



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

ALEX ALVES EGIDO

O EU E O OUTRO:
UMA BREVE HISTÓRIA DA ÉTICA EM PESQUISA EM
LINGUÍSTICA APLICADA

Londrina
2019

ALEX ALVES EGIDO

O EU E O OUTRO:
UMA BREVE HISTÓRIA DA ÉTICA EM PESQUISA EM
LINGUÍSTICA APLICADA

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Profa. Dra. Simone Reis

Coorientadora: Profa. Dra. Juliana Orsini da Silva

Londrina
2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Egido, Alex Alves.

O eu e o outro : uma breve história da ética em pesquisa em linguística aplicada. / Alex Alves Egido. - Londrina, 2019.
353 f. : il.

Orientador: Simone Reis.

Coorientador: Juliana Orsini da Silva.

Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2019.

Inclui bibliografia.

1. Linguística aplicada - Pesquisa - Tese. 2. Ética da pesquisa - Tese. I. Reis, Simone. II. Silva, Juliana Orsini da. III. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. IV. Título.

ALEX ALVES EGIDO

O EU E O OUTRO:
UMA BREVE HISTÓRIA DA ÉTICA EM PESQUISA EM
LINGUÍSTICA APLICADA

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Simone Reis
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Coorientadora: Profa. Dra. Juliana Orsini da Silva
Centro Universitário Metropolitano de Maringá –
UNIFAMMA

Prof. Dr. Pedro Luis Navarro Barbosa
Universidade Estadual de Maringá – UEM

Profa. Dra. Viviane Aparecida Bagio Furtoso
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Londrina, 19 de março de 2019.

Aos meus pais, João e Hodinete

AGRADECIMENTOS

Agradeço inicialmente e principalmente a Deus por ter colocado chão sólido à minha frente em cada passo que dei, até aqui. Sou grato pelo discernimento e inteligência com que fui abençoado. Sinto-me feliz em olhar retrospectivamente para minha ainda breve história profissional e já ter motivos para me orgulhar e agradecer. Agradecer a Deus e às pessoas que Ele colocou em meu caminho e que menciono agora:

Agradeço à minha família e em especial aos meus pais, João Valero Egido e Hodinete Aparecida Alves Egido que, mesmo geograficamente distantes, têm sempre estado tão presentes em todos os momentos importantes da minha vida, assim como meu irmão, Alan Alves Egido. Em especial aos meus avós maternos, José e Izaura, por abrirem suas portas e me apoiarem, bem como aos meus avós paternos, João e Aparecida, pelo constante incentivo e suporte. A todos os demais membros que reconhecem a importância dos estudos, mesmo sem terem tido tais oportunidades quando jovens.

Agradeço à minha orientadora, professora Doutora Simone Reis, pelo seu constante cuidado e atenção. Uma pessoa que aprendi a admirar desde o início por suas qualidades pessoais e profissionais, com quem aprendi não só pela via teórica, mas também pelo exemplo.

Agradeço à minha coorientadora, professora Doutora Juliana Orsini, do Centro Universitário Metropolitano de Maringá, por suas leituras cuidadosas, sugestões pertinentes e orientações constantes. Somos o produto das relações que estabelecemos e posso dizer que feliz estou por tê-la tido também ao meu lado, neste percurso profissional.

Agradeço ao professor Doutor Pedro Luis Navarro Barbosa, da Universidade Estadual de Maringá (UEM), por suas participações nas bancas de qualificação e de defesa. Foi uma honra poder contar com as contribuições de um estudioso de Michel Foucault, cujo autor não permite que nossas reflexões se esgotem. Do mesmo modo, estendo meus agradecimentos à professora Doutora Viviane Bagio Furtoso, da Universidade Estadual de Londrina (UEL), também por suas leituras sempre atentas e pertinentes.

Também sou grato à professora Doutora Denise Grassano Orteni, da UEL, pela sua leitura cuidadosa de meu texto e pelas reflexões que me proporcionou na ocasião do

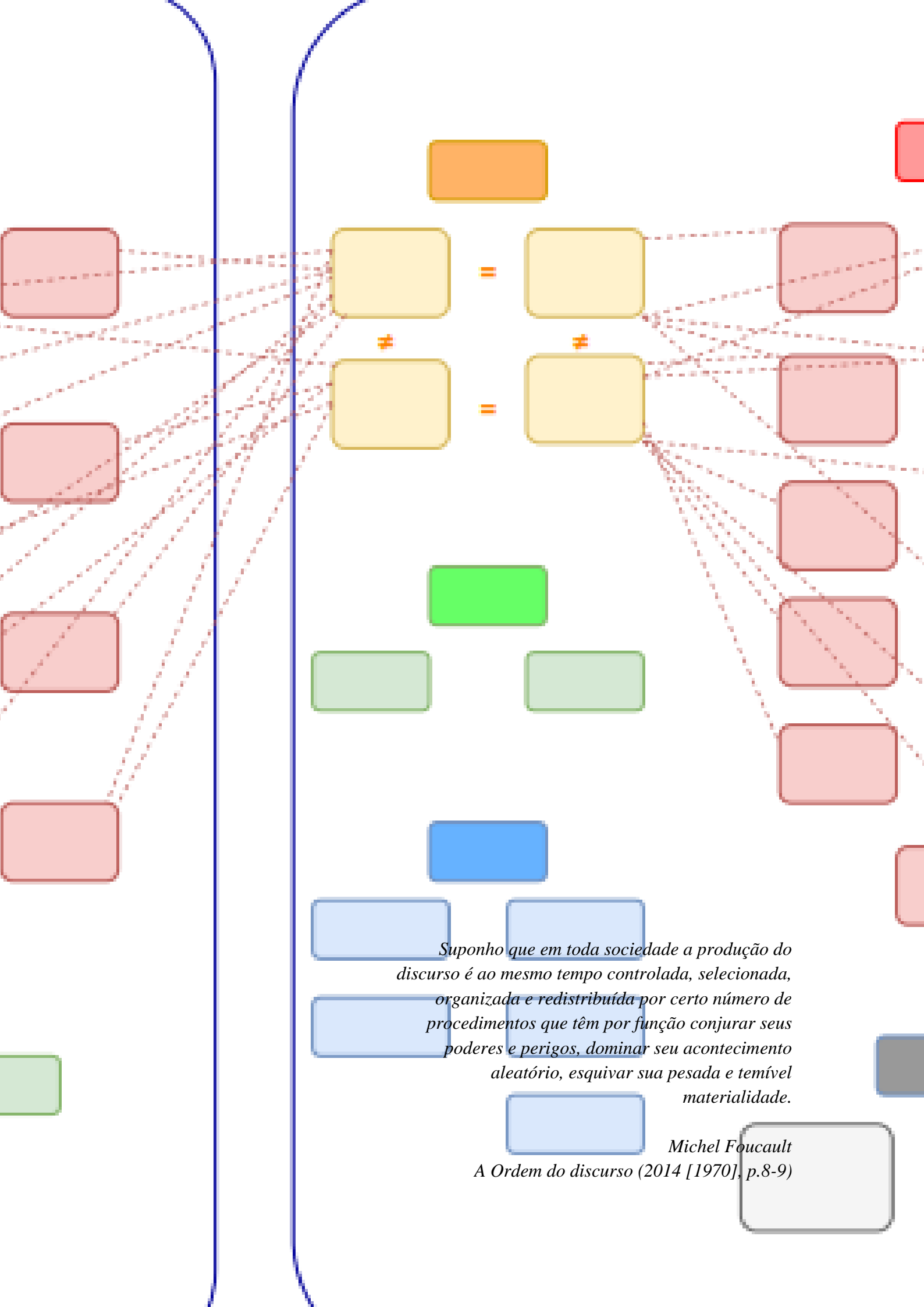
XVII Seminário de Dissertações e Teses em Andamento (SEDATA), promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL), em agosto de 2018.

Ao concluir esta fase da minha formação profissional, olho ao meu redor e vejo o quão privilegiado sou, por poder compartilhar esse período de aprendizado com meus colegas do grupo de pesquisa Linguagem & Poder: Alcione Gonçalves Campos, Célia Regina Capellini Petreche, Claudinei Aparecido Canazart, Clicy Anny de Oliveira Santos, Fábio Henrique Rosa Senefonte, Josimayre Novelli, Juliane D'Almas, Lilian Kemmer Chimentão, Mariana Guedes Seccato e Silvia Helshiki. Muitos deles acompanho desde que ingressei na graduação em Letras – Inglês, na UEL, em 2014, e tive a oportunidade de presenciar a ascensão profissional de cada um, resultado de seus trabalhos éticos e coerentes.

Também sou grato aos colegas que conheci durante a graduação e que se tornaram meus amigos: Bárbara Lopes Garcia de Souza Campos, João Vinícius Vasques, Larissa Segantini Peralisi, Rafaela Fles Mazuquin e Sabrina de Abreu. Obrigado pelos anos inesquecíveis que passamos juntos! Também estendo meus agradecimentos às/aos minhas/meus professoras/es com quem tive a oportunidade de aprender e tornar-me professor de língua inglesa.

A cada nova experiência educacional, fico feliz por conhecer pessoas excepcionais, e durante o curso de mestrado não foi exceção. Nas disciplinas do PPGEL-UEL pude conhecer e criar laços com Cibele Coradin Bail, Emanuelle Cricia, Giuliana Castro Brossi e Rafael Alves de Castilho, com quem pude dialogar e muito aprender.

Também sou grato à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão da bolsa de mestrado, que me possibilitou dedicar aos estudos, às leituras foucaultianas e ao desenvolvimento desta pesquisa.



Suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade.

Michel Foucault
A Ordem do discurso (2014 [1970], p.8-9)

EGIDO, Alex Alves. **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, 2019.

RESUMO

Inserida na área da Linguística Aplicada, no campo de formação em pesquisa do professor de língua estrangeira, este estudo relata uma breve história da ética em pesquisa em Linguística Aplicada com especial atenção para as relações entre o eu e o Outro. Baseada em uma perspectiva foucaultiana de história geral, três perguntas de pesquisa são formuladas: (i) Que relações do eu com o Outro fazem parte de uma breve história da ética em pesquisa? (ii) Que discursos as tornaram possíveis? (iii) Que efeitos esses *discursos* produzem? Para responder essas indagações, dados do tipo acadêmico-científico foram coletados e interpretados junto com dados dos tipos artístico e institucional. Estes tipos de dados constituem, em termos foucaultianos, três tipos de Arquivos, nomeadamente: artístico, institucional e acadêmico-científico. Eles foram escolhidos, a fim de permitirem a compreensão de uma breve história pertencente a um contexto histórico maior. Esta pesquisa adota orientação epistemológica hermeneuta, na etapa de seleção, descrição e comentários, e construcionista, na materialização *prática* de retorno. Além disso, conta com orientação ontológica hermeneuta. Diferentes elementos da *Formação Discursiva* são examinados, de acordo com o referencial teórico-metodológico foucaultiano, permitindo interpretações na forma de comentários de que **as relações do eu com o Outro são multifacetadas e promovem diversos discursos que são coexistentes e enunciam, principalmente, uma estratégia da ausência de cuidados éticos. Tais relações fluem de práticas abusivas, midiaticamente enunciadas (viz. Arquivo artístico, no qual o discurso do diferente e do anormal é incitado e permeado por valores contemporâneos), passando por práticas prescritas em normativas de pesquisa (viz. Arquivo institucional), que visam a responder a demandas históricas e sociais e culminam em práticas entendidas como macroéticas e burocráticas, que se centralizam em demandas contextuais e gerais, ou microéticas e emancipatórias, que emergem das próprias agendas de pesquisa (viz. Arquivo acadêmico-científico). Muitas das práticas desse terceiro Arquivo são materializadas por meio de técnicas do cuidado de si e ou do cuidado do outro, ao passo que algumas práticas (e.g. retorno e anonimato) dispõem de estratégias específicas (viz. possibilidade, pertinência e comodidade) para sua enunciação. Em síntese, essa breve história da ética em pesquisa incita práticas (anti)éticas no escopo artístico, que são evitadas no âmbito institucional e reinterpretadas e expandidas no nível acadêmico-científico.**

Palavras-chave: Ética em Pesquisa. Linguística Aplicada. Michel Foucault.

EGIDO, Alex Alves. **The Other and I**: a brief history of ethics in Applied Linguistics research. 2019. 353f. Master Dissertation (in Language Studies) – State University of Londrina, Londrina, 2019.

ABSTRACT

Set in Applied Linguistics area, in foreign language teacher's research education field, this study reports on a brief history of ethics in applied linguistics research with special attention to the relations between the Other and me. Drawing on a foucauldian general history perspective, three specific research questions were addressed: (i) What relations between the Other and me constitute a history of ethics in research? (ii) What discourses make such relations possible? and (iii) What effects do these discourses produce? In order to answer these questions, data of the so-called scientific type were collected and interpreted along with the so-called artistic, institutional, academic and scientific ones. These types of data constitute, in foucauldian terms, three types of Archives, namely the artistic, the institutional, and the academic-scientific, and they were chosen so as to allow understanding such a brief history as pertaining to a larger historical context. This research adopts both a hermeneutic epistemological orientation, in the stages of selection, description and comments, and constructionist one, during the *practice* of participants' feedback. In addition, it has a hermeneutic ontological orientation. Different elements of *Discursive Formation* are examined, according to the foucauldian theoretical and methodological framework, enabling interpretations in the form of comments are that **the relations between the Other and me are multifaceted and promote various discourses, which coexist and state, mostly, an absence of an ethical care strategy of ethical care. Such relations arise from abusive practices stated by means of the media (viz. artistic Archive, in which the strange and abnormal discourse is prompted and permeated by contemporary values). Moreover, prescriptive practices are also stated on research norms (viz. institutional Archive) which aim at responding to historical and social needs. These practices are interpreted as macroethical and bureaucratic, for focusing on general and context demands, or microethical and emancipatory, for emerging from the research agendas (viz. academic-scientific Archive). Many practices of this third Archive are deployed by means of a self-care technique and or an other-care technique, whereas other practices (e.g. feedback and anonymity) employ other specific techniques (viz. possibility, pertinence and convenience) in order to be stated. In synthesis, this brief history of ethics in Applied Linguistics research incites (un)ethical practices in the artistic scope, which are avoided in the institutional sphere and reinterpreted and expanded at the academic-scientific level.**

Keywords: Ethics in research. Applied Linguistics. Michel Foucault.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	<i>Frankenstein</i> capa de Jean-Léon Huens	70
Figura 2	<i>Male Figure</i> de Grossman	72
Figura 3	<i>One of the death pits, Belsen. SS guards collecting bodies</i> de Leslie Cole	74
Figura 4	<i>X-Men Origins: Wolverine</i>	76
Figura 5	<i>Panopticon</i>	78
Figura 6	Organização institucional dos CEP	96
Figura 7	<i>Práticas éticas em pesquisa</i> de Ana	166
Figura 8	<i>Práticas éticas em pesquisa</i> de Laura	168
Figura 9	<i>Práticas éticas em pesquisa</i> de Clau	170
Figura 10	<i>Práticas éticas em pesquisa</i> de Regina	171
Figura 11	<i>Práticas éticas em pesquisa</i> de Malu	174
Figura 12	<i>Práticas éticas em pesquisa</i> de Lily	176
Figura 13	<i>Práticas éticas em pesquisa</i> de Sara.....	177
Figura 14	Síntese das <i>práticas éticas em pesquisa</i>	178
Figura 15	Esferas sociais alcançadas pelo retorno de resultados de pesquisa	184
Figura 16	Materialização das <i>práticas</i> de retorno e de devolutiva	189
Figura 17	Representação das <i>modalidades enunciativas</i>	197
Figura 18	Responsabilidades da pesquisa educacional	204
Figura 19	<i>Ditos e não-ditos</i> enunciados nos <i>Arquivos</i> artístico, institucional e acadêmico-científico	218
Figura 20	Elementos da <i>Formação Discursiva</i> identificados nos <i>Arquivos</i> artístico, institucional e acadêmico-científico	219

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Elementos-chave do paradigma qualitativo	28
Quadro 2	Concepções em pesquisas <i>ética, de defesa e empoderadora</i>	32
Quadro 3	Buscas bibliográficas	40
Quadro 4	Estrutura do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem	45
Quadro 5	Fases da elaboração do questionário	49
Quadro 6	Organização dos dados gerados	55
Quadro 7	Síntese das <i>práticas</i> descritas no <i>Arquivo institucional</i>	109
Quadro 8	Síntese das <i>práticas</i> descritas nos manuais de pesquisa	120
Quadro 9	Revisão de trabalhos acadêmicos nacionais e internacionais sobre ética em pesquisa	125
Quadro 10	Descrição de práticas éticas em pesquisa, segundo linguistas aplicados	142
Quadro 11	Referência aos participantes	153
Quadro 12	<i>Práticas</i> éticas em pesquisa.....	162
Quadro 13	Tipos de relação entre o Eu e o Outro	198
Quadro 14	Síntese das minhas <i>práticas</i> éticas antes, durante e depois da pesquisa	208
Quadro 15	Interpretações sobre efeitos das participações dos pesquisadores estudo	209
Quadro 16	<i>Enunciados</i> ilustrativos sobre o impacto dos <i>discursos</i> correntes nos pesquisadores-participantes neste estudo	211

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMM	Associação Médica Mundial
APS	Análise Paradigmática e Sintagmática
BERA	Associação Britânica de Pesquisa Educacional
BD	Biblioteca Digital
BS	Biblioteca Setorial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CONEP	Conselho Nacional de Ética em Pesquisa
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CEUA	Comissão de Ética no Uso de Animais
ERIC	<i>Education Resources Information Center</i>
GT CHS	Grupo de Trabalho em Ciências Humanas e Sociais
IC	Iniciação Científica
LI	Língua Inglesa
MEC	Ministério da Educação
MET	<i>Metropolitan Museum of Art</i>
MS	Ministério da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PPGEL	Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem
SISNEP	Sistema Nacional de Ética em Pesquisa
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEL	Universidade Estadual de Londrina

UEM

Universidade Estadual de Maringá

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
1 CONCEITO DE PESQUISA	28
1.1 NATUREZA	28
1.2 ONTOLOGIA, EPISTEMOLOGIAS E ÉTICA	30
1.3 OBJETIVO E PERGUNTAS DE PESQUISA	
1.4 PESQUISADOR	35
1.5 COLETA DE DADOS	36
1.5.1 Arquivo artístico	37
1.5.2 Arquivo institucional	38
1.5.3 Arquivo acadêmico-científico	38
1.6 GERAÇÃO DE DADOS	45
1.6.1 Contexto	45
1.6.2 Participantes	46
1.6.3 Questionário	47
1.6.4 Entrevista	51
1.7 CRITÉRIOS DE QUALIDADE DA PESQUISA	56
1.8 ABORDAGEM ANALÍTICA	57
1.8.1 Unidade de análise	58
1.8.2 Descrição foucaultiana de Formação Discursiva	61
1.8.3 Estilo de relato	66
2 ARQUIVO ARTÍSTICO	68
2.1 FRANKENSTEIN	69
2.2 MALE FIGURE	70
2.3 ONE OF THE DEATH PITS	73
2.4 X-MEN ORIGINS: WOLVERINE	75
2.5 PANE NO SISTEMA	79
2.6 RESPOSTAS ÀS PERGUNTAS DE PESQUISA	81

3	ARQUIVO INSTITUCIONAL	83
3.1	DECLARAÇÃO INTERNACIONAL DOS DIREITOS HUMANOS (1949)	84
3.2	DIRETRIZES ÉTICAS PARA A PESQUISA EDUCACIONAL (2018)	85
3.3	CÓDIGO DE NUREMBERG (1949)	89
3.4	DECLARAÇÃO DE HELSINKI (2013)	93
3.5	CNS Nº 001-1988	97
3.6	CNS Nº 510-2016	104
3.7	RESPOSTAS ÀS PERGUNTAS DE PESQUISA	111
4	ARQUIVO ACADÊMICO-CIENTÍFICO	116
4.1	DADOS SECUNDÁRIOS	116
4.1.1	Manuais de pesquisa	117
4.1.2	Relatos de pesquisa	123
4.1.2.1	Dissertações de Mestrado e Teses de doutorado do PPGEL-UEL	146
4.2	DADOS PRIMÁRIOS	160
4.2.1	Entrevista semiestruturada	160
4.2.2	Questionário eletrônico	197
4.3	RESPOSTAS ÀS PERGUNTAS DE PESQUISA	199
5	PRÁTICA DE RETORNO	203
5.1	INTERPRETAÇÕES DAS VOZES DOS PARTICIPANTES	205
5.2	INTERPRETAÇÕES DAS VOZES DOS MEMBROS DA COMUNIDADE DE PESQUISADORES	212
5.3	PROJEÇÕES DE RETORNOS ÀS DEMAIS ESFERAS SOCIAIS.....	213
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	216
6.1	CONTINUIDADE DA HISTÓRIA DA ÉTICA EM PESQUISA	216
6.2	SÍNTESE DAS RESPOSTAS ÀS PERGUNTAS DE PESQUISA	220
6.3	APRENDIZAGENS	222
6.4	LIMITAÇÕES	224
6.5	PROJEÇÕES SOBRE ESTUDOS DA ÉTICA EM LINGUÍSTICA APLICADA	225

REFERÊNCIAS	227
APÊNDICES	245
APÊNDICE A – Síntese das respostas ao questionário piloto	246
APÊNDICE B – Síntese das respostas ao questionário eletrônico	259
APÊNDICE C – Roteiro de perguntas para entrevistas semiestruturadas.....	267
APÊNDICE D – Convite para participar do piloto	268
APÊNDICE E – Entrevistas semiestruturadas	269
APÊNDICE F – Geração de dados complementares sobre submissão de projeto de pesquisa à Plataforma Brasil	324
APÊNDICE G – Análise dedutiva de dissertações de Mestrado e teses de Doutorado da Linha 4 do PPGEL – UEL	330
APÊNDICE H – Convite para participação em <i>prática</i> de retorno (participantes).....	338
APÊNDICE I – Convite para participação em <i>prática</i> de retorno (comunidade acadêmica).....	339
APÊNDICE J – Retornos dos participantes de pesquisa.....	340
APÊNDICE K – Retornos dos membros da comunidade acadêmica	350
APÊNDICE L – Registros fotográficos da confecção manual das relações entre os <i>Arquivos</i>	352

INTRODUÇÃO

A ética em pesquisa enquanto *tema* de estudo despertou meu interesse ao participar do grupo de pesquisa “Ética em Estudos da Linguagem”, de 2015 a 2017, coordenado pela Dra. Simone Reis, na Universidade Estadual de Londrina (doravante, UEL). Dentre os estudos que desenvolvemos no âmbito do projeto, saliento um de natureza documental (REIS; EGIDO, 2017). Neste, os autores analisaram 185 relatos de pesquisa cancelados pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (doravante, PPGEL), entre 2004 e 2014. Em suas buscas por termos-chave relativos à ética e leitura de resumos, os pesquisadores concluíram que a *prática* de retorno do pesquisador com resultados de pesquisa aos participantes foi enunciada por restrito número de trabalhos (7) pertencentes à linha 4 de pesquisa do PPGEL - UEL, intitulada “Ensino / Aprendizagem e Formação de Professores de Língua Estrangeira”.

