores de Políticas Linguísticas. *V Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Linguísticas*. Montevideo, Universidad de la República e Asociación de Universidades Grupo Montevideo, p. 15-22.

BAKHTIN, M. 1998. *Questões de Literatura e de Estética: a Teoria do Romance (1975)*. Trad. Bernadini *et al.* 4ª ed., São Paulo, Unesp, 439 p.

BEAUD, S.; WEBER, F. 2014. *Guia para a pesquisa de campo: Produzir e analisar dados etnográficos*. 2ª ed., Rio de Janeiro/RJ, Editora Vozes, 235 p.

BOURDIEU, P. 2005. *Esboço de auto-análise*. São Paulo, Companhia das Letras, 140 p.

BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J. C.; PASSERON, J. C. 1999. *A profissão de sociólogo: preliminares epistemológicas*. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis/RJ, Vozes, 328 p.

CANAGARAJAH, S. 2012. *Translingual practice: global englishes and cosmopolitan relations*. London/New York, Routledge, 212 p. <https://doi.org/10.4324/9780203073889>

CHRISTIANS, C. G. 2007. Ethics and politics in qualitative research. In: K. DENZIN; Y. S. LINCOLN (eds.), *The landscape of qualitative research*. Los Angeles/London/New Delhi/Singapore, Sage, p. 185-220.

CORRÊA, M. L. G. 2011. As perspectivas etnográfica e discursiva no ensino da escrita: o exemplo de textos de pré-universitários. *Revista da ABRALIN*, v. Eletrônico, n. Especial, p. 333-356.

CLIFFORD, J. 1998. Sobre a autoridade etnográfica. In: J. R. S. GONÇALVES (Org.), *A experiência etnográfica: Antropologia e Literatura no século XX*. Rio de Janeiro, Ed. UFRJ, p. 17-62.

FONSECA, C. C. 1999. Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. *Revista Brasileira de Educação*, **10**: 58-78.

GARCIA, O. 2009. *Bilingual Education in the 21st. Century – a global perspective*. West Sussex, Wiley-Blackwell, 481 p.

GARCEZ, P. M.; SCHULZ, L. 2015. Olhares circunstanciados: etnografia da linguagem e pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil. *Delta*, **31**(número especial):1-34. <https://doi.org/10.1590/0102-445093806057590158>

GARCEZ, P. M. 2012. Avançando olhares para um observatório de práticas de linguagem em contextos escolares. In: M. P. FRITZEN; M. I. P. LUCENA (Orgs.) *O olhar da etnografia em contextos educacionais: interpretando práticas de linguagem*. Blumenau, SC, Editora da FURB, p. 7-10.

GEERTZ, C. 2002. Estar lá: a antropologia e o cenário da escrita. In: _____. *Obras e Vidas: O Antropólogo como autor*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro, Editora UFRJ, p. 11-39.

GONÇALVES, J. R. S. 1998. Apresentação. In: _____. *A experiência etnográfica: Antropologia e Literatura no século XX*. Rio de Janeiro, Ed. UFRJ, p. 7-16.

JUNG, N. M. 2009. *A reprodução de identidades sociais na comunidade e na escola*. Ponta Grossa, Editora UEPG, 243 p.

_____. 2003. *Identidades Sociais na Escola: Gênero, etnicidade, língua e as práticas de letramento em uma comunidade rural multilíngue*. Porto Alegre, RS. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, 309 p.

MACHADO E SILVA, R. C. Para além da escola: práticas e saberes de leitura entre jovens. In: A. F. SELLA; R. H. RODRIGUES; T. da C. COSTA-HÜBES (Orgs.), *Contextos escolares de fronteira: resultados de pesquisas interinstitucionais*. Cascavel/PR, EDUNIOESTE, 2016, p. 121-146.

MALINOWSKI, B. 1998 [1922]. *Argonautas do Pacífico Ocidental*. São Paulo, Abril Cultural, [Prólogo, Introdução] p. 10-34.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portal Inep. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br>. Acesso em: 23 fev. 2018.

MILROY, J. 2011. Ideologias linguísticas e as consequências da padronização. In: X. LAGARES; M. BAGNO (Orgs.) *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. São Paulo, Parábola Editorial, p. 49-88.

MOITA LOPES, L. P. 2006. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: L.P. MOITA LOPES (Org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo, Parábola, p. 85-108.

OTHEGUY, R.; GARCÍA, O.; REID, W. 2015. Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*, 6(3): 281-307. <https://doi.org/10.1515/applirev-2015-0014>

PEIRANO, M. 2014. Etnografia não é método. *Horizontes Antropológicos*, ano 20, 42:377-391. <https://doi.org/10.1590/s0104-71832014000200015>

PIRES-SANTOS, M. E. et al. 2015. Vendo o que não se enxergava: condições epistemológicas para construção de conhecimento coletivo e reflexivo da língua(gem) em contexto escolar. *Delta*, 31(número especial): 35-65. <https://doi.org/10.1590/0102-4450761813738654418>

_____. 2011. *Observatório da Educação - Núcleo de pesquisa/extensão: formação continuada em leitura, escrita e oralidade*. Unioeste. Mimeo.

SANTOS, M. E. P.; CAVALCANTI, M. C. 2008. Identidades híbridas, língua(gens) provisórias – alunos “brasiguaios” em foco. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, **47**(2): 429-446. <https://doi.org/10.1590/S0103-18132008000200010>

_____. 2004. *O cenário multilíngüe/multidialeto/multicultural de fronteira e o processo identitário “brasiguai” na escola e no entorno social*. Campinas, SP. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas - Unicamp, 253 p.

SEMECHECHEM, J. A. 2016. *O multilinguismo na escola: práticas linguísticas em uma comunidade de imigração ucraniana no Paraná*. Maringá, PR. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Maringá – UEM, 271 p.

SIGNORINI, I. 2001. Construindo com a escrita “outras cenas de fala”. In: I. SIGNORINI *et al.* (Orgs.), *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas/SP, Mercado de Letras, p. 97-134.

URIARTE, U. M. 2012. O que é fazer etnografia para os antropólogos. *Ponto Urbe* [online], **11**: 1-13. Disponível em: <http://pontourbe.revues.org/300>. Acesso em: 12 nov. 2015.

VAN Der Aa, J.; BLOMMAERT, J. 2015. Ethnographic monitoring and the study of complexity. *Tilburg Papers in Culture Studies*, **123**: 1-15.

WAGNER, R. 2010. *A invenção da cultura*. São Paulo, Cosac Naify, 256 p.

Submetido: 07/05/2018

Aceito: 13/08/2018