Essa linha de estudo recebe trabalhos que lidam com a linguagem enquanto um fenômeno social que constitui seus usuários, ao passo que também é por eles constituída. Consequentemente, a linha de pesquisa contempla trabalhos de dois campos principais da Linguística Aplicada, nomeadamente: (i) ensino / aprendizagem e (ii) formação de professores de língua estrangeira. No que diz respeito aos estudos voltados ao segundo campo de conhecimento, linguistas aplicados brasileiros têm discutido sobre componentes basilares à formação de professores-pesquisadores de línguas (CAVALCANTI, 2006; KLEIMAN, 2013; MILLER, 2013; MOITA-LOPES, 2006).

Além de propor a consideração de vozes teóricas (sulistas) ainda pouco ouvidas (KLEIMAN, 2013; MOITA-LOPES, 2006), esses estudiosos também salientam alguns dos pilares à formação de professores-pesquisadores como, por exemplo, a ética (CAVALCANTI, 2006; MILLER, 2013), assim como as implicações das escolhas teóricas, pedagógicas, práticas e científicas (CAVALCANTI, 2006; KLEIMAN, 2013). Considero crucial evidenciar o reflexo desses princípios teóricos sobre a formação de professores posto em prática.

Assim, restrinjo-me a um contexto de formação inicial de professores de língua estrangeira no qual me formei, ou seja, o curso de graduação em Letras – Inglês da UEL. Segundo o currículo vigente desde 2009, os graduandos precisam cumprir uma experiência de pesquisa no quarto ano do curso, a saber: a proposta e condução de uma pesquisa, que acontece atrelada à sua prática de ensino, enunciada de *paper*. Essa proposta de articulação do ensino e pesquisa é coerente com os pressupostos teóricos da

área da Linguística Aplicada (MILLER, 2013). Em síntese, um estudo cujo *tema* é a ética em pesquisa precisa ser investigado pela área, uma vez que professores de línguas são solicitados a conduzir investigações ligadas à prática, desde a sua formação inicial. Se os professores não tiverem a oportunidade de conhecer esse tema, ética em pesquisa, durante esse nível de sua formação, quando o terão? Esperançosamente, durante cursos de formação continuada. No entanto, outro questionamento me vem à mente: com que base professores-pesquisadores de línguas estrangeiras poderão conhecer e discutir a ética em pesquisa, se a maioria dos estudos publicados na área da Linguística Aplicada são de base secundária? (e.g. CELANI, 2005; PAIVA, 2005).

Ao entender essa linha de pesquisa enquanto um espaço de produção de conhecimento, as *práticas* éticas têm sido enunciadas de determinado modo que contribuem para a constituição de uma identidade de professores-pesquisadores e suas relações com seus respectivos *participantes*, ou *sujeitos*, de pesquisa. Nesse sentido, minha proposta de pesquisa avança ao lidar não somente com dados de base secundária, como a maioria dos estudos da área o faz ao abordar essa temática (e.g. CELANI, 2005; PAIVA, 2005), mas dados primários de diferentes fontes, também.

Desenvolvo este estudo com *foco* nas relações entre o eu e o Outro enunciadas nas agendas de pesquisas conduzidas por linguistas aplicados brasileiros. Ao selecionar esse *foco* e, mais amplamente, a ética em pesquisa enquanto *tema*, restringi o Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina como *contexto* desta investigação. Tendo em vista que o perfil dos pesquisadores-participantes diretos de meu estudo, que são linguistas aplicados, e a maioria das referências que abordo são originárias dessa área do conhecimento, centralizei meu *contexto* para a Linha 4 do referido programa de pós-graduação.

Desse modo, é meu objetivo descrever uma breve história da ética em pesquisa com atenção especial às relações entre eu e o Outro. A fim de alcançar tais propósitos, elaboro as seguintes perguntas de pesquisa:

1. Que relações do eu com o Outro fazem parte de uma breve história da ética em pesquisa?
2. Que *discursos* as tornaram possíveis?
3. Que *efeitos* esses discursos produzem?

Esse meu objetivo descritivo é revestido de interesse prático (REIS, 2013). Em relação à natureza dos meus interesses por esse *tema* de pesquisa, os mesmos são de ordem pessoal, acadêmica e social. No que diz respeito à primeira (viz. pessoal),

considero experiências de pesquisa momentos em que ora pude figurar apenas como sujeito, ou seja, desempenhei um papel passivo durante a pesquisa; ora pude integrar a pesquisa na qualidade de participante como aquele que, efetivamente, atua em certas fases do estudo e cuja voz é considerada pelo pesquisador. Assim, essas experiências excludentes me permitiram perceber a importância do esclarecimento de *práticas* éticas em pesquisa.

Ao olhar retrospectivamente para as experiências nas quais exerci papel de sujeito, penso que não fui esclarecido sobre benefícios, riscos e garantias, assim como não recebi retorno das análises dos meus dados, porque o próprio pesquisador poderia ainda não conhecer esses aspectos e *práticas* éticas naqueles momentos. Felizmente, desde meu primeiro ano de graduação em Letras Inglês na Universidade Estadual de Londrina, na qualidade de bolsista de Iniciação Científica, tive a oportunidade de estudar ética em pesquisa em Linguística Aplicada. Penso que essa reflexão constante sobre cuidados éticos dentro do grupo de pesquisa do qual faço parte conscientizou-me para experiências futuras em que minha voz como participante tentaria ser silenciada por terceiros.

Desse modo, minhas participações posteriores em pesquisas conduzidas por linguistas aplicados foram mais conscientes e socialmente preocupadas com o (não) impacto que os resultados teriam para mim e para outras esferas da sociedade. Essa reflexão me foi possibilitada, em inúmeras vezes, no momento de retorno de pesquisadores com suas análises dirigidas a mim, participante. Assim, com base no meu escopo pessoal, afirmo a necessidade de tanto pesquisadores quanto participantes conhecerem possibilidades de adoção de *práticas* éticas que podem ser aplicadas antes, durante e depois das pesquisas.

No entanto, essa necessidade de conhecer práticas éticas que advogo encontra obstáculos na esfera acadêmica, por isso meu segundo interesse em conduzir este estudo. Estudos documentais brasileiros relatam que a adoção e ou a menção a *práticas* éticas em pesquisa é incipiente tanto nas Ciências Humanas (ANDRADE, 2017), de modo geral, quanto nos Estudos da Linguagem (REIS; EGIDO, 2017), especificamente. Entendo que a ética em pesquisa em Linguística Aplicada é um novo campo de estudos ainda carente de investigações em todos os níveis de formação no Brasil, apesar de

haver trabalhos de base secundária assistemáticos sobre ética e ensino de línguas estrangeiras¹.

No escopo internacional, por exemplo, a área da Linguística Aplicada já dispõe de relatos, cujos autores têm se dedicado ao estudo da ética enquanto componente central nos desenhos de pesquisa e, principalmente, na condução das investigações (DE COSTA, 2014; 2015; 2016; KUBANYIOVA, 2008; WILCOX, 2017).

Escolho estudar esse tema, tendo *Discurso*, no sentido foucaultiano, como unidade de análise. Logo, descrevo e comento elementos de *Formações Discursivas* examinando *Arquivos* dos tipos artístico, institucional e acadêmico-científico. Ao fazer essa escolha, comprometo-me com a visão particular de história proposta por Foucault: a história geral.

Detalho essas noções no capítulo 1 “Conceito de pesquisa”, especificamente na subseção “1.8 Abordagem analítica”. Com o risco de parecer um glossário, faço essa disposição de informação com o propósito de didatizar a leitura e a compreensão da minha escrita. Adoto essa abordagem, uma vez que Foucault também não os definiu objetiva e claramente em sua obra “Arqueologia do saber” (1972 [1969]), segundo minha leitura, uma vez que, para explicá-los, ele os exemplifica com períodos históricos (e.g. Idade Média) e áreas do conhecimento (e.g. Medicina, Economia, Ciências naturais, dentre outras) e não mantém uma regularidade para explicar e exemplificar os elementos da *Formação Discursiva*.

Existem alguns modos distintos que eu poderia lançar mão para descrever uma breve história da ética em pesquisa em Linguística Aplicada. Michel Foucault, por exemplo, lidou com duas acepções de história, nomeadamente: global e geral. A primeira noção (viz. história global) diz respeito a um paradigma científico cujo foco recai sobre elementos de continuidade. Em outras palavras, é um modo de contar a história segundo a ordem cronológica em que seus eventos aconteceram. Nessa proposta, o objetivo é

[...] reconstituir a forma global de uma civilização, o princípio - material ou espiritual - de uma sociedade, o significado comum a todos os fenômenos de um período, a lei que dá conta de sua coesão -

¹ Apesar da relação ética e ensino de línguas estrangeiras não ser meu foco de pesquisa, reviso esses trabalhos na primeira seção do *Arquivo acadêmico-científico*.

o que é chamado metaforicamente de "face" de um período.² (FOUCAULT, 1972 [1969], p. 9)

No entanto, essa visão histórica que preza pela unidade em detrimento da série, foi questionada e criticada por Foucault (1972 [1969]). Em contraste, emergiu um novo modo de descrever percursos históricos, ou seja, a história geral. Nesta, o pesquisador recorre a diferentes temporalidades, a fim de evidenciar as séries enunciativas (NAVARRO, 2018). Dito de outro modo, todo pesquisador, para contar uma história, precisa, primeiramente, estabelecer um recorte, uma vez que se entende não ser possível identificar as origens, e nem é o foco, mas os efeitos que esses *discursos* causam nos atores sociais.

Retomando o contexto no qual insiro este estudo, linha de pesquisa “Ensino / Aprendizagem e Formação de Professor de Língua Estrangeira” do programa de pós-graduação supracitado, este estudo não é inaugural quanto ao uso da abordagem discursiva foucaultiana. Outros dois trabalhos discursivos (SILVA, 2014; CAMPOS, 2017), chancelados por esse programa de pós-graduação, usam do repertório teórico-metodológico foucaultiano. Tanto Silva (2014) quanto Campos (2017) oferecem, em um capítulo ou outro, descrição com viés de história global, tendo em vista resgates históricos cronológicos, por exemplo. Aquela (SILVA, 2014) apresenta análise dos *discursos* de professores de línguas sobre o uso do livro didático. Anteriormente à análise, a pesquisadora reconstrói, cronologicamente, a história da imprensa desde Gutenberg até a contemporaneidade.

Sob a mesma perspectiva histórica global, Campos (2017) analisa dados gerados e coletados sobre identidade profissional docente. Para tanto, a pesquisadora reconstrói a história da profissão docente no Brasil em um dos capítulos de seu relato de pesquisa. Essa visão de história adotada por Silva (2014) e Campos (2017) é similar com o que Michel Foucault lançou mão em obras como, por exemplo, “Eu, Pierre Rivière, que degolei minha mãe, minha irmã e meu irmão...” (FOUCAULT, 2013 [1973]) e “O nascimento da Clínica” (FOUCAULT, 2003 [1963]). No entanto, me distancio desses estudos, ao adotar uma visão de história geral.

Entendo que minha investigação é caracterizada por essa perspectiva histórica, visto que contemplo diferentes temporalidades dentro de cada *Arquivo* e também entre

² No original: “[...] to reconstitute the overall form of a civilization, the principle - material or spiritual - of a society, the significance common to all the phenomena of a period, the law that accounts for their cohesion - what is called metaphorically the 'face' of a period.”

eles. Ademais, ao reconstruir a história da ética em pesquisa, não me atento à ordem cronológica, mas às series enunciativas e aos *discursos* materializados em diferentes momentos da história. Entendo que um elemento importante para ilustrar essa incompletude e seletividade da história a que me proponho a reconstruir é minha seleção dos *Arquivos* (viz. artístico, institucional e acadêmico-científico). Um leitor de Foucault pode, certamente, questionar-me: Por que esses (*Arquivos*) e não outros?

Dentre outros possíveis *Arquivos* que idealizei para contar essa história da ética estão o filosófico e o noticiário. Aquele, em razão de princípios éticos que subjazem às nossas *práticas* tanto na condução de pesquisas quanto na vida. É um tipo de conhecimento que perpassa séculos. Este, por representar, em tempo real, fenômenos sociais e seus desdobramentos. No entanto, não os adotei e justifico o porquê. O *Arquivo* filosófico demandaria estender minha agenda de pesquisa em função das leituras que seriam necessárias. O *Arquivo* noticiário, apesar de relevante, contempla conteúdos que expiram rapidamente. Por exemplo, ao descrever e comentar uma notícia sobre *prática* antiética em pesquisa durante meu estudo, esta poderia ser substituída por outra mais atual quando da publicação da minha dissertação.

Apesar de várias investigações orientadas nessa quarta linha de pesquisa do PPGEL –UEL serem etnografias (e.g. CANAZART, 2015; LUNARDI, 2011; VÍRSIDA, 2003), estudos orientados pelo Interacionismo sociodiscursivo (e.g. DROGUI, 2014; LENHARO, 2016; PONTARA, 2015; SOUZA-LUZ, 2015) ou do discurso, segundo uma corrente britânica (e.g. CAMPOS, 2013; COSTA, 2015; FIORI-SOUZA, 2016; PICONI, 2015), trago um outro olhar de estudo, ao compreender, em sentido amplo, a estrutura social-histórica que permeia o fenômeno da ética em pesquisa em Linguística Aplicada. Essa perspectiva de pesquisa que adoto difere, por exemplo, de estudos etnográficos que analisam um objeto isolado no tempo.

Nessa abordagem foucaultiana, *discurso* é entendido como instrumento de poder, que faz coisas nas e para as pessoas. Complementarmente, nessa perspectiva teórica-metodológica, não importa o pioneirismo, nem o que os indivíduos pensam, porque descarto a adoção de referenciais psicanalíticos, mas importa o que eles enunciam. Assim, com base no que foi *dito* e materializado nos dados que interpreto, identifiquei os seguintes elementos da *Formação Discursiva* em meu estudo:

Um total de 4 *conceitos*, sendo dois no âmbito nacional (viz. *ética burocrática* e *ética emancipatória*) (REIS; EGIDO, 2017) e outros dois no âmbito internacional (viz. *macroética* e *microética*) (GUILLEMIN; GILLAM, 2004). O primeiro *conceito* de cada

referência, englobando a *ética burocrática* (REIS; EGIDO, 2017) e a *macroética* (GUILLEMIN; GILLAM, 2004) são similares, uma vez que ambos dizem respeito a *práticas* éticas prescritas e ou previstas em documentos reguladores de pesquisa. O segundo *conceito* desses estudos, englobando a *ética emancipatória* e (REIS; EGIDO, 2017) e a *microética* (GUILLEMIN; GILLAM, 2004) também são próximos, tendo em vista que advogam pela observância do pesquisador à voz e demandas do Outro e dilemas éticos que surgem antes, durante e depois da condução do estudo, respectivamente.

Um total de 16 *práticas*, nomeadamente: submissão do projeto de pesquisa a um CEP, cuidado e bem-estar, benefícios e riscos, consentimento informal, consentimento próprio, consentimento de terceiros, TCLE, referência aos participantes, geração de dados, posse dos dados, retorno de dados, análise coletiva, devolutiva, retorno de análise, (re)análise, divulgação de resultados. Algumas delas são próprias de somente um *Arquivo*, ao passo que outras são compartilhadas. Essas *práticas* são materializadas, principalmente no *Arquivo* acadêmico-científico, por meio de duas *técnicas*, a saber: *cuidado de si* e *cuidado do outro*.

Por um lado, a primeira *técnica* (viz. *cuidado de si*) refere-se às *práticas* empregadas por pesquisadores, a fim de se salvaguardarem (e.g. EL KADRI, 2014; SOUZA, 2013). Por outro lado, a segunda *técnica* (viz. *cuidado do outro*) diz respeito às *práticas* que pesquisadores adotam com o propósito de proteger e, em alguns casos, empoderar seus participantes (e.g. CAMPOS, 2017; DE COSTA, 2017; MARQUES, 2018).

Um total de 7 *estratégias*, que divido em três grupos distintos. As *estratégias da pertinência, possibilidade e comodidade* concernem à *prática* de retorno do pesquisador com as análises aos participantes. Criadas com base em dados gerados, nomeio essas *estratégias* para comentar os momentos mais adequados para promover o retorno (viz. *estratégia da pertinência*) em qual formato e modalidade (viz. *estratégia da possibilidade*) e com benefícios direcionados a quem. Caso sejam direcionadas ao pesquisador, tem-se a terceira *estratégia* (viz. *estratégia da comodidade*). Em um escopo mais amplo, ao descrever e comentar os manuais de pesquisa (viz. subseção “4.1.1 Manuais de pesquisa”), cunhei duas *estratégias* adotadas para discutir a relação do Eu com o Outro: *estratégia da proximidade* e *estratégia do distanciamento*.

As 5 *estratégias* supracitadas estão no *Arquivo* acadêmico-científico, ao passo que as *estratégias da presença* e da *ausência* estão enunciadas no *Arquivo* artístico.

Essas duas *estratégias* dizem respeito à observância de cuidados éticos em pesquisas e experimentos conduzidos em determinados momentos da história da humanidade e representados no âmbito artístico.

Também interpretei uma instância de *modalidade enunciativa*. Nesta, respondo a três questões foucaultianas, a saber: Quem fala? Sobre quem ou o que fala? e De qual posição fala? Ao acessar dados gerados para responder esses questionamentos, notei que são pesquisadores, linguistas aplicados, que falam sobre a (in)suficiência do engajamento de seus participantes em suas agendas de pesquisa. Eles materializam esses *enunciados* da posição daqueles responsáveis, institucionalmente, pelo andamento e qualidade dos estudos propostos.

Por fim, classifiquei 18 *ditos*, 2 *já-ditos* e 16 *não-ditos* que estão enunciados e relacionados entre os 3 *Arquivos* (viz. artístico, institucional e acadêmico-científico). O *Arquivo* artístico dispõe de 1 *dito*, 2 *já-ditos* e 3 *não-ditos*, que estão ligados dentro do próprio *Arquivo*, bem como com os *Arquivos* institucional e acadêmico-científico. O *Arquivo* institucional abrange 11 *ditos* e 12 *não-ditos*, que estão relacionados dentro desse *Arquivo* e com os outros dois, também. A mesma relação acontece com o *Arquivo* acadêmico-científico, que possui 6 *ditos* e 3 *não-ditos*.

Em linhas gerais, defendo que **a relação do Eu com o Outro é multifacetada e promove diversos discursos, que são coexistentes e não excludentes. Tais relações fluem de práticas abusivas, midiaticamente enunciadas (viz. Arquivo artístico, no qual o discurso do diferente e anormal é incitado e permeado por valores contemporâneos), passando por práticas prescritas em normativas de pesquisa (viz. Arquivo institucional) que visam a responder a demandas históricas e sociais e culminam em práticas entendidas como microéticas e burocráticas que se centralizam em demandas contextuais e que emergem das próprias agendas de pesquisa (viz. Arquivo acadêmico-científico). Muitas das práticas desse terceiro Arquivo são materializadas por meio de técnicas do cuidado de si e ou do cuidado do outro, ao passo que algumas práticas (e.g. retorno) dispõem de estratégias específicas (viz. possibilidade, pertinência e comodidade) para sua enunciação. Em síntese, essa breve história da ética em pesquisa incita práticas (anti)éticas no escopo artístico, que são evitadas no âmbito institucional e reinterpretadas e expandidas no nível acadêmico-científico.**

Reflito sobre meu percurso enquanto leitor da obra foucaultiana e pesquisador de *discurso*. Felizmente, iniciei minhas leituras de Michel Foucault há 5 anos, o que me

possibilitou conhecer todas as obras escritas pelo autor. Penso que isso possibilitou-me criar uma visão geral sobre os seus conceitos e ideias. Em termos gerais, considero-o “escorregadio”, por não apresentar direta e claramente conceitos caros à constituição dos elementos da *Formação Discursiva*. Em relação às aprendizagens, destaco três. A primeira relacionada à leitura do constante uso de denegação pelo autor, o que não é prática comum na escrita acadêmica. A segunda concerne a esta minha primeira experiência de análise do discurso foucaultiana, que no início parecia quase impossível e, agora, ao final, tornou-se gratificante. A terceira aprendizagem diz respeito à nova percepção de discurso, poder, verdade e instituições que passei a ter. Não consigo ver o mundo e os fenômenos sociais como antes.

Em seguida, conduzo o leitor a compreender os elementos e informações que me permitiram fazer tais considerações. Penso que um leitor experiente do gênero textual “dissertação” poderá estranhar o modo com que disponho o conteúdo de minha pesquisa neste relato, bem como os termos que adoto nos títulos dos capítulos. Então, explicito as partes constituintes desse relato de pesquisa.

No primeiro capítulo, o qual nomeio “Conceito de Pesquisa”, apresento aspectos teóricos e metodológicos que orientam meu estudo. Discuto a natureza qualitativa, assim como minhas escolhas epistemológicas (viz. hermenêutica e construcionismo social), ontológica (viz. hermenêutica) e ética (viz. emancipatória). Em seguida, apresento meu objetivo (viz. descrever uma breve história da ética em pesquisa com atenção especial às relações entre eu e o Outro) e minhas três perguntas de pesquisa (viz. (i) Que relações do eu com o Outro fazem parte de uma breve história da ética em pesquisa? (ii) Que discursos as tornaram possíveis? (iii) Que efeitos esses discursos produzem? Após apresentar minha trajetória enquanto pesquisador na área da Linguística Aplicada e professor de Inglês como Língua Estrangeira, informo os dados que coletei, a fim de constituir os *Arquivos*³ *artístico, institucional* e, parcialmente, o *acadêmico-científico*.

O outro grupo de dados que compõe o *Arquivo acadêmico-científico* foi gerado por meio de dois instrumentos (viz. questionário eletrônico e entrevista semiestruturada). Também apresento aspectos relativos a essa geração de dados (viz. o contexto e os participantes), bem como explico, conceitualmente, os tipos de instrumentos que adotei, os processos de elaboração, pilotagem e condução. Tendo em

³ Adoto o recurso *italico* para referência a termos foucaultianos que adoto neste relato de pesquisa.

vista o julgamento da qualidade da pesquisa, discorro sobre os três critérios que adoto (viz. honestidade, ética e coerência epistemológica). Em seguida, passo à última seção deste capítulo, na qual apresento minha unidade de análise (viz. discurso), a descrição conceitual foucaultiana de *Formação Discursiva* e o estilo de relato que adoto.

Nos três capítulos subsequentes, reconstruo a história da ética em pesquisa ao interpretar os dados que compõem cada um dos *Arquivos*. Assim, no segundo capítulo, intitulado “2 *Arquivo* artístico”, interpreto 5 peças de arte de diferentes formatos e períodos históricos. No capítulo seguinte, a saber: “3 *Arquivo* institucional”, descrevo e comento seis documentos reguladores de pesquisa, sendo quatro internacionais e dois nacionais. No terceiro capítulo, nomeado “4 *Arquivo* acadêmico-científico”, interpreto dados de base secundária (viz. 10 manuais de pesquisa, 72 artigos e livros teóricos e 85 dissertações de Mestrado e teses de Doutorado defendidas por alunos egressos da linha 4 do PPGEL – UEL) e dados de base primária (viz. questionário eletrônico (Apêndice B), cuja extensão abrange 7 páginas, e entrevista semiestruturada (Apêndice E), cuja extensão é de 1.810 linhas).

Intitulei o quinto capítulo “Prática de retorno”. A *prática* de retorno com as minhas interpretações aos pesquisadores-participantes é o que confere caráter construcionista ao meu estudo (SCHWANDT, 2000). Adicionalmente, também retorno com minhas interpretações das dissertações de Mestrado e teses de Doutorado aos alunos egressos da linha 4 do PPGEL-UEL interessados em conhecer meus *ditos* sobre seus estudos. Concluo o capítulo ao responder minhas perguntas de pesquisa com os dados gerados na fase de retorno.

No último capítulo, nomeado “Considerações Finais”, (i) sintetizo e descrevo a relação entre os três *Arquivos*, (ii) menciono contribuições que este estudo pode trazer a diferentes esferas sociais, (iii) discorro sobre as aprendizagens que tive, ao desenvolver esta pesquisa e, por fim, (iv) indico limitações que encontrei no decorrer desse percurso.

1 CONCEITO DE PESQUISA

Nesta seção, apresento oito aspectos metodológicos de meu estudo: (1) a natureza da pesquisa e aspectos que dão suporte a minha escolha pelo paradigma qualitativo; (2) elementos ontológicos, epistemológicos e éticos que me norteiam na escolha da metodologia que emprego; (3) objetivo e perguntas de pesquisa; (4) eu, pesquisador; (5) coleta de dados; (6) geração de dados; (7) critérios de julgamento da qualidade da pesquisa; e (8) abordagem analítica.

1.1 NATUREZA⁴

Situo este estudo como qualitativo (LINCOLN; GUBA, 2000). Ao introduzirem seus leitores a seu livro de metodologia em pesquisa, Denzin e Lincoln (2006, p.23) esclarecem que uma pesquisa de natureza qualitativa “[...] implica enfatizar as qualidades das entidades, os processos e os significados que são examinados [...]”. Em outras palavras, o foco recai no processo e suas possibilidades de interpretação.

Assim como alguns pesquisadores asseveram, conceitualizar o paradigma qualitativo não é uma tarefa fácil em razão de suas várias possibilidades de métodos, abordagens, teorias, ferramentas e unidades de análise (DÖRNYEI, 2011; MERRIAM, 2009; SNAPE; SPENCER, 2003; WOLCOTT, 1992). De acordo com Wolcott (1992, p.4), “reivindicar competência em pesquisa qualitativa é, acima de tudo, reivindicar uma

⁴ Todos os excertos traduzidos para a Língua Portuguesa são de minha autoria. Apresento as versões originais em notas de rodapé.

familiaridade geral com o que tem sido recorrentemente empregado [...]”⁵. Desse modo, apresento uma revisão de elementos-chave do paradigma qualitativo. Eu li, dedutivamente, três capítulos metodológicos para apreender, em termos gerais, o que é pesquisa qualitativa.

Quadro 1: Elementos-chave do paradigma qualitativo

	Pesquisadores		
	Snape; Spencer (2003)	Merriam (2009)	Dörnyei (2011)
Elemento	Compreensão aprofundada e interpretada do mundo social	Processo indutivo	Desenho de pesquisa emergente
	Relação próxima entre pesquisador e participante na geração de dados	Pesquisador como instrumento primário	A natureza de dados qualitativos
	Dados ricos em detalhes	Rica descrição	As características do cenário de pesquisa
	Foco da interpretação de significados sociais	Foco no significado e no entendimento	Significados internos
	Pequenas amostras em escala		Pequenas amostras
	Análise que é aberta a conceitos e ideias emergentes		Análise interpretativa

Fonte: Elaborado pelo autor.

Snape e Spencer (2003), Merriam (2009) e Dörnyei (2011) listam alguns elementos que consideram caracterizar qualquer estudo qualitativo. No quadro 1, organizo, verticalmente, os elementos apresentados pelos pesquisadores. Também aplico cores para que o leitor tenha uma compreensão visual das características que são compartilhadas entre os pesquisadores. Embora os autores utilizem termos diferentes, tais termos se referem ao mesmo elemento. Em suas publicações, os estudiosos não listaram os elementos característicos da pesquisa qualitativa em uma ordem cronológica, mas eu a faço aqui.

Todos os autores (DÖRNYEI, 2011; MERRIAM, 2009; SNAPE; SPENCER, 2003) concordam que a pesquisa qualitativa não tem uma agenda estática, ou seja, pesquisadores geram e ou coletam dados para construírem conceitos, teorias e explicações que “[...] vão além do teste dedutivo de hipóteses como em estudos positivistas”⁶ (MERRIAM, 2009, p.15). Este aspecto refere-se ao **projeto de pesquisa emergente**. Os autores também advogam que “[...] o foco de pesquisa é restrito

⁵ No original: “to claim competence in qualitative research is, at most, to claim general familiarity with what is currently being done [...]”.

⁶ No original: “rather than deductively testing hypotheses as in positivist research.”

gradativamente e as categorias analíticas são criadas durante o processo de análise, e não *a priori* da pesquisa”⁷ (DÖRNYEI, 2011, p.37).

Dados qualitativos constituem um diferencial. Enquanto dados que servem ao paradigma quantitativo são geralmente extensos e compostos por números, no paradigma qualitativo, por outro lado, os dados são ricos em detalhes e situados sócio-historicamente. O contexto e condições de geração de dados são informações importantes, também. Devido a sua riqueza descritiva, os dados podem ser em pequena quantidade e extensão. Por exemplo, ao invés de conduzir um estudo de escopo nacional que envolva milhares de participantes, um pesquisador qualitativo geralmente convida alguns atores sociais a participarem de sua pesquisa; no meu caso, por exemplo, sete.

A **relação entre pesquisador e participantes** é, na maioria das vezes, próxima e constante. Embora alguns investigadores qualitativos entendam que a neutralidade não é possível (DÖRNYEI, 2011; SNAPE; SPENCER, 2003), eles asseveram que o pesquisador deveria intervir o mínimo possível no contexto dos participantes. Este tipo de relação beneficia tanto o pesquisador quanto os participantes. Àquele, no sentido de melhor compreender porque estes entendem o mundo do modo que o fazem. A estes, para se sentirem mais confortáveis com a presença do pesquisador e estarem aptos a participar do processo de investigação.

No que concerne às análises, pesquisadores qualitativos buscam conduzir **uma compreensão aprofundada do mundo social**, considerando as leituras que os participantes fazem de suas próprias experiências. Tais investigadores salientam que as análises finais são “[...] o produto da interpretação subjetiva dos dados [e] escolhas dentre várias possibilidades interpretativas de certo conjunto de dados”⁸ (DÖRNYEI, 2011, p. 38).

Após apresentar aspectos comuns do paradigma qualitativo de pesquisa, apresento minha ontologia, epistemologias e ética que circunscrevem meu desenho e conduta de pesquisa.

1.2 ONTOLOGIA, EPISTEMOLOGIAS E ÉTICA

⁷ No original: “[...] the research focus is narrowed down only gradually and the analytic categories/concepts are defined during, rather than prior to, the process of the research.”

⁸ No original: “[...] the product of the researcher’s subjective interpretation of the data [and] several alternative interpretations are possible for each dataset [...]”.

Minha ontologia⁹ é hermenêutica na descrição e comentários dos três arquivos (i.e. artístico, institucional e acadêmico-científico). Entendo que seres humanos são extremamente influenciados por tradições. Na visão de Gallagher¹⁰ (1992, p.87), tradições “moldam quem nós somos e como nós entendemos o mundo. Uma tentativa de nos afastarmos das tradições seria como tentar sair de nossas próprias peles”¹¹. Em síntese, sou influenciado por forças externas que me direcionam a compreender o mundo sob certas lentes.

Quando estabeleço contato com o Outro, nossa interação (i.e. diálogo – assim como referido por Schwandt, 2000) nos permite negociar significados. Schwandt (2000, p.302) advoga que “[...] significado é mutuamente negociado no ato de interpretação; não é simplesmente descoberto”¹². Esta negociação tem relação com minha escolha epistemológica¹³. Nesse sentido, Schwandt (2000, p.299) faz referência ao círculo hermenêutico, o qual não é

[...] um método ou procedimento específico das Ciências Humanas: Para entender a parte (a sentença específica, enunciado ou ação), o investigador deve ter compreensão do todo (das intenções complexas, crenças, desejos, ou do texto, do contexto institucional, da prática, do modo de vida, jogo linguístico, dentre outros) e vice versa.¹⁴

Embora pesquisadores que discutem o paradigma hermeneuta salientem que este não é método ou técnica (BRAMALL, 1999; GALLAGHER, 1992; SCHWANDT, 2000), o círculo hermenêutico surge como um suporte à compreensão do discurso sob uma perspectiva hermenêutica.

Finalizo minha abordagem hermenêutica nos três arquivos que constituo e descrevo. A partir de então, passo a ser construcionista social (LINCOLN; GUBA, 2000; SCHWANDT, 2000), quando elaboro instrumentos de geração de dados, aplico-

⁹ Vertente filosófica que se concentra nos conceitos de ser, realidade e existência.

¹⁰ Embora Gallagher (1992) não tenha se referido à hermenêutica em termos epistemológicos e ontológicos, recomendo a leitura de seu texto para aprendizado sobre abordagens hermeneutas. Para este propósito, também indico o artigo de Bramall (1999).

¹¹ No original: “shape what we are and how we understand the world, the attempt to step outside of the process of tradition would be like trying to step outside of our own skins”

¹² No original: “[...] meaning is negotiated mutually in the act of interpretation; it is not simply discovered”.

¹³ Vertente filosófica que se concentra no conhecimento e seu processo, fases e limites.

¹⁴ No original: “[...] a method or procedure unique to the human sciences: In order to understand the part (the specific sentence, utterance, or act), the inquirer must grasp the whole (the complex intentions, beliefs, and desires or the text, institutional context, practice, form of life, language game, and so on), and vice versa”.

os, trato os dados e os analiso. Neste paradigma, entendo que o conhecimento é transacional e subjetivista e, seus resultados, criados. O controle da pesquisa é “dividido entre pesquisador e participantes”¹⁵ (LINCOLN; GUBA, 2000, p. 262). Diferentemente da epistemologia anterior (i.e. hermenêutica), esta me permite manter constante contato com meus participantes de pesquisa.

Ética é o terceiro determinante que considero para a escolha de meu desenho de pesquisa (ORTEGA, 2005; REIS; EGIDO, 2017). Nesta subseção, refiro-me brevemente a (i) aceções de pesquisas éticas adotadas em estudos qualitativos (CAMERON et al., 1992; REIS; EGIDO, 2017) e (ii) práticas que empreguei em termos de *microética* e *macroética* (KUBANYOVA, 2008).

Em relação aos conceitos de ética em pesquisa, Cameron e colaboradores (1992) discutiram três perspectivas, nomeadamente: ética, defesa e empoderadora. Reis e Egido (2017) consideram estas aceções ao proporem o Quadro 2.

Quadro 2: Concepções em pesquisas ética, de defesa e empoderadora

Concepções	Ética	Defesa	Empoderadora
Modo subjacente de pesquisa	<i>Sobre</i> (p.14)	<i>Sobre e para</i> (p.15)	<i>Sobre, para e com</i> (p.22)
Epistemologia	Objetiva	Subjetiva	Subjetiva
Fonte de dados	Sujeito	Participante	Participante
Posição do pesquisador	Distância do sujeito para evitar interferência e inclinações (p.15) Não interação como garantia de objetividade e validade (p.23)	Envolvido com os participantes	Cooperação ativa e revelação dos objetivos do pesquisador, pressupostos e procedimentos (p.23)
Propriedade dos dados	Pesquisador	Pesquisador	Pesquisador e participantes
Beneficiários da pesquisa	Pesquisador	Pesquisado	Pesquisador e participantes
Considerações do pesquisador	Prevenção contra abuso, proteção à privacidade, compensação por inconveniência ou desconforto (p.14)	Igualdade, justiça e combate a estigmas	Agenda de pesquisa e voz dos participantes

Fonte: Reis e Egido (2017, p.233), baseados em Cameron et al. (1992)

A primeira concepção (i.e. ética) é caracterizada como pesquisa *sobre* alguém. Nessa perspectiva, o pesquisador aplica princípios positivistas ao passo que situa o pesquisado em uma posição de sujeito e passivo. Uma interação constante entre

¹⁵ No original: “shared between inquirer and participants”.

pesquisador e pesquisado é evitada por aquele. As considerações éticas do pesquisador são restritas à prevenção de abuso, referência ao pesquisado (anonimato) e compensação por quaisquer inconvenientes ou desconfortos (pagamento). Cameron et al (1992) analogamente argumentam que os pesquisados interferem tanto na agenda de pesquisa quanto um tubo de ensaio em um laboratório.

No que concerne à segunda perspectiva (i.e. defesa), o pesquisador atua *para* os participantes em sua investigação. Nesse sentido, o proponente do estudo visa a melhorar a igualdade e justiça social, assim como combater estigmas. Diferente da aceção anterior de pesquisa ética, nesta o pesquisador se envolve com os participantes e tem um papel ativo tanto na condução do estudo quanto no contexto no qual ele se insere. Esta mudança também pode ser percebida em relação aos benefícios esperados. O pesquisador não é mais o principal beneficiário, mas, sim, os participantes.

A terceira concepção (i.e. empoderadora) contempla as duas anteriores (i.e. *sobre e para*) e vai além ao propor a pesquisa *com* os participantes. Esta recomendação refere-se ao papel de cooperação ativa entre pesquisador e participantes. A aproximação entre eles é aspecto comum desta aceção de pesquisa ética e da anterior. No entanto, a anterior advoga que o pesquisador atue como um ativista, ou seja, defensor dos participantes oprimidos, enquanto esta propõe que os participantes sejam tão atuantes quanto o pesquisador. Suas vozes, sejam essas consonantes ou dissonantes, são materializadas no relato final da pesquisa (e.g. CAMPOS, 2017; CHIMENTÃO, 2016; CORADIM, 2015; D'ALMAS, 2016; SILVA, 2014).

Apresento práticas que empreguei e considero serem éticas. Para enfocá-las, considero a divisão proposta por artigos internacionais (KUBANYOVA, 2008; ORTEGA, 2005), ou seja: *macroética* e *microética*. Aquela diz respeito a procedimentos que o pesquisador conduz em resposta a prescrições de documentos institucionais como, por exemplo, códigos de ética e Comitês de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (doravante, CEP). Esta diz respeito a “[...] dilemas éticos do dia a dia que surgem das especificidades de pesquisadores e participantes nos contextos de pesquisa”¹⁶ (KUBANYOVA, 2008, p.504).

Em termos de procedimentos *macroéticos*, submeti minha proposta de pesquisa para o CEP da Universidade Estadual de Londrina¹⁷ via Plataforma Brasil¹⁸ em 24 de

¹⁶ No original: “[...] everyday ethical dilemmas that arise from the specific roles and responsibilities that researchers and research participants adopt in specific research contexts”

¹⁷ Sítio eletrônico: <http://www.uel.br/comites/cepesh/>

abril de 2018 e ela foi aceita em 07 de maio de 2018. Em acordo com normativas brasileiras (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 1988; 2016) para condução de pesquisas que envolvam participantes, eu os informei sobre meu objetivo geral, perguntas de pesquisa e benefícios que meu estudo poderia proporcionar-lhes. Também garanti a eles o direito ao anonimato (i.e. pseudônimos de suas escolhas) e meu retorno com os resultados da pesquisa, antes de sua conclusão. Devido a mudanças que eu, minha orientadora e coorientadora consideramos necessárias no desenho de pesquisa, submeti uma emenda a minha proposta inicial aprovada pelo CEP-UEL. Após o período de uma semana, recebi a aprovação da emenda em 04 de julho de 2018.

Em termos de procedimentos *microéticos*, refiro-me à oportunidade que dei aos participantes de editarem as transcrições de suas entrevistas antes das análises, meu retorno com as análises aos participantes para suas reações e incorporação de suas vozes no relato final da pesquisa.

1.3 OBJETIVO E PERGUNTAS DE PESQUISA

Meu objetivo é descrever uma breve história da ética em pesquisa com atenção especial às relações entre eu e o Outro.

Nessa direção, minhas três perguntas de pesquisa são:

1. Que relações do Eu com o Outro fazem parte de uma breve história da ética em pesquisa?
2. Que discursos as tornaram possíveis?
3. Que efeitos esses discursos produzem?

Meu objetivo descritivo reflete uma perspectiva Foucaultiana para pesquisa. Foucault afirma que seu propósito não era buscar origens nem analisar exaustivamente um objeto de estudo (FOUCAULT, 1972 [1969]). Assim, o objetivo é *descrever* discursos que circunscrevem determinado objeto. Adicionalmente a sua descrição, o filósofo empreende um procedimento interno de exclusão, ou seja: comentário (FOUCAULT, 2014 [1970]; 1972 [1969]).

Em seu ponto de vista, duas pessoas nunca conseguem fazer o mesmo comentário sobre certo objeto. Seu “[...] propósito final é dizer o que tem sido

¹⁸ Sítio eletrônico: <http://plataformabrasil.saude.gov.br/login.jsf>

silenciosamente articulado lá no fundo. Ele deve - e o paradoxo é sempre mutável, mas inevitável - dizer, pela primeira vez, o que já foi dito, e repetir incansavelmente o que, no entanto, nunca foi dito”¹⁹ (FOUCAULT, 1972 [1969], p.221). Em suma, um comentário é sempre inaugural e representa a visão do leitor.

Nesse sentido, a partir deste capítulo adoto os verbos descrever e comentar. Ademais, evito o uso do verbo *analisar*, visto que Foucault também o evita (FOUCAULT, 2014 [1970]; 1972 [1969]).

1.4 PESQUISADOR

Entendo que esta subseção é importante para que o leitor tenha uma melhor compreensão da posição da qual falo. Penso que nossas experiências em diversas esferas sociais e atuações são o que nos tornam únicos. Nesse sentido, tenho consciência que as descrições, comentários e reivindicações que faço neste relato de pesquisa não são neutras. Ao contrário, elas, implícita ou explicitamente, representam os modos como percebo as realidades.

Apresento aspectos pessoais e profissionais sobre mim. Foco naqueles que penso serem mais constitutivos de minha identidade. No momento em que escrevo este relato de pesquisa, tenho 22 anos, sou homem branco, que cursou a Educação Básica e Superior no âmbito público. Embora me recorde de ter sido um aluno dedicado em todas as disciplinas da Educação Básica, minha atenção sempre recaiu sobre a Língua Inglesa (doravante, LI). Meu contato frequente com a LI começou quando adolescente ao ser matriculado em um curso de idiomas. Até aquele momento, não havia decidido para qual curso prestar o vestibular. Considerando minha dedicação ao aprendizado da LI, decidi que me inscreveria a uma vaga no curso de Letras – Inglês.

Ingressei na UEL como graduando no curso de Letras – Inglês em 2014. Dois meses após meu ingresso, contatei a professora Dra. Simone Reis e comecei a participar das atividades de seu grupo de estudos. De junho de 2014 a agosto de 2015, conduzi uma pesquisa documental (EGIDO; REIS, 2015), com bolsa de Iniciação Científica (doravante, IC), sob a orientação da professora Dra. Simone Reis, na qual enfoquei aspectos éticos em pesquisas de leitura crítica e letramento crítico. De agosto

¹⁹ Tradução de: “[...] only role is to say finally, what has silently been articulated deep down. It must - and the paradox is ever-changing yet inescapable - say, for the first time, what has already been said, and repeat tirelessly what was, nevertheless, never said”.

de 2015 a agosto de 2016, conduzi outra pesquisa de IC (EGIDO, 2016), também sob orientação da professora Dra. Simone Reis. Neste estudo, propus categorias indutivas baseadas em trabalhos acadêmicos brasileiros e as apliquei, dedutivamente, em trabalhos acadêmicos do exterior.

Considero ter sido um privilégio poder dedicar meus primeiros dois anos de graduação aos estudos. No entanto, ao ingressar no terceiro ano, senti a necessidade de atuar mais continuamente em sala de aula. Assim, comecei a trabalhar como monitor de LI em um instituto de idiomas. Após um ano, me tornei instrutor de LI no mesmo contexto.

Quando decidi me candidatar a uma vaga de mestrado do PPGEL, não tive dúvidas de qual tópico gostaria de estudar mais profundamente, ou seja, ética em pesquisa. Minhas experiências pessoais como participante ou sujeito de pesquisa em outros estudos foram o que impulsionaram este meu desenho. Em algumas ocasiões, fui convidado a participar de investigações em que meu papel era o de *sujeito*, para usar a terminologia proposta por Cameron e colaboradores (1992).

1.5 COLETA DE DADOS

Nesta subseção, apresento três arquivos que constituo para descrever a relação entre o eu (pesquisador) e o Outro (sujeito ou participante de pesquisa). Meu objetivo é descrever uma breve história da ética em pesquisa com atenção especial às relações entre eu e o Outro. Nos próximos parágrafos, foco na constituição dos arquivos, meus critérios para seleção, assim como a organização.

Exploro três arquivos, ou seja, o artístico, o institucional e o acadêmico-científico. No primeiro, descrevo algumas peças de arte de diferentes tipos: escultura, quadro, obra literária, filme e música. No Segundo, descrevo alguns documentos institucionais que representam a relação do eu (pesquisador) e do Outro (sujeito ou participante de pesquisa) tanto no escopo nacional quanto no internacional. No terceiro, descrevo relatos de pesquisa (e.g. artigos, Dissertações de Mestrado, Teses de Doutorado e livros).

Compilei e organizei estes arquivos baseado em princípios foucaultianos, tendo em mente a seguinte perspectiva:

Eles [arquivos] mostram que a história de um conceito não é inteiramente progressivo, da sua crescente racionalidade, do seu gradiente de abstração, mas de seus vários campos de constituição e validade, de suas sucessivas regras de uso, dos muitos contextos teóricos em que se desenvolveu e amadureceu [...]”²⁰ (FOUCAULT, 1972 [1969], p.4).

Em outras palavras, um fenômeno não evolui ou influencia, ou é influenciado, do mesmo modo, em diferentes escopos. Por escopos, entendo o conceito de *arquivos*. Considero importante salientar que quando Foucault observa um *objeto*²¹ em vários *arquivos*, a ele não interessava encontrar somente convergências, causas diretas e consequências, ou seja, um desenvolvimento coeso. Do contrário, ele estava interessado em divergências, rupturas e raridades.

Foucault esclarece que “[...] o problema não é mais o da tradição, de traçar uma linha, mas de divisão e seus limites; não é mais de fundações duradouras, mas de transformações que servem para novas fundações, a reconstrução das fundações”²² (FOUCAULT, 1969 [1972], p.5). Seguindo sua linha de raciocínio, afirmo que meus *arquivos* não são extensos e não são completos. Conforme mencionei anteriormente, Foucault não se preocupou somente com continuidades e convergências, assim também não o faço. Ademais, concordo que um *arquivo* nunca é completo, visto que se trata da seleção do pesquisador.

Independentemente da extensão dos *arquivos*, eles sempre serão séries limitadas. Diferentemente de historiadores a quem Foucault se referiu (1972 [1969]), não busco origens. Na verdade, estes três *arquivos* me possibilitam (i) descrever uma breve história da ética em pesquisa com atenção especial à relação entre eu e o Outro. Em suma, tento “definir este objeto sem referência à sua *gênese*, à *fundação das coisas*, mas sim, relacionando-o ao conjunto de regras que o viabilizam [...]”²³ (FOUCAULT, 1972 [1969], p.47-48).

²⁰ Tradução de: “They [archives] show that the history of a concept is not wholly and entirely that of its progressive refinement, its continuously increasing rationality, its abstraction gradient, but that of its various fields of constitution and validity, that of its successive rules of use, that of the many theoretical contexts in which it developed and matured [...]”.

²¹ Ele considerou loucura e sexualidade como objetos de estudo e pesquisa, por exemplo (Ver Foucault 2006 [1961]; 1990 [1984]).

²² Tradução de: “the problem is no longer one of tradition, of tracing a line, but one of division, of limits; it is no longer one of lasting foundations, but one of transformations that serve as new foundations, the rebuilding of foundations”.

²³ Tradução de: “to define these *objects* without reference to the *ground*, the *foundation of things*, but by relating them to the body of rules that enable them to form as objects of a discourse and thus constitute the conditions of their historical appearance”.

Neste relato de pesquisa, adoto o termo *Arquivo*, com letra maiúscula, para fazer referência aos três *Arquivos* que decidi construir, a saber: artístico, institucional e acadêmico-científico. Complementarmente, lanço mão do termo *arquivo*, com letra minúscula, para os exemplos que disponho dentro de cada *Arquivo*. Assim, afirmo que cada *Arquivo* é composto de *arquivos* que figuram como exemplos daquele.

1.5.1 Arquivo artístico

Nesta subseção, apresento ao leitor as peças de arte que descrevo e comento no *Arquivo artístico*. Selecionei uma escultura, uma pintura, uma obra literária, um filme e uma música. Eu as escolhi assistematicamente. Algumas delas (i.e. escultura, filme e obra literária) conheci recentemente. Outras (i.e. pintura e música), tive a chance de conhecê-las por meio de colegas. Por ora, apresento o título e autoria das obras de arte.

A escultura é *Male Figure* de Nancy Grossman (1940 -);

O quadro é *One of the death pits, Belsen. SS guards collecting bodies, 1945* de Leslie Cole;

A obra literária é *Frankenstein* de Mary Wollstonecraft Shelley (1797-1851), publicada originalmente em 1818;

O filme é *X-Men Origins: Wolverine*, produzido por Lauren Shuler Donner, Ralph Winter, Hugh Jackman e John Palermo;

A música é *Pane no sistema*, escrita por Priscilla Novaes Leone e interpretada por Pitty.

1.5.2 Arquivo institucional

No *Arquivo* institucional, descrevo e comento documentos nacionais e internacionais. Em esfera internacional os documentos são (i) Diretrizes Éticas para a pesquisa educacional²⁴, sua quarta edição publicada em 2018 pela Associação Britânica de Pesquisa Educacional (doravante, BERA – sigla em LI); (ii) Declaração de Helsinki, cuja primeira versão foi aprovada durante a 18ª Assembleia Médica Mundial (doravante, AMM) em 1964; (iii) Código de Nuremberg, lançado pelo governo estadunidense, em 1949; e (iv) Declaração Universal dos Direitos Humanos, escrita por

²⁴ No original: “*Ethical Guidelines for Educational Research*”.

membros de um comitê da Organização das Nações Unidas (doravante, ONU) e aprovada em assembleia em 1948. Em esfera nacional os documentos são dois chancelados pelo Conselho Nacional de Saúde (doravante, CNS), Resolução CNS nº 001-1988 e Resolução CNS nº 510-2016. Em síntese, descrevo e comento seis documentos.

1.5.3 Arquivo acadêmico-científico

Na discussão do *Arquivo* acadêmico-científico (Ver 1.5 Coleta de dados), informo ao leitor que me baseio em minha epistemologia hermenêutica e na teoria foucaultiana para estabelecer a extensão e conteúdo de meus arquivos. Em outras palavras, não devo descrever meus procedimentos de coleta de dados nem listar os critérios que empreguei. No entanto, me considero um hermeneuta contemporâneo e concordo com Lincoln e Guba (2000) que as fronteiras dos paradigmas estão cada vez mais borradas. Assim, embora seja um hermeneuta, sinto a responsabilidade de apresentar ao leitor de que modo selecionei os documentos deste *Arquivo*.

Minha experiência de pesquisa como construcionista social (SCHWANDT, 2000) tem me ensinado a ser fiel e claro para meus leitores sobre como eu prossegui durante a pesquisa. Nesse sentido, apesar de ser hermeneuta, não posso me desprender de experiências anteriores de pesquisa – razão pela qual apresento as informações do Quadro 3.

Quadro 3: Buscas bibliográficas

Tipo de publicação		Banco de dados / fonte	Crítério(s) de seleção	Período de busca	Referências
Livro	Teórico	Biblioteca pessoal	Relação com o tópico de pesquisa	-	ANDRADE (2017); DE COSTA (2016)
	Metodológico	BS-UEL	Termo de busca: “pesquisa qualitativa” Assunto: Metodologia Língua: Português	20/08/2018	BAUER; GASKELL (2007); DENZIN; LINCOLN (2008); GODOI; BANDEIRA-DE-MELLO; SILVA (2010); FLICK (2009); GOLDENBERG (2003 [1997]); LEFÈVRE; LEFÈVRE (2003); MACEDO; GALEFFI; PIMENTEL (2009); MARTINELLI (2012); MELUCCI (2005 [1998]); POUPART et al. (2012 [1997]); TAKAHASHI (2012); TRIVIÑOS (1987); VIEIRA; ZOUAIN (2007)
			Termo de busca: “qualitative research” Assunto: Metodologia Língua: Inglês		DÖRNYEI (2011); KING; KEOHANE; VERBA (1994); MERRIAM (2009); TASHAKKORI; TEDDLIE (1998)
Artigo		ERIC	Termo de busca: “ethics and Applied Linguistics” Somente trabalhos revisados por pares Textos disponíveis na íntegra	11/08/2018	GOLDACRE; BOLT; LAMBIRIS (2013); KIM (2008); MURATA (2016); NIMEHCHISALEM (2015); ZHELTUKHINA et. al. (2016)
		SAGE	Termo de busca: “ethics and Applied Linguistics” Artigos; Artigos com acesso irrestrito		ALYOUSEF (2015); ARRALI (2011); ARRUETA (2012); BAGOZZI (2013); BALARIN (2008); BRALEY (2005); COPE; KALANTIZIS (2004); DIDERICH; WESTRIN (2005); DOYLE; VOYER (2017); EVANS (2001); FAZILATFAR (2018); FRENCH (2016); GOUNARI (2012); GROSS (2003); HJELM (2013); HUNTER; COOKE (2014); INGVAR et al. (1994); KAUL; PANDIT (2008); KASHANI (2012); KELLER (2016); LEANDER (2001); MACALISTER (2018); MASNY (2011); OJEBUYI; SALAWU (2018); OLSSSEN (2004); PETERS (2012); RHEA (2010); ROSTVALL; WEST (2005); SIN (2010); SOVACOOOL; HESS (2017); TOH (2013); TAKAHASHI et al

				(2017); TRIANDAFYLLIDOU (1998); VÁSQUEZ (2017); WILCOX (2017)
	Portal de Periódicos da CAPES	Termo de busca: “Ética na linguística aplicada” Somente trabalhos revisados por pares; Texto disponível na íntegra; Artigos; Revistas de Linguística Aplicada		BASTOS; FIGUEIREDO (2018); BERMAN (2009); CECCHIN; REIS (2016); CYRANKA; MAGALHÃES (2012); FURNALETTO (2010); FREITAS (2005); KERSCH (2016); MAGALHÃES (2013); MARTINS (2016); MATEUS (2009); OLIVEIRA; AYRES; ZOBOLI (2011); PAIVA (2005); TAGATA (2017)
	Acervo Pessoal	Relação com o tópico de pesquisa	-	CLARK; SHARF (2006); DE COSTA (2014; 2015); GUILLEMIN; GILLAM (2004); HAGGERTY (2004); KUBANYIOVA (2008); ORTEGA (2005)
Dissertação e Tese				CORADIM (2015); JEKANOWSKI (2017); MARQUES (2018); SILVA (2014)
	BD-UEL	Termo de busca: “ética” Campos: Estudos da Linguagem e Educação	12/08/2018	BARBOZA (2012); CHANAN (2015); NUNES (2013); PASSONI (2018); ROMANHOLI (2008)
	Linha 4 do PPGEL – UEL	Dissertações e teses defendidas entre 2004 e 2018	10/10/2018 – 22/10/2018	ALMEIDA (2015); ALMEIDA (2017); AMARAL (2017); AUDI (2010); BARCARO (2012); BARRIOS (2018); BEATO-CANATO (2009); BORDINI (2013); BORGHI (2006); CAMPOS (2013; 2017); CARVALHO (2005); CHIMENTÃO (2016); CORADIM (2008; 2015); CORRÊA (2015); CORREA (2013); COSTA (2015); D’ALMAS (2011; 2016); DROGUI (2014); EL KADRI (2010; 2014); ESPURI (2017); FERNANDEZ (2009); FERRARINI (2009); FIORI-SOUZA (2016); FOGAÇA (2005; 2010); FRANCESCON (2014); FURTOSO (2001); GAFFURI (2012); GAMERO (2011); JASNIEVSKI (2013); LANFERDINI (2012); LENHARO (2016); LOPES (2013); LUNARDI (2011); LUZ (2006); MARSON (2017);

				MARTINS (2007); MENÃO (2008); MIRANDA (2015); MOLINARI (2016); NOGUEIRA (2014); OLIVEIRA (2014); ORTENZI (2007); PASSONI (2010); PERES (2007); PERIN (2009); PETRECHE (2008); PICONI (2009); PONTARA (2015); RAMOS (2011); REGISTRO (2010); REIS (2018); ROCHA (2016); RORATO (2015); ROSSI (2004); SÂNCHEZ (2007); SANTOS (2012); SANTOS (2018); SECCATO (2016); SENEFONTE (2014); SILVA (2014); SILVA (2015); SILVEIRA (2017); SIMÕES (2004); SOUZA (2013); SOUZA (2014); SOUZA-LUZ (2015); SONSIN (2003); STEIN (2015); STUTZ (2012); TONELLI (2005); TUTIDA (2016); TANACA (2017); VALK (2013)
--	--	--	--	--

Fonte: Elaborado pelo autor.

Busquei por livros teóricos e metodológicos, artigos, dissertações e teses. Tive acesso aos livros por meio de minha biblioteca pessoal e da Biblioteca Setorial (doravante, BS) da UEL, respectivamente. De meu acervo pessoal, incluí um livro assinado por linguista aplicado e advogado brasileiro (ANDRADE, 2017) e outro linguista aplicado, americano (DE COSTA, 2017). No que concerne ao outro tipo de livro (viz. metodológico), eles estão disponíveis na BS – UEL. Usei o sítio eletrônico da biblioteca para busca e seleção de 15 referências. Para compilá-las, busquei pelo termo “pesquisa qualitativa” e apliquei três critérios de seleção, nomeadamente: (a) em assunto selecionei “metodologia”; (b) em local selecionei BS-UEL; e (c) em “língua” selecionei português.

Como resultado, pude compilar 17 referências de livros de metodologia. Ao analisar suas referências, percebi que quatro livros figuravam duas vezes na lista devido a edições diferentes (BAUER; GASKELL, 2007; MARTINELLI, 2012; GOLDENBERG, 2003; TAKAHASHI, 2012). Desconsidere cinco referências: três (GODOI; BANDEIRA-DE-MELLO; SILVA, 2006; TAKAHASHI, 2012; VIEIRA; ZOUAIN, 2007), por focarem em pesquisa na área da administração, uma (MARTINELLI, 1999) na área do serviço social e uma (BAUER; GASKELL (2002) na da economia. Descrevo e comento 10 livros de metodologia (DENZIN; LINCOLN, 2008; FLICK, 2009; GOLDENBERG, 2003; LEFÉVRE; LEFÉVRE, 2003; MACEDO; GALEFFI; PIMENTEL, 2009; MARTINELLI, 2012; MELUCCI, 2005; POUPART et al., 2012; TRIVIÑOS, 1987).

Em minha segunda busca neste mesmo sítio eletrônico, substituí o mesmo termo da Língua Portuguesa para a LI. Esta busca resultou em quatro referências (DENZIN; LINCOLN, 2005; KING; KEOHANE; VERBA, 1994; MERRIAM, 2009; TASHAKKORI; TEDDLIE, 1998).

Busquei por artigos em três bases de dados, a saber: *Education Resources Information Center* (doravante, ERIC), SAGE e Portal de Periódicos da CAPES. Na base de dados do ERIC, empreguei o termo “Ethics and Applied Linguistics” e adotei dois critérios: somente trabalhos revisados por pares e textos disponíveis na íntegra. Como resultado, encontrei cinco artigos (GOLDACRE; BOLT; LAMBIRIS, 2013; KIM, 2008; MURATA, 2016; NIMEHCHISALEM, 2015; ZHELTUKHINA et. al., 2016). Nesta mesma data, 11 de agosto de 2018, acessei o banco de dados da SAGE por meio de meu acesso restrito. Embora tenha adotado o mesmo termo de busca que usei no ERIC, selecionei dois critérios: artigo e somente artigo que tenho acesso irrestrito.

Esta busca resultou em 34 artigos (ALYOUSEF, 2015; ARRALI, 2011; ARRUETA, 2012; BAGOZZI, 2013; BALARIN, 2008; BRADLEY, 2005; COPE; KALANTIZIS, 2004; DIDERICH; WESTRIN, 2005; DOYLE; VOYER, 2017; EVANS, 2001; FAZILATFAR, 2018; FRENCH, 2016; GOUNARI, 2012; GROSS, 2003; HJELM, 2013; HUNTER; COOKE, 2014; INGVAR et al., 1994; KAUL; PANDIT, 2008; KASHANI, 2012; KELLER, 2016; LEANDER, 2001; MACALISTER, 2018; MASNY, 2011; OJEBUYI; SALAWU, 2018; OLSSSEN, 2004; PETERS, 2012; RHEA, 2010; ROSTVALL; WEST, 2005; SIN, 2010; SOVACOOOL; HESS, 2017; TOH, 2013; TAKAHASHI et al., 2017; TRIANDAFYLLIDOU, 1998; VÁSQUEZ, 2017; WILCOX, 2017).

O Portal de Periódicos da CAPES é o terceiro banco de dados que acessei. Empreguei o mesmo termo das buscas anteriores, mas em Língua Portuguesa, ou seja, “Ética na Linguística Aplicada”. Como critérios, optei por quatro: somente trabalhos revisados por pares, textos disponíveis na íntegra, somente artigos e revista na área da Linguística Aplicada. Consegui selecionar 13 artigos (BASTOS; FIGUEIREDO, 2018; BERMAN, 2009; CECCHIN; REIS, 2016; CYRANKA; MAGALHÃES, 2012; FURNALETTO, 2010; FREITAS, 2005; KERSCH, 2016; MAGALHÃES, 2013; MARTINS, 2016; MATEUS, 2009; OLIVEIRA; AYRES; ZOBOLI, 2011; PAIVA, 2005; TAGATA, 2017).

Em razão de minhas leituras precedentes à pesquisa sobre ética na Linguística Aplicada, percebi que alguns artigos que considero importantes não figuraram nas buscas que fiz. Assim, decidi incluir uma quarta fonte de dados (i.e. artigos), que é fomentada por textos da minha biblioteca pessoal. Passarei a considerar outros sete trabalhos (CLARK; SHARF, 2006; DE COSTA, 2014; 2015; GUILLEMIN; GILLAM, 2004; HAGGERTY, 2004; KUBANYIOVA, 2008; ORTEGA, 2005a, b).

Também descrevo e comento Dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado. Alguns dos trabalhos deste tipo são assinados por membros do grupo de pesquisa ao qual pertenço (CORADIM, 2015; SILVA, 2014) e integram meu acervo pessoal. Incluí outras duas pesquisas de nível de pós-graduação, a saber: Tese de Doutorado (JEKANOWSKI, 2017) e Dissertação de Mestrado (MARQUES, 2018), cujas autoras são americana e brasileira, respectivamente.

Para complementar este grupo de trabalhos, busquei Dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado na BD – UEL e no Banco de Dissertações e Teses da CAPES. Naquele banco de dados, também busquei pelo termo “ética” e usei como critério o

campo “Estudos da Linguagem ou Educação” (BARBOZA; 2012; CHANAN, 2015; NUNES, 2013; PASSONI, 2018; ROMANHOLI, 2008). Infelizmente, ao entrar com o termo “Ética e Linguística Aplicada” no Banco de Dissertações e teses da CAPES, não encontrei nenhuma referência em 11 de agosto de 2018. Discuto essa carência de referências nacionais que versam sobre a ética em pesquisa na subseção “4.1.2 Relatos de pesquisa”, do *Arquivo acadêmico-científico*.

Minha última busca foi por Dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado defendidas por alunos egressos da Linha 4 do PPGEL – UEL. Coletei 85 relatos de pesquisa por meio do sítio eletrônico do programa, BD da universidade e contato com autores cujos trabalhos não estavam disponíveis eletronicamente.

1.6 GERAÇÃO DE DADOS

O segundo grupo de dados que descrevo foi gerado, ou seja, não existia previamente à minha investigação, por meio de dois instrumentos (i.e. questionário eletrônico e entrevista semiestruturada). Nesta subseção, apresento (a) o contexto, (b) os participantes e (c) os instrumentos de geração de dados, com foco em seus conceitos, processos de elaboração, pilotos e aplicações.

1.6.1 Contexto

O contexto é o PPGEL da UEL. De acordo com as informações dispostas no sítio eletrônico do programa, este foi criado em 21 de junho de 2001. Sua primeira oferta foi de vagas de Mestrado e, dois anos depois, de Doutorado. Atualmente, o PPGEL conta com 23 orientadores. Eles estão divididos em duas áreas, a saber: (i) Linguagem e Significação e (ii) Linguagem e Educação. Cada área é constituída de duas linhas de pesquisa. A primeira, (1) Análise e Descrição Linguística (5 orientadores) e (2) Estudos do Texto / Discurso (4 orientadores). A segunda, (3) Ensino / Aprendizagem e Formação de Professores de Língua Portuguesa (7 orientadores) e (4) Ensino / Aprendizagem e Formação de Professores de Língua Estrangeira (6 orientadores).

Quadro 4: Estrutura do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem

Descritor	Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem
------------------	---

Área	Linguagem e Significação		Linguagem e Educação	
	Linha de pesquisa	Análise e Descrição Linguística	Estudos do Texto / Discurso	Ensino / Aprendizagem e Formação de Professores de Língua Portuguesa
No. de orientadores	5	4	7	6

Fonte: Elaborado pelo autor.

Em minha investigação, foco em alunos egressos da quarta linha de pesquisa do PPGEL (viz. Ensino / Aprendizagem e Formação de Professores de Língua Estrangeira, célula azul no Quadro 4). Justifico esta escolha por duas razões. A primeira diz respeito a minha formação inicial. Sou professor de LI e sou mestrando nesta linha de pesquisa. A segunda diz respeito a estudos documentais (REIS; EGIDO, 2017; EGIDO; REIS, 2018) que evidenciam esta linha de pesquisa como a principal em retorno para os participantes²⁵.

1.6.2 Participantes

Os 76 convidados a participarem de meu estudo são mestres e doutores pelo PPGEL-UEL. Consegui seus contatos eletrônicos por meio de minha conta de e-mail em razão de interações anteriores, buscas na *internet* e com a ajuda da coordenação do PPGEL, que compartilhou alguns e-mails comigo. Esses participantes defenderam suas pesquisas entre 2001 e meados de 2018. Conforme apresento adiante, nove participantes responderam meu questionário eletrônico: dois deles conduziram estudos documentais e não envolveram participantes. Convidei os outros sete que envolveram seres humanos para entrevistas semiestruturadas²⁶. Assim, apresento os perfis desses participantes²⁷.

Ana é licenciada em Letras –Português e Inglês, especialista em Ensino de Línguas Estrangeiras, mestre e doutora em Estudos da Linguagem pela UEL. Ela tem experiência de atuação profissional no Ensino Superior, Educação Básica e institutos de

²⁵ Esclareço que outros alunos de pós-graduação possam ter retornado seus resultados de pesquisa a seus participantes, também. No entanto, não fizeram referência a essa *prática* em seus relatos de pesquisa. Assim, consideram aqueles que o fizeram.

²⁶ Dos sete participantes, duas delas Lira e Lucris, não retornaram meu convite para a entrevista semiestruturada e também não assinaram o TCLE. Assim, por consideração à ética em pesquisa, optei por suprimir seus dados e não analisá-los.

²⁷ Enquanto cuidado ético e consideração à voz do outro, compartilhei minhas descrições dos perfis dos participantes com eles para que pudessem editá-las. Somente Ana e Regina fizeram acréscimos de informações, as quais destaco com sublinhado neste relato de pesquisa.

idiomas. Atualmente, é docente no ensino público federal. Sobre seus focos de pesquisa, o acento recai nas identidades de professores de línguas e organizações de representação profissional.

Clau é licenciado em Letras, especialista em Língua e Literatura de Língua Inglesa, mestre em Estudos da Linguagem e doutorando no mesmo programa. Sua atuação profissional contempla a Educação Básica pública, na qual atua há mais de duas décadas. Em respeito aos seus interesses de investigação, estão ensino – aprendizagem e avaliação de língua inglesa.

Laura é licenciada em Letras Anglo-Portuguesas, especialista em Língua Portuguesa, em Língua Inglesa e em Metodologia do Ensino Superior. Ela é mestre em Educação e doutora em Estudos da Linguagem. Em relação a sua experiência profissional, Laura lecionou na Educação Básica pública, institutos de idiomas, no Ensino Superior privado e, atualmente, atua no Ensino Superior público. Seu interesse de pesquisa diz respeito à formação de professores e ensino – aprendizagem de língua inglesa.

Malu licenciada em Letras Estrangeiras Modernas e mestre e doutora em Estudos da Linguagem pela UEL. Ela tem experiência profissional na Educação Básica privada, institutos de idiomas e, atualmente, é docente no Ensino Superior público. Em relação aos seus interesses de pesquisa, a pesquisadora centra-se em formação e identidades de professores, letramento crítico e empoderamento.

Regina é licenciada em Letras Anglo-Portuguesas, especialista em Metodologia Didática do Ensino, mestre em Estudos da Linguagem, na UEL, e doutoranda no mesmo programa. Ela atuou como professora de Língua Inglesa na Educação Básica pública por mais de 15 anos. Atualmente, é professora no Ensino Superior. Gêneros textuais, elaboração e avaliação de materiais didáticos são seus interesses de pesquisa.

Sara é licenciada em Letras – Inglês, mestre em Estudos da Linguagem e doutoranda em Letras. Ela atuou como professora em instituto de idiomas e, no momento, leciona no Ensino Superior público. Seus tópicos de interesse são gêneros textuais, (multi)letramentos e tecnologias digitais de informação e comunicação.

1.6.3 Questionário

Nesta subseção, foco tanto em conceitos quanto características de questionário. Ademais, indico os processos de elaboração, piloto e aplicação que percorri.

Conceito

Questionários são frequentemente adotados em pesquisas qualitativas e quantitativas, independentemente do escopo. A possibilidade de adotar o mesmo instrumento de geração de dados em diferentes paradigmas de pesquisa refere-se aos vários formatos possíveis de questionários. Por variedade, refiro-me à extensão (e.g. uma página ou 10 páginas de questionário), tipos (e.g. múltipla escolha, classificação de importância, dentre outros) e número (e.g. cinco ou 50) de perguntas, tipo de conhecimento requerido dos participantes (e.g. cultural, linguístico, contextual, dentre outros) (COHEN; MANION; MORRISON, 2011). Nesse sentido, tendo em vista o objetivo da pesquisa e seu alcance, entendo ser vital decidir sobre o tipo de questionário a ser adotado.

A decisão de adotar questionário como instrumento de geração de dados tem suas vantagens e desvantagens. Em relação a vantagens, elenco (i) *bom uso do tempo*, porque o pesquisador pode elaborar seu questionário em um sítio eletrônico e enviar o link aos participantes para acessá-lo remotamente, assim como pode fazer síntese automática de suas respostas por meio do Google Form; e (ii) *geração de dados específicos*, uma vez que o pesquisador faz perguntas cujas respostas relacionam-se diretamente aos propósitos de seu estudo. No que concerne às desvantagens, inclui (i) *limitado número de questões*, visto que o pesquisador elabora previamente todas as perguntas e, na maioria das vezes, seu questionário não dispõe de espaços para que o participante faça questionamentos; (ii) *inflexibilidade nas respostas*, pois, a depender dos tipos de questões, o participante só consegue escolher sua resposta dentro do rol preestabelecido pelo pesquisador; e (iii) *baixo nível de participação*, sendo esta uma consequência decorrente de vários fatores (COHEN; MANION; MORRISON, 2011; RACE, 2008).

Elaboração

O processo de elaboração de meu questionário aconteceu em quatro fases (Ver Quadro 5). Criei individualmente a primeira versão em janeiro de 2018. Naquela ocasião, havia idealizado um questionário relativamente curto (i.e. 7 questões) e rico em dados qualitativos (somente perguntas de respostas abertas). Quando encontrei com minha orientadora e duas colegas do grupo de pesquisa, elas me ajudaram a perceber

que (i) eu não havia contemplado aspectos cruciais à minha pesquisa e (ii) eu poderia acrescentar alternativas em algumas questões, ao invés de manter todas com o formato de resposta aberta. Minhas colegas do grupo de pesquisa sugeriram esta segunda mudança, considerando o número de meus possíveis participantes (i.e. 76) e a chance de eles divagarem e não responderem às perguntas de resposta aberta do questionário. Inicialmente, planejei que todas as perguntas seriam obrigatórias (i.e. exigiram resposta para se mover à próxima questão do instrumento).

Em nosso segundo encontro, apresentei a elas a nova versão do instrumento. Complementarmente à primeira, acrescentei cinco novas perguntas e a maioria delas em formato de resposta fechada (i.e. matriz e múltipla escolha). Durante tal encontro, cinco de minhas questões eram de caráter obrigatório. Contudo, ao conversar com minha orientadora e colegas de pesquisa, percebi que nenhuma pergunta deveria ser obrigatória, uma vez que os participantes são voluntários na minha investigação.

Consequentemente, apresentei a elas uma terceira versão em que nenhuma resposta era obrigatória. Nessa fase, minhas colegas me ajudaram a revisar os verbos que eu havia usado na elaboração das questões. Também apresentei tal versão a colegas membros do grupo de pesquisa, em outra ocasião. Eles sugeriram que eu incluísse a alternativa “Outro: _____” nas questões de múltipla-escolha para que o participante pudesse divergir de minhas alternativas prévias. Essa última versão também inclui modificações sugeridas pela minha coorientadora. Ela sugeriu que eu alterasse duas perguntas fechadas (viz. múltipla-resposta) para aberta (resposta em parágrafo).

Quadro 5: Fases da elaboração do questionário

Versão	1	2	3	4
Data	10/01/2018	15/01/2018	12/02/2018	07 e 17/05/2018
Modo de trabalho	Individual	Coletivo		
Nº de proposições	7	11		
Tipo(s) de perguntas	Parágrafo	Parágrafo (1), Grade -caixa de seleção (5) e Caixa de seleção (4)		Parágrafo (3), Grade -caixa de seleção (3) Caixa de seleção (4)
Tipo(s) de respostas	6 abertas e 1 fechada	2 abertas e 9 fechadas		4 abertas e 7 fechadas
Escolha lexical	Descrever / Entender Justificar	Assinalar / Indicar Descrever	Responder / Adotar Indicar / Assinalar	

Obrigatoriedade	Todas	5	Nenhuma
------------------------	-------	---	---------

Fonte: Egido, Reis e Silva (prelo)

Piloto

Ao revisar relatos de pesquisa sobre a prática do piloto²⁸, Egido, Reis e Silva (prelo) concluíram que a maioria dos estudos que adotaram este procedimento pertencem à área médica (20/29). A área educacional, que é de meu interesse, tivera somente cinco relatos de pesquisa (WEIDENBACH; 1994; SAMPSON, 2004; MCMAHON; WATSON; PATTON, 2005; COHEN; KINCAID; CHILDS, 2007; RIDDLE; SMITH; FRANKFORTER, 2016). Quando Egido, Reis e Silva (prelo) analisaram os relatos de pesquisa, perceberam que os autores da área educacional usaram técnicas similares às da área médica. Baseados neste resultado, Egido, Reis e Silva (prelo) advogam que pesquisadores educacionais conduzam o piloto de seus instrumentos de geração de dados, considerando questões específicas de seus desenhos de pesquisa.

No que concerne à minha investigação, convidei três mestres para participarem do piloto de meu questionário eletrônico, em 06 de março de 2018. Eu os convidei para participarem dessa fase porque era de meu conhecimento que eles haviam retornado seus resultados de pesquisa aos seus respectivos participantes. Ao enviar-lhes o convite, pedi que, caso concordassem em participar, respondessem em até 15 dias. Quando este período expirou, somente um convidado havia respondido. Assim, enviei novamente o convite aos outros dois em 13 de maio de 2018. Consequentemente, outro mestre contribuiu, respondendo o instrumento. Para ter consistência em meu questionário no que se refere à clareza e qualidade dos dados, convidei outros cinco mestres, colegas de grupo de pesquisa, a participarem em 26 de março de 2018. Em um período de uma semana, todos haviam respondido (Síntese de respostas no Apêndice A).

A fim de capturar suas impressões sobre a eficácia do instrumento, acrescentei cinco proposições ao final do questionário, no que concerne ao (i) tempo necessário para resposta, (ii) à objetividade das questões, (iii) à variedade das questões, (iv) aos aspectos que contribuíram para a facilidade de responder o instrumento e (v) aos aspectos que contribuíram para dificuldade em respondê-lo. Em síntese, os participantes despenderam, em média, cinco minutos para concluí-lo. No que diz

²⁸ Os autores relatam ter acessado o banco de dados da SAGE em abril de 2018 e usaram o termo “pilot in qualitative studies”. Considerando as mais de 2.000 pesquisas que resultaram da busca, eles empregaram três critérios de seleção: somente artigos, termo de busca mencionado no resumo e somente trabalhos que os autores teriam acesso na íntegra.

respeito às questões, eles as consideraram suficientemente objetivas e também variadas no que concerne às alternativas que elenquei. Em termos de fatores que contribuíram para a facilidade do instrumento, os participantes assinalaram: clareza (5/6)²⁹, objetividade (5/6), tempo (5/6), disponibilidade (4/6), interesse no assunto (6/6) e conhecimento tecnológico (4/6); e sobre os aspectos que dificultaram: disponibilidade (1/2)³⁰, tempo (2/2) e conhecimento tecnológico (1/2).

Na última pergunta do piloto, pedi que os participantes fizessem sugestões e ou comentários sobre o instrumento. Quatro (de sete) o fizeram. Um participante salientou a clareza do questionário. Outros dois sugeriram que eu adicionasse uma alternativa nas questões de múltipla escolha. O quarto participante recomendou que eu melhor explicasse a alternativa de uma questão. Após considerar suas reações e compartilhar com eles as modificações que fiz, passei à fase de aplicação do questionário eletrônico.

Aplicação

Gerei meu primeiro grupo de dados por meio do questionário eletrônico (Apêndice B). Eu o enviei a 76 alunos egressos do PPGEL-UDEL, em 18 de maio de 2018, e pedi que enviassem suas contribuições em até 15 dias. Ao final de tal fase de geração dos dados, obtive um total de nove respostas (12%). Em interações com minha orientadora e coorientadora, percebi que seria profícuo conduzir entrevistas semiestruturadas para gerar dados mais detalhados.

1.6.4 Entrevista

Como mencionei anteriormente, entrevista também é um modo de geração de dados adotado em pesquisas qualitativas. Nesta subseção, discuto conceitos, tipos e principais aspectos desse instrumento de pesquisa. Em seguida, explico os processos de elaboração, piloto e condução das entrevistas no escopo de minha pesquisa.

Conceitos

²⁹ Seis participantes assinalaram aspectos facilitadores. Apresento a ocorrência de suas respostas entre parênteses.

³⁰ Dois participantes assinalaram aspectos que dificultaram responder ao questionário. Também apresento a ocorrência de suas respostas entre parênteses.

Também escolhi entrevista semiestruturada para geração de dados por entender que “[...] [ela] possibilita que os participantes – sejam eles entrevistadores ou entrevistados – discutam suas impressões sobre o mundo no qual vivem e expressem seus pontos de vista sobre situações”³¹ (COHEN; MANION; MORRISON, 2011, p.409). Estes pesquisadores contrastam entrevista semiestruturada com conversas do dia a dia e afirmam que aquela tem perguntas norteadoras, um propósito e relações de poder que podem emergir desta interação. Assim, busco reduzir possíveis relações assimétricas entre mim, pesquisador, e os participantes ao compreender que a “[...] entrevista é um encontro social e interpessoal, não meramente um momento para geração de dados”³² (COHEN; MANION; MORRISON, 2011, p.421).

Embora Cohen, Manion e Morrison (2011) apresentem uma revisão da literatura sobre tipos de entrevista, o que as distingue não é discutido. Dentre todas as possíveis variações, Dörnyei (2011) classifica entrevista em três categorias. Foco, primeiramente, em duas categorias, que são os extremos: entrevista estruturada e não estruturada. Aquela é orientada por um “[...] método extremamente controlado com [...] um domínio bem definido, que possibilita que as respostas de diferentes respondentes sejam comparadas”³³ (DÖRNYEI, 2011, p.135). Esta não tem um roteiro de perguntas previamente estabelecido. Assim, a entrevista é guiada com base no que o participante diz. Semiestruturada é o terceiro tipo de entrevista (COHEN; MANION; MORRISON, 2011; DÖRNYEI, 2011). Dörnyei (2011) esclarece que este nome apresenta duas razões:

“O entrevistador promove uma orientação (por isso da ‘-estruturada’ ser parte do nome), mas ele também está aberto aos desdobramentos das respostas dadas pelos participantes. Dito de outro modo, o participante tem a liberdade para elaborar, ilustrar e complementar sua resposta (consequentemente a ‘semi-’ como parte do nome)”³⁴ (DÖRNYEI, 2011, p.136).

³¹ No original: “[...] [they] enable participants – be they interviewers or interviewees – to discuss their interpretations of the world in which they live, and to express how they regard situations from their own point of view”

³² No original: “[...] interview as a social and interpersonal meeting, not merely a moment to gather data”

³³ No original: “[...] tightly controlled method with [...] a well-defined domain, which makes the answers comparable across different respondents”

³⁴ No original: “The interviewer provides guidance and direction (hence the ‘-structured’ part in the name), but it is also keen to follow up interesting developments and to let the interviewee elaborate on certain issues (hence the ‘semi-’ part)”

De acordo com este autor, linguistas aplicados empregam, frequentemente, este terceiro tipo de entrevista (alguns exemplos brasileiros são CAMPOS, 2017; CHIMENTÃO, 2016; D'ALMAS, 2016).

Compartilho a afirmação de Cohen, Manion e Morrison (2011, p.422) que “[...] a entrevista não é uma interação recíproca entre dois participantes iguais”³⁵. Ao contrário, um detém a posição de pesquisador e questionador do outro a de participante e respondente”. Apesar disso, Dörnyei (2011, p.142) apresenta quatro ações principais que o pesquisador pode tomar para diminuir esta relação assimétrica. O autor também argumenta que essas ações podem ajudar a tornar a investigação mais neutra³⁶. As orientações de Dörnyei (2011) são: (i) “ouça mais do que você fala”, (ii) “faça as questões de modo claro e direto”, (iii) “elimine indícios que possam levar os participantes a responderem de um certo modo” e (iv) “aprecie esta experiência”.

Entrevista semiestruturada tem seus pontos fortes e fracos como qualquer outro instrumento de pesquisa. Por um lado, ela demanda tempo do pesquisador para organizar e conduzir (DÖRNYEI, 2011) e preparar os dados gerados (COHEN; MANION; MORRISON, 2011). Por outro lado, ela é rica em detalhes e permite que os participantes expressem seus pensamentos sobre determinado tópico (COHEN; MANION; MORRISON, 2011; DÖRNYEI, 2011).

Elaboração

Elaborei meu primeiro roteiro de perguntas em junho de 2018. No decorrer daquele mês, interagi tanto com minha orientadora quanto com minha coorientadora buscando aprimorar as questões. Elas me ajudaram na revisão da coerência das perguntas em relação à unidade de análise (viz. discurso) e à identificação de *wording* (DÖRNYEI, 2011). Ao final de julho de 2018, eu havia elaborado a quinta versão do roteiro de perguntas (Apêndice C).

*Piloto*³⁷

³⁵ No original: “[...] the interview is not usually a reciprocal interaction between two equal participants”

³⁶ Digo mais neutro porque não acredito que alguma pesquisa consiga ser completamente neutra.

³⁷ Busquei nos relatos de pesquisa chancelados pela linha 4 do PPGEL-UDEL, de 2003 a 2018, pelos seguintes termos: piloto, pilot, pilotagem, teste, testar, test, aplicação, aplicar, apliquei e aplic. Dos 85 estudos, um restrito número mencionou ter conduzido a pilotagem de seus instrumentos de coleta ou geração de dados (ALMEIDA, 2017; EL KADRI, 2010; LOPES, 2013; RORATO, 2015; ROSSI, 2004), mas não relatam qual(is), se alguma, a contribuição dessa prática. Adicionalmente, outros (CHIMENTÃO, 2016; CORADIM, 2008; 2015; D'ALMAS, 2011; 2016; JASNIEVSKI, 2013; LUZ, 2006; PAIXÃO, 2012; SENEFONTE, 2014; 2018; SOUZA-LUZ, 2015) discutem ganhos da condução

Apresentei anteriormente uma síntese de artigos internacionais sobre piloto de instrumento de geração de dados. Assim, nesta subseção, centro-me em contribuições de piloto de entrevistas semiestruturadas. Os exemplos que disponho são de Dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado assinadas por membros do grupo de pesquisa “Linguagem e Poder”, coordenado pela Dra. Simone Reis.

Em termos de contribuições derivadas da experiência do piloto, refiro-me a quatro: (i) Reescrita (e.g. CHIMENTÃO, 2016; CORADIM, 2008; FURTOSO, 2001³⁸; JASNIEVSKI, 2013; SOUZA-LUZ, 2015) ou supressão (e.g. CHIMENTÃO, 2016; LUZ, 2006) de perguntas. Em relação a esta contribuição, pesquisadoras salientaram que o piloto as ajudou a identificar perguntas improdutivas e ou não-claras (e.g. CORADIM, 2008; SENEFFONTE, 2018).

Outra contribuição do processo do piloto diz respeito à (ii) observância da linguagem verbal e não-verbal usada pelos entrevistadores (CHIMENTÃO, 2016; D’ALMAS, 2011). Durante a fase do piloto das perguntas de entrevista de Chimentão (2016), por exemplo, um dos participantes (i.e. aluno) reportou que um dos entrevistadores (i.e. outro aluno) piscava para ele durante suas respostas na entrevista com o possível objetivo de influenciar respostas esperadas. Em convergência com a afirmação de outros pesquisadores (COHEN; MANION; MORRISON, 2011; DÖRNYEI, 2011), esse tipo de linguagem não-verbal influencia nas respostas dadas pelos participantes. O participante que reportou aquele caso pode ter se sentido influenciado a responder afirmativamente à pergunta do entrevistador, por exemplo.

(iii) Considerar o perfil da pessoa entrevistada na fase do piloto é outro aspecto relevante (SENEFFONTE, 2014)³⁹. Na condução de sua investigação, Senefonte (2014) pilotou seu roteiro de perguntas da entrevista semiestruturada com uma doutoranda, cujo nível de letramento era considerado elevado, em comparação com o de seus participantes. O pesquisador percebeu que seus reais participantes não compreenderam uma pergunta que a doutoranda havia compreendido. No entanto, esse ocorrido não comprometeu sua geração de dados.

dessa prática em pesquisa. Nesta subseção, remeto somente os relatos de pesquisa que enunciaram os tipos de ganhos da pilotagem de seus instrumentos de geração e ou coleta de dados.

³⁸ Optei por incluir a pesquisa de mestrado de Furtoso (2001) como exemplo, apesar de não ter sido defendida no âmbito da linha 4 do PPGEL-UEL. Esse estudo, centrado na área da Linguística Aplicada, versou sobre o Português como Língua Estrangeira, crescente campo de atuação profissional e pesquisa.

³⁹ Paixão (2012) é outro estudo ilustrativo da influência do pesquisador na seleção do contexto e ou participantes investigados. Neste, a pesquisadora pilotou seu desenho de pesquisa em uma escola com a qual tinha vínculo. Após análise inicial, a proponente do estudo decidiu conduzir seu estudo em outro contexto educacional, tendo em vista sua proximidade com aquele.

A última contribuição do piloto se refere à (iv) eficácia do instrumento (CORADIM, 2015; D'ALMAS, 2016). Como um dos principais objetivos de pilotar um instrumento de geração de dados, Coradim (2015) e D'Almas (2016) são dois exemplos de pesquisas que confirmaram a eficácia de suas perguntas de entrevista. Como mencionei anteriormente, esse procedimento poupa tempo ao pesquisador e ao participante. A depender da qualidade evidenciada, a geração de dados complementares é desnecessária.

Considerando o piloto de minhas perguntas da entrevista semiestruturada, enviei convite para duas doutoras e uma mestre em Estudos da Linguagem em 05 de julho de 2018 (Apêndice D). Na semana seguinte, conduzi entrevista com uma mestre e uma das doutoras. A segunda doutora convidada não tinha disponibilidade naquele mês. Após transcrever as entrevistas e analisá-las inicialmente, pude notar que duas questões não estavam suficientemente claras e precisei reelaborá-las. Ademais, percebi que uma pergunta era redundante porque as participantes já a tinham respondido anteriormente em mais de um momento. Assim, optei por eliminá-la.

Condução

Enviei outro convite aos sete participantes que responderam ao questionário eletrônico para que participassem da entrevista semiestruturada (Ver mensagem no Apêndice E)⁴⁰. Estendi esse convite para Laura, que também é aluna egressa do PPGEL-UEL, mas esta não respondeu ao questionário. Considerando a entrevista piloto concedida por Ana, também a convidei a figurar como participante do estudo. A partir de seu aceite, incorporei a transcrição de sua entrevista no corpo de dados analisados.

Quadro 6: Organização dos dados gerados

Participante	Data	Tempo	Extensão	Interação
Ana	17/07/2018	30m53s	1 – 248	Remota
Lily	17/07/2018	17m	240 – 409	
Laura		15m46s	410 – 531	Presencial
Regina	21/08/2018	32m29s	532 – 729	Remota
Clau	24/08/2018	1h03m	730 – 1290	Presencial
Malu	14/10/2018	19m53s	1291 – 1496	Remota
Sara	14/10/2018	22m53s	1497 – 1723	Presencial

⁴⁰ Não enviei o convite para Luz e NIs (pseudônimos escolhidos pelas participantes) porque elas não completaram o questionário eletrônico. Decidi suprimir seus dados cedidos no questionário eletrônico, visto que não assinaram o TCLE. No entanto, em razão de minha postura ética, irei compartilhar os resultados de pesquisa com elas, também.

Total	7 entrevistas	3h 21m 9s	1723 linhas
--------------	---------------	-----------	-------------

Fonte: Elaborado pelo autor.

No Quadro 6, informo quando entrevistei cada participante, duração da interação, extensão da transcrição da entrevista e o tipo de interação. O último aspecto difere em razão da disponibilidade e escolha dos participantes.

Também adotei símbolos nas transcrições. Usei [colchetes] para indicar acréscimo de informação feita por mim durante a transcrição. A maioria deles é de somente uma palavra. Empreguei /barra/ para sinalizar interrupções feitas tanto pelo entrevistador quanto pelos participantes. Os momentos em que inseri ... reticências ... indicam pausas na fala. Há casos em que considerei necessário suprimir informações dos participantes, pois eles poderiam ser identificados.

Durante meu retorno com os dados aos participantes, pedi que lessem suas transcrições e fizessem correções, acréscimos, adições, supressões e ou esclarecimentos, caso considerassem necessário. As transcrições que figuram no Apêndice E contam com as observações feitas pelos participantes. Adoto recursos do *word* para que meus leitores possam identificar as alterações dos participantes. Sublinhado representa informação acrescida pelo participante, *itálico* evidencia correção linguística e [trecho suprimido] para instâncias solicitadas pelos participantes.

1.7 CRITÉRIOS DE QUALIDADE DA PESQUISA

Envolver outras pessoas em meu estudo e investigar suas experiências. De algum modo, minhas considerações, análises, resultados e ideias impactam nas vidas dessas pessoas. Entendo que uma pesquisa dessa magnitude, que envolva participantes diretos ou indiretos, não pode ser desconexa das realidades deles. Com essas considerações em mente, concordo com pesquisadores que consideram os participantes no momento de propor critérios de qualidade de pesquisa (EISENHART; HOWE, 1992; DORNYEI, 2011).

Tomando a singularidade de cada estudo, eu considero três critérios para julgar a qualidade de minha pesquisa: honestidade, ética e coerência epistemológica. No que concerne ao primeiro critério (viz. honestidade), objetivo ser sincero tanto com os participantes quanto comigo mesmo. Todos os pesquisadores têm algum tipo de limitação. No entanto, considero minha a responsabilidade de ser sincero com os

participantes e os leitores sobre minhas limitações, os fatos, as pessoas com quem interajo, as datas que informo e as análises que conduzo.

Meu segundo critério (viz. ética) é uma qualidade intrínseca que interpreto que tenho desenvolvido durante minha educação acadêmica, principalmente. Meu entendimento inicial de uma pesquisa ética era similar ao daqueles que consideram a garantia do anonimato e a assinatura do TCLE suficientes. Contudo, há algum tempo, tenho percebido que, enquanto pesquisador, não interajo nem com tubos de laboratório (CAMERON et al., 1992) nem com sujeitos passivos de pesquisa (GOLDENBERG, 2003 [1997]). Estou interagindo com participantes que têm sentimentos, desejos, interesses, potenciais e, também, limitações. Em suma, lido com pessoas.

Dito isso, não me vejo como o detentor do conhecimento. Ao contrário, sinto que sou um constante aprendiz que foi confiado com as experiências de outros. Esta é uma poderosa e honrosa posição. Nesse sentido, penso que a ética permeia minha investigação em vários momentos e de diferentes modos. Por exemplo, desde a constituição de meus três *Arquivos* de dados coletados até a geração de dados (e.g. anonimato, TCLE, retorno aos participantes). Além dessas características formais, interpreto que uma pesquisa ética também é caracterizada pela postura sincera e direta de seu proponente (GUILLEMIN; GILLAM, 2004). Um pesquisador cujo cuidado com os seus participantes é maior que sua agenda de pesquisa. Uma pesquisa ética é colaborativamente construída por pesquisador e participantes ou por ambos os coautores. A pesquisa é construída na constante interação entre seus autores sociais (viz. pesquisador e participantes).

Coerência epistemológica é o terceiro critério de qualidade da minha pesquisa. Esse critério se refere aos paradigmas epistemológicos em que insiro meu estudo. Conforme apresentei anteriormente na subseção “1.2 Ontologia, Epistemologias e Ética”, adoto duas epistemologias: hermenêutica e construcionismo social (SCHWANDT, 2000). Aquela, contempla a constituição de meus *Arquivos*. Esta, diz respeito à minha postura dialógica na interação com meus participantes de pesquisa. Nesta segunda visão, busco empoderar os participantes, criar espaços para que suas vozes sejam ouvidas e opiniões consideradas. Emprego algumas ações específicas que visam a materializar esses princípios epistemológicos, as quais retomo no último capítulo.

1.8 ABORDAGEM ANALÍTICA

Nesta subseção, foco, principalmente, na unidade de análise (viz. discurso), na *formação discursiva* e no estilo do relato. Embora *discurso* possa ser entendido por diferentes lentes teóricas, opto por adotar somente o referencial teórico de Michel Foucault.

1.8.1 Unidade de análise

Listo três ideias foucaultianas que constituem o conceito de *discurso*. Interpreto que em seus primeiros escritos (FOUCAULT, 1990 [1966]; 1988 [1961]) o autor já apresentava exemplos de *discurso*, embora não o tivesse conceitualizado diretamente. Por exemplo, sob que circunstâncias alguns indivíduos (e.g. psiquiatra, médico, rei, entre outros) poderiam falar *sobre*, diferentemente de falar *com*, um louco na Idade Média (FOUCAULT, 1988 [1961]). Que técnicas discursivas essas pessoas empregavam para fazer coisas com as outras pessoas.

Contudo, talvez essa instituição e essa inclinação sejam apenas duas respostas inversas à mesma ansiedade: ansiedade quanto ao o que é o discurso, quando se manifesta materialmente, como um objeto escrito ou falado; mas também a incerteza diante de uma existência transitória, destinada ao esquecimento - de qualquer modo, não pertencente a nós; a incerteza por sugestão de poderes e perigos quase inimagináveis por trás dessa atividade, por mais monótona e cinzenta que pareça; incerteza quando suspeitamos dos conflitos, triunfos, lesões, dominações e escravizações que estão por trás dessas palavras, mesmo quando o uso prolongado lascou suas arestas.⁴¹ (FOUCAULT, 1988 [1961], p.216)

Em outras palavras, *discurso* não se resume a uma técnica que representa precisamente o que acontece no mundo. De fato, *discurso* também é o motivo que causa conflitos entre (grupos de) pessoas. Isso também acontece porque ele está imbuído de poder.

⁴¹ Tradução de: “Yet, maybe this institution and this inclination are but two converse responses to the same anxiety: anxiety as to just what discourse is, when it is manifested materially, as a written or spoken object; but also, uncertainty faced with a transitory existence, destined for oblivion - at any rate, not belonging to us; uncertainty at the suggestion of barely imaginable powers and dangers behind this activity, however humdrum and grey it may seem; uncertainty when we suspect the conflicts, triumphs, injuries, dominations and enslavements that lie behind these words, even when long use has chipped away their rough edges”.

Uma perspectiva complementar ao conceito foucaultiano de *discurso* se refere às *práticas* descontínuas que interferem nas vidas das pessoas de vários modos e em diferentes instâncias. Nesse sentido, *práticas* discursivas também são entendidas como *eventos* (FOUCAULT, 2014 [1970]). Seguindo essa linha de pensamento, *discurso* como *evento* não é um conceito abstrato. O filósofo esclarece que “[...] um evento é, certamente, material; ele constitui efeitos e os propaga sempre no nível da materialidade”⁴². Em termos de sua materialidade, Foucault também listou algumas ações que são decorrentes de tais *eventos*. Embora eles possam ser vistos como naturalizados por indivíduos que os experienciam, Foucault argumenta que “[eles] têm seus espaços; eles estabelecem relações, coexistências, dispersões e acumulações [...]; isso ocorre como um efeito de, e na, dispersão material”⁴³ (FOUCAULT, 1972 [1969], p.231).

Ao descrever a história da sexualidade, Foucault (1990 [1984]) apresenta exemplos da coexistência de *discursos*. Neste relato, enfatizo um deles: Os gregos exaltaram as relações homossexuais, os romanos a aceitaram, enquanto os cristãos decidiram por patologizar, criticar e recusar tais relações. Esses *discursos* que se opõem sobre um mesmo objeto (viz. relação homossexual) não aconteceram em períodos diferentes. Cada um desses *discursos* empregou certas técnicas e ocupou determinados espaços sociais para marcar, física e psicologicamente, os corpos dos indivíduos. Por exemplo, o Cristianismo diagnosticou que a masturbação fere tanto o corpo quanto a alma: o corpo porque quando o homem perde seu sêmen, ele envelhece, enfraquece, torna-se pálido e afeminado; a alma porque este ato é moralmente incorreto, segundo as leis de Deus.

Contudo, os gregos interpretaram este mesmo ato de modo diferente. Eles não tinham um termo para a sexualidade masculina e outro para a feminilidade. No entanto, eles cunharam os termos atores passivos e ativos, sem distingui-los por gênero. Aquele, se referia a mulheres, rapazes e escravos. Este, a homens adultos e livres. Em síntese, os atores que podiam assumir os papéis nas relações sexuais eram diferentes para gregos e cristãos, e o *discurso* representa isso.

⁴² Tradução de: “[...] an event is certainly not immaterial; it takes effect, becomes effect, always on the level of materiality”.

⁴³ Tradução de: “[they] have their place; they consist in relation to, coexistence with, dispersion of, the cross-checking accumulation and the selection of material elements; it occurs as an effect of, and in, material dispersion”.

A divergência no *discurso* também está relacionada ao lugar onde esses dois grupos indicaram o problema da sexualidade. Enquanto os gregos se preocupavam com o excesso de relação sexual (e não com o ato em si mesmo ou seus atores), os cristãos problematizaram os atos, pensamentos e desejos das pessoas. Em síntese, o *discurso* da sexualidade não é contínuo ou coerente (FOUCAULT, 1990 [1984]).

Apresentei dois principais ideais que ajudam a compreender o conceito de *discurso* para Michel Foucault. O primeiro se centra em relações de poder descontínuas, o qual entende o *discurso* como incorporado de poder. Nesse caso, *discurso* seria mais do que o meio, ele também seria o fim. O segundo ideal foca no *discurso* como *eventos*, ou seja, *acontecimentos* e preocupa-se, principalmente, com aspectos pragmáticos. Em suma, de que modo o *discurso* afeta, ao passo que também é afetado por, indivíduos, contextos, instituições, dentre outros:

[...] é mais uma questão de determinar as condições sob as quais ele pode ser empregado, de impor um certo número de regras àqueles indivíduos que o empregam, negando assim o acesso a todos os demais. Isso equivale a uma rarefação entre os sujeitos falantes: nenhum pode discursar sobre um assunto específico, a menos que ele tenha satisfeito certas condições ou não esteja, desde o início, qualificado para fazê-lo. Mais exatamente, nem todas as áreas do discurso são igualmente abertas e penetráveis; alguns são territórios proibidos (diferenciados e diferenciados), enquanto outros estão virtualmente abertos aos ventos e permanecem, sem restrições prévias, abertos a todos.⁴⁴ (FOUCAULT, 1972 [1969], p.224-225)

A confissão (FOUCAULT, 1978 [1976]; 1990 [1984]) é um exemplo das condições do discurso para Foucault (1972 [1969], p.224-225). Assim como indiquei anteriormente, o Cristianismo estava preocupado com os atos, pensamentos e desejos dos indivíduos. Contudo, a fim de monitorá-los, essa religião precisou criar um momento adequado e uma técnica eficaz. Esta é a confissão. Pessoas *não podem* falar abertamente em qualquer lugar e para quaisquer pessoas sobre seus pensamentos e desejos sexuais. No entanto, essas pessoas *deveriam* confessar tudo, sem restrições, ao

⁴⁴ Tradução de: “it is more a question of determining the conditions under which it may be employed, of imposing a certain number of rules upon those individuals who employ it, thus denying access to everyone else. This amounts to a rarefaction among speaking subjects: none may enter into discourse on a specific subject unless he has satisfied certain conditions or if he is not, from the outset, qualified to do so. More exactly, not all areas of discourse are equally open and penetrable; some are forbidden territory (differentiated and differentiating) while others are virtually open to the winds and stand, without any prior restrictions, open to all.”

padre. Então, o discurso sexual não pode ser acessado por todos (viz. pessoas normais), mas somente por padres, quando observadas suas condições de aparição.

Eu suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlado, selecionado, organizado e redistribuído de acordo com um certo número de procedimentos, cujo papel é desviar seus poderes e perigos, para lidar com eventos fortuitos, para fugir de sua materialidade pesada e impressionante.⁴⁵ (FOUCAULT, 1972 [1969], p.216).

Em síntese, o *discurso* afeta tanto os corpos quanto as almas das pessoas. Para fazê-lo, usa técnicas, por exemplo, a confissão, e estabelece *práticas* que passam a ser aceitáveis, por exemplo, quando, onde e por quem relações sexuais poderiam ser praticadas.

1.8.2 Descrição foucaultiana de *Formação Discursiva*

Em linhas gerais, entendo que uma *formação discursiva* é uma porção limitada de discurso em que um tenta encontrar correlações acerca de determinado *objeto*. Essas relações não devem ser somente convergentes, desenvolvimentos históricos lineares ou complementares. Ao contrário, essas relações são marcadamente rupturas, divergências e coexistências.

Foucault elencou cinco principais componentes da *formação discursiva*, a saber: *objetos, enunciados, conceitos, estratégias e modalidades enunciativas*. Ao prever questionamentos de seus leitores sobre os motivos de serem esses os elementos constitutivos da formação discursiva, Foucault explica que é a relação entre eles que os torna componentes dessa *formação discursiva*. Em suas palavras, essas relações e conexões promovem melhor entendimento acerca de determinado *objeto*.

No que diz respeito a sua completude, Foucault esclarece que isso “não é preocupação da formação discursiva [...] todo o volume possível que lhe é aberto pelos sistemas de formação de seus objetos, seus enunciados e seus conceitos; é essencialmente incompleto, devido ao sistema de formação de suas escolhas

⁴⁵ Tradução de: “I am supposing that in every society the production of discourse is at once controlled, selected, organized and redistributed according to a certain number of procedures, whose role is to avert its powers and its dangers, to cope with chance events, to evade its ponderous, awesome materiality”

estratégicas”⁴⁶ (FOUCAULT, 1972 [1969], p.67). Em outras palavras, nunca é possível a um analista do discurso esgotar as possibilidades de uma *formação discursiva*, e não é minha pretensão fazê-lo.

Em seguida, apresento os elementos de uma *formação discursiva* com base na obra *Arqueologia do saber* (FOUCAULT, 1972 [1969]). Esclareço que algumas possibilidades de abordagem dos componentes não foram discutidas por Foucault nessa obra, mas o autor as adotou em estudos subsequentes como, por exemplo, outros tipos de *estratégias*.

Objeto

Para Foucault, objeto é imaterial. Em outras palavras, ele não pode ser fisicamente capturado e observado. Ele muda seu escopo de aparição e seus reflexos. Por exemplo, ao tentar conceitualizar o termo *objeto*, Foucault analisa o que ele entende como objeto na psicopatologia. Alguns deles são distúrbios comportamentais com menores reflexos, aberrações sexuais ou distúrbios. No entanto, quando analiso obras precedentes do autor, loucura também já figurou como um de seus objetos (de pesquisa) (FOUCAULT, 1988 [1961]), assim como a sexualidade (e.g. FOUCAULT, 1978 [1976]; 1990 [1984]; 2014 [1984]). Entendo que objeto não é um termo estático para Foucault, assim como nenhum dos outros termos o é.

Enunciado

Enunciado é o átomo do discurso. Ao fazer analogias para explicar a ideia de enunciado, Foucault afirma que “um enunciado pertence à formação discursiva assim como uma sentença pertence a um texto e uma proposição a uma cadeia dedutiva”⁴⁷ (FOUCAULT, 1972 [1969], p.116). Ele “[...] permite que esses grupos de signos existam e permite que essas regras ou formulários se manifestem”⁴⁸ (FOUCAULT, 1972 [1969], p.88). Nas palavras de Foucault:

⁴⁶ Tradução de: “does not occupy [...] all the possible volume that is opened up to it of right by the systems of formation of its objects, its enunciations, and its concepts; it is essentially incomplete, owing to the system of formation of its strategic choices”

⁴⁷ Tradução de: “[a] statement belongs to a discursive formation as a sentence belongs to a text, and a proposition to a deductive whole”.

⁴⁸ Tradução de: “[...] enables such groups of signs to exist, and enables these rules or forms to become manifest”.

Chamaremos de declaração *a modalidade de existência própria daquele grupo de signos*: uma modalidade que permite que ela seja algo mais que uma série de traços, algo mais que uma sucessão de marcas em uma substância, algo mais que um mero objeto feito por um ser humano; modalidade que permite estar em relação com um domínio de objetos, prescrever uma posição definida a qualquer sujeito possível, estar situada entre outras performances verbais e ser dotada de uma materialidade reprodutível.⁴⁹ (FOUCAULT, 1972 [1969], p.107 – ênfase adicionada)

Em tal análise, Foucault “[...] questiona [os enunciados em relação ao] seu modo de existência, o que significa para eles ter surgido, ter deixado vestígios, e talvez permanecer ali, aguardando o momento em que possam ser úteis novamente [...]”⁵⁰ (FOUCAULT, 1972 [1969], p.109). Consequentemente, o filósofo propõe que se analise por que alguns enunciados aparecem em certos domínios sob certas condições diferentes de outras; por que este enunciado é materializado e não outro. Em síntese, a análise dos enunciados não está preocupada com suas origens, mas com o que os torna possíveis de coexistirem em diferentes formatos.

Conceitos

Considerando que os conceitos mudam de um campo discursivo para outro, o objetivo de Foucault foi indicar algumas possibilidades de abordá-los. Suas três tentativas são: (i) *disposições das séries enunciativas*, (ii) *formas de coexistência* e (iii) *procedimentos de intervenção*.

No que concerne à primeira (viz. *disposições das séries enunciativas*), entendo, por meio dos exemplos de Foucault, que os conceitos são sempre arbitrários e nunca representam completamente o *objeto* estudado. Os *conceitos* são as leituras de (um grupo de) indivíduos que os propõem de determinadas posições sociais e temporais. Como ilustração, o filósofo, brevemente, descreve alguns *conceitos* cunhados no campo da História Natural durante o Período Clássico. Alguns *conceitos* tornaram-se polissêmicos (e.g. gênero, espécies, sinais) e outros foram criados (organismo).

⁴⁹ Tradução de: “We will call *statement the modality of existence proper to that group of signs*: a modality that allows it to be something more than a series of traces, something more than a succession of marks on a substance, something more than a mere object made by a human being; a modality that allows it to be in relation with a domain of objects, to prescribe a definite position to any possible subject, to be situated among other verbal performances, and to be endowed with a repeatable materiality”.

⁵⁰ Tradução de: “questions them [statements] as to their mode of existence, what it means to them to have come into existence, to have left traces, and perhaps to remain there, awaiting the moment when they might be of use once more [...]”.

Nesse sentido, ele lista ações que podem ocorrer quando observado um *objeto* e proposto um *conceito* a ele:

foi a maneira pela qual se anotou o que se observou e, por meio de uma série de afirmações, recriamos um processo perceptivo; era a relação e interação de subordinações entre descrever, articular em características distintivas, caracterizar e classificar; era a posição recíproca de observações particulares e princípios gerais; era o sistema de dependência entre o que se aprendia, o que se via, o que se deduzia, o que se aceitava como provável e o que se postulava.⁵¹ (FOUCAULT, 1972 [1969], p.57).

Formas de coexistência é outra possibilidade para entender a coexistência de *conceitos*. Foucault as dividiu em três campos: campo da presença (em inglês, *field of presence*), no qual listou alguns efeitos da coexistência de conceitos (e.g. verificação, validação, repetição, descrição, entre outros); campo de concomitância (em inglês, *field of concomitance*), que concerne diferentes enunciados sobre objetos distintos. Eles servem como confirmação análoga. O terceiro é o campo da memória (em inglês, *field of memory*), que indica *enunciados* que não são mais aceitos, mas eles funcionam como uma filiação para observar uma descontinuidade histórica.

A última possibilidade é *procedimentos de intervenção*. Esses procedimentos podem se materializar em técnicas de reescrita, métodos de transcrição de enunciados, modos de tradução, aproximação dos enunciados, delimitação, transferência e sistematização.

Estratégias

Em um de seus escritos (FOUCAULT, 1972 [1969]), o filósofo esclarece que as *estratégias* não são claramente identificadas. Assim, naquele momento de sua reflexão, ele propôs três principais: *ponto de difração*, *grupos parciais* e *escolha teórica*. Eu as apresento nessa ordem abaixo.

Ponto de difração é constituído de três fenômenos: (i) pontos de incompatibilidade, (ii) pontos de equivalência e (iii) pontos de ligação de sistematização. O primeiro indica quando dois elementos diferentes aparecem na mesma

⁵¹ Tradução de: “it was the way in which one wrote down what one observed and, by means of a series of statements, recreated a perceptual process; it was the relation and interplay of subordinations between describing, articulating into distinctive features, characterizing, and classifying; it was the reciprocal position of particular observations and general principles; it was the system of dependence between what one learnt, what one saw, what one deduced, what one accepted as probable, and what one postulated.”

formação discursiva. O segundo se refere a dois elementos incompatíveis que são constituídos sob as mesmas circunstâncias. Foucault exemplifica esse fenômeno pela estrutura linguística “ou *x* ou *y*”. O terceiro diz respeito aos dois fenômenos anteriores, visto que “[...] eles vêm a formar subgrupos discursivos - aqueles mesmos subgrupos que são geralmente considerados como sendo de grande importância, como se fossem a unidade imediata e a matéria-prima a partir da qual grupos discursivos maiores ('teorias', 'concepções', 'temas') são formados”⁵² (FOUCAULT, 1972 [1969], p.65).

A segunda estratégia é denominada *grupos parciais*, também nomeada como *compatibilidades regionais* ou *arquiteturas coerentes*. Esta diz respeito à possibilidade de se concentrar em uma determinada parte de uma “constelação discursiva”. Não é nem o propósito nem a possibilidade de capturar e analisar todas as posturas e elementos do *discurso*. Então, “[...] é essencialmente incompleto, devido ao sistema de formação de suas escolhas estratégicas” (FOUCAULT, 1972 [1969], p.67). Em outras palavras, essa *estratégia* tem a ver com o poder de selecionar quais elementos estudar. Eles vêm a formar subgrupos discursivos - aqueles mesmos subgrupos que são geralmente considerados de grande importância, como se fossem a unidade imediata e a matéria-prima a partir da qual grupos discursivos maiores ('teorias', 'concepções', 'temas') são formados.

Escolha teórica é a terceira e última *estratégia*. Ela é relacionada com a *função* “que o discurso em estudo deve realizar em um campo de práticas não discursivas” (FOUCAULT, 1972 [1969], p.67) e às regras e processos de apropriação que levam em conta quem tem o direito de falar sobre determinados temas em determinadas sociedades.

Modalidades Enunciativas

Para conhecer as leis que operam sob os *enunciados*, três grupos de questões podem ser formulados. Eles se referem, respectivamente, ao indivíduo que fala, à instituição que ele representa e à posição social que ocupa.

O primeiro grupo de questões é: *Quem está falando? Quem, dentre a totalidade de indivíduos, tem o direito de falar sobre este objeto? Quem está qualificado para falar?* A fim de ilustrar o tipo de reflexão que Foucault propõe aqui, sintetizo seu

⁵² Tradução de: “[...] they come to form discursive sub-groups - those very sub-groups that are usually regarded as being of major importance, as if they were the immediate unity and raw material out of which larger discursive groups ('theories', 'conceptions', 'themes') are formed”

próprio exemplo. Um médico está institucionalmente qualificado a construir seus *enunciados* sobre certos *objetos*. Isso acontece por três razões: (i) esse profissional ocupa uma posição hierárquica dentro do campo médico; (ii) em razão de sua reconhecida *expertise*, ele está apto a tomar decisões sobre as vidas de outras pessoas e (iii) ele é, dificilmente, substituível devido ao saber que detém. Em suma, “enunciados médicos não podem ser feitos por qualquer pessoa; seu valor, eficácia, poder terapêutico e, em termos gerais, sua existência como enunciados médicos não podem ser dissociados da autoridade conferida à pessoa que tem o direito de fazê-los [...]”⁵³ (FOUCAULT, 1972 [1969], p.50-51)⁵⁴.

No segundo grupo de questões, Foucault recomenda que o analista deveria “[...] também descrever os campos institucionais dos quais o médico enuncia seu discurso, e do qual esse discurso deriva sua fonte legítima e ponto de aplicação (seus objetos específicos e instrumentos de verificação)”⁵⁵ (FOUCAULT, 1972 [1969], p.51). Alguns exemplos desses campos são o hospital (FOUCAULT, 1988 [1961]), a prisão (FOUCAULT, 1991 [1975]), a igreja (FOUCAULT, 1990 [1984]) e a corte judicial (FOUCAULT, 2013 [1973]).

O terceiro e último grupo de questões se refere às “posições que o indivíduo ocupa e que são definidas pela situação que a ele é viável em relação aos domínios e grupos de objetos” (FOUCAULT, 1972 [1969], p.52). Considerando sua posição institucional, o indivíduo pode ser aquele que questiona, aquele que é questionado, aquele que observa outro, aquele que julga ou que é julgado.

Se no discurso clínico, o médico é, por sua vez, o soberano, o questionador direto, o olho observador, o dedo tocante, o órgão que decifra os signos, o ponto em que as descrições previamente formuladas são integradas, o técnico de laboratório, é porque todo um grupo das relações está envolvido.⁵⁶ (FOUCAULT, 1972 [1969], p.53)

⁵³ Tradução de: “[m]edical statements cannot come from anybody; their value, efficacy, even their therapeutic powers, and, generally speaking, their existence as medical statements cannot be dissociated from the statutorily defined person who has the right to make them [...]”.

⁵⁴ Para outros exemplos, sugiro a leitura de Foucault (2006 [1961]).

⁵⁵ Tradução de: “[...] also describe the institutional sites from which the doctor makes his discourse, and from which this discourse derives its legitimate source and point of application (its specific objects and instruments of verification)”.

⁵⁶ Tradução de: “If in clinical discourse, the doctor is in turn the sovereign, direct questioner, the observing eye, the touching finger, the organ that deciphers signs, the point at which previously formulated descriptions are integrated, the laboratory technician, it is because a whole group of relations is involved.”

Contudo, quando o médico deixa seu consultório e vai à igreja, por exemplo, ele precisa confessar. Ele tem de confessar seus pecados, pensamentos, desejos e ações. Ele é obrigado a colocar seu poder institucional de lado e ser sujeitado àquele que agora detém o poder de questioná-lo, o sacerdote. Ele deixa a posição daquele que questiona e passa à posição daquele que deve falar, de empoderado a impotente.

1.8.3 Estilo de relato

Nos próximos capítulos, apresento três *Arquivos* distintos (viz. artístico, institucional e acadêmico-científico). Eu os organizo aqui porque eles me permitem descrever uma breve história da ética em pesquisa com atenção à relação entre eu e o Outro em pesquisa. Disponho o relato desta pesquisa de modo similar ao que Foucault fez em seu livro *A Arqueologia do saber* (1972 [1969]).

Nesse livro, o filósofo francês inicia distinguindo as *histórias total e geral*, como eu busquei fazer na introdução deste meu relato de pesquisa. Também foi no início (viz. na segunda parte, principalmente) que entendo ele apresentar a maioria dos elementos da *formação discursiva*, os quais eu contemplo neste capítulo intitulado “1. Conceito de pesquisa”. Nos capítulos seguintes, descrevo e comento três *Arquivos* que me permitem descrever minha *formação discursiva*.

Esclareço que apesar de Foucault adotar a *técnica* da denegação, eu a dispensei. No entanto, incorporo três exemplos para que o leitor se familiarize com as técnicas adotadas pelo escritor:

O fato não é que se evite falar desses atos de prazer: mas, quando se reflete a respeito deles, o que se torna problema não é a forma que tornam mas sim a atividade que manifestam. (FOUCAULT, 2014 [1984], p.52)

*Mas nesse uso dos *aphrodisia* regulado pela necessidade, o objetivo não é o de anular o prazer; trata-se, ao contrário, de sustentá-lo e de sustentá-lo pela necessidade que o desejo suscita [...]. (FOUCAULT, 2014 [1984], p. 67)*

Isso não quer dizer que os gregos, em geral, só se interessavam pelos prazeres sexuais a partir desses três pontos de vista. (FOUCAULT, 2014 [1984], p.305)

Em síntese, apresentei minhas escolhas ontológicas, epistemológicas e éticas neste capítulo. Ademais, descrevi os dados, tanto de natureza primária quanto secundária, que constituem meus três *Arquivos* (viz. artístico, institucional e acadêmico-científico), que descrevo e comento no capítulo seguinte. Em seguida, relatei quais foram os três critérios que selecionei para julgamento da qualidade da pesquisa (viz. honestidade, ética e coerência epistemológica). Por fim, apresentei alguns dos elementos que compõem a *formação discursiva* foucaultiana e finalizo com observações que dizem respeito ao estilo de relato de pesquisa que adoto.

2 ARQUIVO ARTÍSTICO⁵⁷

Ainda em 1815, a conceder crédito a um relatório da Câmara dos Comuns, o hospital de Bethelhem exibia lunáticos por um centavo, todos os domingos. Agora, a receita anual dessas exposições chegava a quase quatrocentas libras; o que sugere o número surpreendentemente maior de 96.000 visitas por ano. Na França, a excursão a Bicêtre e a exibição dos loucos permaneceram até a Revolução [...] que os loucos de Bicêtre foram expostos “como animais curiosos, ao primeiro simplório disposto a pagar uma moeda.”⁵⁸ (FOUCAULT, 1988 [1961], p. 68)

Os conceitos de louco têm se transformado no decorrer da sociedade, bem como os espaços que ele é autorizado a ocupar e neles materializar seus *discursos*. Uma dessas acepções entendia o louco como uma aberração da humanidade, cujos traços humanos se perderam em meio à fúria, irracionalidade e imprevisibilidade. O *enunciado* que apresento acima é ilustrativo de um dos espaços ocupado pelos loucos: a exposição. Esse anormal, mais próximo de um animal do que de um ser humano, era exposto para outrem (FOUCAULT, 1988 [1961]).

Esse tipo de relação entre o então considerado anormal e outros indivíduos da sociedade demonstra que esses sempre tiveram, em diferentes níveis e momentos, interesse em se aproximar daquele, que é o frágil e o estranho. Essa exposição do louco, ou seja, daquele (viz. anormal) que é passível de manipulação por esses (viz. detentores

⁵⁷ Esclareço ao leitor que ao descrever a pintura e a escultura, baseio-me na descrição feita por Foucault do quadro *Las Meninas* em sua obra “As palavras e as coisas” (1990 [1966]).

⁵⁸ Tradução de: “As late as 1815, if a report in the House of Commons is to be believed, the hospital of Bethelhem exhibited lunatics for a penny, every Sunday. Now the annual revenue from these exhibitions amounted to almost four hundred pounds; which suggests the astonishingly higher number of 96,000 visits a year. In France, the excursion to Bicêtre and the display of the insane remained until the Revolution [...] that the madmen at Bicêtre were shown “like curious animals, to the first simpleton willing to pay a coin.”

de conhecimento), tem criado *discursos* no âmbito artístico. Tais *discursos* permitem que curiosos acessem o estranho e o manipulem sem serem questionados sobre o porquê o fazem (FOUCAULT, 1988 [1961]). Neste *Arquivo*, descrevo e comento exemplos de 5 peças artísticas de diferentes formatos⁵⁹.

2.1 FRANKENSTEIN

A obra literária que selecionei é *Frankenstein*, de Mary Wollstonecraft Shelley (1797-1851), publicada originalmente em 1818. Tive contato com essa história quando aluno no curso de Letras – Inglês da UEL, na disciplina de “Literaturas de Língua Inglesa I”, em 2016. Essa história enuncia o poder que um homem, doutor Victor Frankenstein, detém e os experimentos que ele adota, a fim de garantir o êxito em sua busca incessante pelo conhecimento. O propósito que o personagem principal almejava alcançar era a criação de um ser humano adulto em laboratório, o que é institucional e religiosamente proibido, até mesmo de se tentar. No entanto, esse enunciado não foi materializado no *discurso* médico moderno, nem no *discurso* institucional, mas no artístico. Ao ser enunciado neste *Arquivo*, a busca da manipulação de poderes divinos pelo homem não é questionada. Pelo contrário, ela é admirada. Exemplo disso é a tradução da obra para mais de 30 idiomas e mais de 500 edições impressas, até os dias atuais (SIMON, 2007).

Apreciar a criação de um ser humano com partes de outros, já mortos, nos faz acreditar que “[...] não há limites para o conhecimento humano, para a pesquisa científica, para a inovação tecnológica ou para os avanços⁶⁰” (VAN DER LAAN, 2010, p.302). Esse *discurso* da ciência como um bem maior é o *dito* desse enunciado. O *não-dito* faz referência às consequências desse experimento. Na história assinada por Shelley, o doutor Victor vai ao cemitério à noite para desenterrar mortos e usar suas partes, órgãos e membros, para a construção de sua criação. Algumas indagações contemporâneas próprias dos outros *Arquivos* (viz. institucional e acadêmico-científico)

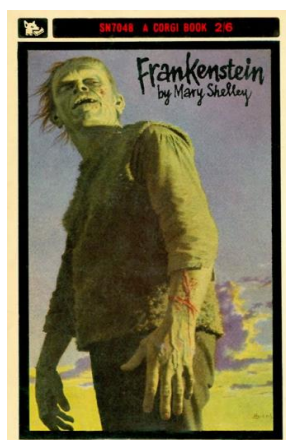
⁵⁹ A saber: Escultura: *Male Figure*; Quadro: *One of the death pits, Belsen. SS guards collecting bodies*; Obra literária: *Frankenstein*; Filme: *X-Men Origins: Wolverine*; Música: *Pane no sistema*.

⁶⁰ No original: “[...] there are no limits to human knowledge or to scientific research or to technological innovation and advance.”

são apropriadas aqui: Quem deu consentimento para uso de outros? e Quem se beneficia da pesquisa conduzida pelo doutor Victor Frankenstein?

Esses questionamentos dificilmente se materializam durante a leitura dessa obra. Na Figura 1, ilustro uma de suas capas, assinada pelo artista belga Jean-Léon Huens para uma das edições em meados da década de 1960. Em relação à imagem⁶¹ representada por Huens na capa, chamo a atenção para a ênfase dada à aberração, ao anormal, ao horror. Em síntese, o *discurso* é aqui apresentado em formato verbal-literário-ficcional.

Figura 1: *Frankenstein* capa de Jean-Léon Huens



Disponível em: <http://www.printmag.com/design-culture-2/history-2/frankenstein-covers/>

Acesso em: 30 de agosto de 2018

Também interpreto outro elemento da *Formação Discursiva* nessa peça de arte, a saber: *estratégia*. Entendo haver predominância, neste *Arquivo*, da *estratégia da ausência*. Ao propor esse componente da *Formação Discursiva*, considero o *enunciado* constituído nessa obra literária, o qual representa como inquestionável a *prática* médica e irrelevante o cuidado com o Outro. Assim, há a ausência da ética em pesquisa nessa representação artística. Se essa obra literária fosse reescrita sob outra perspectiva, penso que seria possível escrevê-la de tal modo que pudesse identificar nela uma nova *estratégia*, a *estratégia da presença*, a qual referir-se-ia ao constante cuidado ético com o Outro por meio das *práticas* adotadas pelo médico Frankenstein, mas não somente.

2.2 MALE FIGURE

⁶¹ Sugiro o acesso da página eletrônica *Print* (<https://www.printmag.com/design-culture-2/history-2/frankenstein-covers/>) para conhecer outras famosas capas criadas para essa obra.

A escultura que descrevo é intitulada *Male Figure* (em Língua Portuguesa, Figura Masculina), cuja autora é a norte-americana Nancy Grossman. Tive a feliz coincidência de conhecer a obra quando participava de um congresso em Nova Iorque, em abril de 2018. Ao visitar o *The Met Breuner*, a poucas quadras de distância do *Metropolitan Museum of Art* (doravante, MET), recebi um folheto com informações logísticas e culturais sobre as exposições que estavam acontecendo. Uma das quatro exposições e que me chamou a atenção era explicada ao final do folheto e versava sobre a representação artística do corpo humano nos últimos sete séculos. Este era o enunciado disposto no final da página:

Sete séculos de prática escultural são examinados novamente nesta exposição inovadora que explora as inúmeras maneiras pelas quais os artistas replicaram a presença literal e viva do corpo humano. Juxtapondo obras de outras épocas históricas, apresenta novas conversas sobre os prazeres e ansiedades continuamente provocadas pela simulação tridimensional do corpo.⁶² (THE MET, 2018, p.12)

Esse *enunciado* sinaliza a vasta representação artística que constitui a exposição. Em relação ao espaço físico, a mostra artística acontecia no quarto e último andar do prédio. Apesar de haver elevadores, eles não eram suficientes para atender o fluxo de visitantes. Assim, optei, como várias pessoas, por chegar até a exposição pelas escadas. Diante do que expus até aqui, entendo que a exposição sobre sexualidade no *The Met Breuner* está à margem. O acesso a esse museu me foi apresentado como uma consequência da visita a outro, o MET. A exposição que descrevo figura à margem no folheto que apresenta as exposições. Logisticamente, a exposição é de difícil acesso ao público, em relação às demais amostras.

No entanto, ao entrar no andar da exposição, percebi que a sexualidade não estava mais à margem, mas no centro. Ela estava retratada, em diferentes formatos, cores e tamanhos, em todas as paredes. A maioria das pinturas e esculturas retratava o corpo humano e sua sexualidade como natural, livre e sem amarras. No entanto, a obra

⁶² No original: “Seven centuries of sculptural practice are examined anew in this groundbreaking exhibition that explores the myriad ways in which artists have replicated the literal, living presence of the human body. Juxtaposing works from across historical eras, it presents new conversations about the ongoing pleasures and anxieties provoked by the body’s three-dimensional simulation.”

que me chamou mais a atenção e que selecionei para essa descrição foi a escultura de Grossman (Figura 2).

Com um metro e 72 centímetros, a escultura de madeira é coberta com couro escuro, zíperes e mordanças. Posicionado verticalmente, o corpo masculino tem seus braços entrelaçando acima da cabeça em um movimento de contorcimento e suas partes íntimas são enfatizadas pelo sentido de movimento das pernas, na qual a direita está mais à frente do que a esquerda. A escultura permite ao seu observador contemplá-la de duas posições historicamente possíveis. Uma diz respeito ao controle da loucura e a outra, da repressão da sexualidade. No entanto, considerando o foco da mostra, a segunda posição (viz. sexualidade) é mais pertinente.

Figura 2: *Male Figure* de Grossman



Fonte: o autor,
de abril de 2018

fotografia tirada em 20

Essa representação do corpo masculino demonstra o enclausuramento físico e psicológico a que o corpo e a sexualidade são submetidos. Em um contato inicial com esse *arquivo*, *discursos* sobre a repressão, a censura, a negação vêm à tona. Contudo, Foucault esclarece que:

A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se apreende com dificuldade, mas à *grande rede de superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos*, o reforço dos controles e das resistências encadeiam-

se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder. (FOUCAULT, 2014 [1976], p.115 – ênfase adicionada)

Segundo Foucault (2014 [1976]), o fenômeno da sexualidade, enquanto um *dispositivo* histórico, tem passado por uma *incitação*, em detrimento de uma *repressão*, a enunciá-lo. Assim, espaços, físicos e sociais são criados para se falar sobre a sexualidade, pessoas são (des)autorizadas a produzirem enunciados sobre esse tema e *discursos* são propagados. Em relação a esses *discursos*, alguns deles, majoritariamente aceitos, enunciam a sexualidade como um *taboo*. Sobre esse *discurso* de repressão, colhi o seguinte enunciado na obra foucaultiana:

Todos esses elementos negativos – proibições, recusas, censuras, negações – que a hipótese repressiva agrupa num grande mecanismo central destinado a dizer não são, sem dúvida, somente peças que têm uma função local e tática numa colocação discursiva, numa técnica de poder, numa vontade de saber que estão longe de se reduzirem a isso. (FOUCAULT, 2014 [1976], p.17)

Esse *dito* de Foucault corrobora o que defendo neste *Arquivo*, a saber, longe de instâncias fixas de repressão e silenciamento, os *discursos* produzidos sobre a sexualidade passaram a ser monitorados, gerenciados e dadas condições sob as quais deveriam existir. Desse modo, a mostra na qual a escultura de Grossman está exposta figura como um desses espaços. Paralelamente ao meu foco que é ética em pesquisa, entendo que as condições de existência, tanto da sexualidade quanto da ética em pesquisa são similares.

A sexualidade e a ética em pesquisa têm sido discursivamente aceitas no âmbito artístico. Suporte para essa minha afirmação são todas as obras de arte que aqui contemplo e ilustram *práticas* de pesquisa que seriam consideradas antiéticas, e viabilizadas por meio da *estratégia da ausência*, se materializadas nos *Arquivos* institucional e ou acadêmico-científico. No entanto, por serem enunciadas no espaço artístico⁶³, elas são aceitas e apreciadas ao passo que nos *Arquivos* institucional e acadêmico-científico elas são veementemente criticadas, classificadas e evitadas.

⁶³ Faço uma observação sobre a construção desse meu enunciado, no qual eu digo o que é feito (viz. *práticas* antiéticas são enunciadas no *Arquivo* artístico) e não quem as diz. Quando da construção da história de um *objeto*, Foucault esclarece que é mais importante identificar as *práticas* do que referir-se constantemente a um autor. Em suas palavras, “[...] uma forma de história que dê conta da construção dos saberes, dos discursos, dos domínios de objeto etc., sem ter que se referir a um sujeito [...]” (FOUCAULT, 2018e [1979], p. 43).

2.3 ONE OF THE DEATH PITS

O quadro que descrevo e comento *One of the death pits, Belsen. SS guards collecting bodies*, publicado em 1945, é de autoria do pintor britânico Leslie Cole (1910-1976). A peça está disponível para acesso no sítio eletrônico do *Imperial War Museum*⁶⁴, o qual é composto de pinturas que representam o Holocausto.

Uma vala ao centro é preenchida com corpos magros e pálidos, desfigurados pela distância com que são retratados ou pelo sofrimento que passaram, ou ambos. O espaço é maior na parte inferior, próxima ao observador, se estreita ao passo que se distancia, até que os corpos são indistinguíveis. Três grupos de pessoas estão no topo: (i) militares, fardados e armados, (ii) corpos de pessoas assassinadas e (iii) pessoas responsáveis pela condução e disposição dos corpos na vala. Há altos montes de terra atrás do estreito caminho no qual esses três grupos de pessoas circulam, o que indica que o espaço será fisicamente encoberto.

Também há vários barracões brancos na parte superior da pintura, depois da extremidade da vala. Entre eles, três focos de fumaça que contribuem para a delineação negra do céu, que é apresentada em cores escuras, principalmente. No caminho principal que vem do sentido dos barracões em direção à vala, há um caminhão. Os focos de fumaça, o caminhão na estrada e os homens trabalhando são indícios de que a pintura representa um campo de extermínio em pleno funcionamento. O pintor faz um recorte da história como se o estivesse presenciando e não um retrato distante no tempo com o qual muitos não mais se identificam.

Figura 3: *One of the death pits, Belsen. SS guards collecting bodies* de Leslie Cole



⁶⁴ Sítio eletrônico: [h](http://www.imperialwar.com)

Disponível em: <https://www.iwm.org.uk/collections/item/object/5323>

Acesso em: 11 de agosto de 2018

Esse *arquivo* enuncia um período da história que teve impacto em diversos *Arquivos*, sendo o artístico, institucional e o acadêmico-científico alguns deles e os que apresento nessa história da ética em pesquisa. As *práticas*⁶⁵ que aconteceram nos campos de extermínio fazem referência a diferentes campos do conhecimento como, por exemplo, a medicina, os direitos humanos e os estudos da linguagem, para citar alguns. Tais *práticas* impactaram a medicina em razão de experimentos considerados antiéticos que foram realizados; os direitos humanos por violarem direitos que, mais tarde, passariam a ser considerados básicos de todo o ser humano; e os estudos da linguagem, pelo modo com que o *discurso* era veiculado nesse espaço (viz. campo de extermínio).

Ao descrever e comentar esse período da história e sua influência no *Arquivo* institucional, saliento que *documentos-monumentos* (FOUCAULT, 1972 [1969]) foram criados a fim de garantir que as *práticas* materializadas naquele período não se repetissem. Esse *discurso*, majoritariamente prescritivo, do *Arquivo* institucional difere do *discurso* de incitação, presente no *Arquivo* artístico.

Em relação a este *arquivo*, vários museus foram criados ao redor do mundo para que as *práticas* cometidas durante o nazismo não fossem esquecidas. Nesse *arquivo*, assim como nos dois anteriores, a presença predominante da *estratégia da ausência* chama a atenção. Entendo que a criação desses espaços artísticos com viés histórico é decorrência, principalmente, da materialização dessa *estratégia*. Exemplos desses museus são (i) Memorial aos Judeus Assassinados da Europa em Berlim, (ii) Museu do Memorial do Holocausto dos Estados Unidos em Washington e (iii) Museu ao Holocausto de Montreal no Quebec, para citar alguns. Em linhas gerais, o período do Holocausto é *incitado* a ser lembrado pelo *Arquivo* artístico, ao passo que o *Arquivo* institucional institui *documentos-monumentos* com o propósito de reprimir as *práticas* daquela época.

2.4 X-MEN ORIGINS: WOLVERINE

⁶⁵ Descrevo essas *práticas* no *Arquivo* institucional.

O filme que selecionei, cujo cartaz apresento na Figura 4, é intitulado *X-Men Origins: Wolverine*, lançado em 2009. É uma produção de Lauren Shuler Donner, Ralph Winter e Hugh Jackman e foi dirigida por John Palermo e Gavin Hood. Duas empresas americanas financiaram a produção: *Marvel Entertainment* e *The Donner's Company*.

A produção cinematográfica enuncia a criação do personagem Wolverine. Nascido com mutações que lhe habilitavam ter três garras por entre os nós de seus dedos, Logan, como era chamado em sua vida adulta, aceita se submeter a um procedimento médico. Neste, um líquido foi injetado em diferentes regiões de seu corpo, o que lhe deu diversos poderes como, por exemplo, rapidez de cura, melhora de audição e aumento de sua força física. Suas garras, antes similares a ossos, agora são parecidas com metal.

Figura 4: *X-Men Origins: Wolverine*



Disponível em: <https://www.google.com/search?tbm=isch&q=X-Men%20Origins:%20Wolverine>

Acesso em: 30 de agosto de 2018

Nesta peça de arte, o *discurso* é materializado em formato pictórico-ficcional e verbal-imagético. Em relação à capa de divulgação da produção cinematográfica (Figura 4), noto que há muito mais o acento do humano e próximo do humano com valores contemporâneos: a exacerbação do corpo, da força física e da virilidade. Essa representação, por meio da intertextualidade, difere, por exemplo, da capa do Frankenstein (Figura 1), que apresentei anteriormente. Em linhas gerais, há um movimento do horrendo para o diferente, algo que desperta a curiosidade.

Chamo a atenção para três aspectos desse *arquivo*: a mutação da natureza via conhecimento científico, o papel dos procedimentos médicos e a apreciação do horror. O primeiro aspecto faz referência à busca do homem por mudar ou melhorar suas habilidades dadas pela natureza. Por exemplo, no caso de Wolverine, ele já tinha a habilidade das garras, mas a busca pela eficiência, por sua parte, e pela produção do conhecimento, por parte dos cientistas, fez com que seu corpo passasse por procedimentos hoje considerados desumanos. Antes de submeter-se a esse experimento, o personagem chamava-se Logan e, depois, Wolverine. Entendo que o *dito* refere-se à mudança de identidade, ao passo que o *não-dito* diz respeito à garantia do anonimato, ou seja, à preservação de uma identidade externa à participação em uma pesquisa ou experimento. Esse *não-dito* já foi *dito*, e continua a ser, em normativas de pesquisas, conforme descrevo e comento no *Arquivo institucional* e ilustro no *Arquivo acadêmico-científico*.

Outra consideração sobre o experimento ao qual Logan foi submetido faz referência à ideia de eugenia, que significa “bem-nascido”. Nesta, o homem manipula seu próprio corpo a fim de selecionar os mais aptos, física e mentalmente, para uma vida duradoura e saudável. Assim, construir-se-ia uma raça superior às demais. Apresento as repercussões históricas desse ideal no *Arquivo institucional*.

O segundo aspecto que focalizo concerne o papel dos procedimentos médicos, tal como enunciado no *arquivo*. O experimento ministrado em Logan acontece em um ambiente fechado, militarmente protegido, dentro de uma montanha e distante de regiões povoadas. O procedimento causa elevado nível de dor em Logan que o leva a óbito logo após a conclusão da injeção do líquido. No entanto, segundos depois, ressuscita Wolverine⁶⁶. Saliento dois *ditos* sobre essa descrição. O primeiro diz respeito ao local escolhido para se manusear a anormalidade, a crueldade, que é distante dos olhos de outrem. Contudo, esse *dito* é recorrente também na pintura de Cole e na obra literária de Shelley. Em outras palavras, por mais que esses procedimentos desumanos sejam enunciados no *discurso* artístico, eles são representados como distantes geograficamente na trama, como algo proibido dentro da narrativa contada, mas, mesmo assim, admirada pelo público que os consomem. Ao retomar a obra de Shelley, noto que o doutor Victor administra seus experimentos um pouco distante da cidade e dos olhares de curiosos, assim como o campo de extermínio representado por Cole também não é

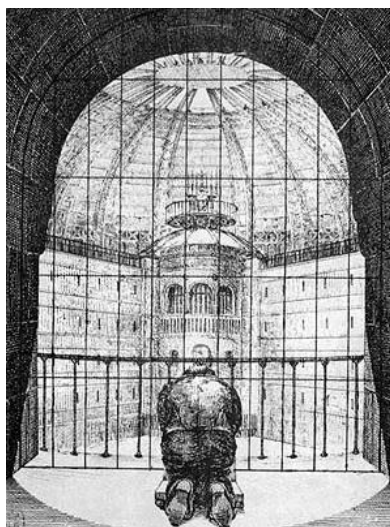
⁶⁶ Entendo que a mudança de nome, de Logan para Wolverine, além de um traço identitário, também materializa, ainda que minimamente, a *estratégia da presença*, no que diz respeito ao anonimato.

rodeado por casas. O mesmo *dito* é enunciado no *arquivo* que representa o local no qual Logan foi submetido ao procedimento, distante da cidade e dentro de uma montanha.

Paralelamente aos escritos foucaultianos, em especial nos quais o filósofo comenta sobre a disposição geográfica e física de hospitais e prisões durante as Idades Média e Moderna (2018a [1979]; 1991 [1975]; 1988 [1961]), noto que há a existência de um *contradiscurso* (FOUCAULT, 2018b [1979]) quando aproximo os *arquivos* que abordo e os observados por Foucault. Impulsionados por uma *vontade de saber* (FOUCAULT, 1978 [1976]), os indivíduos responsáveis pelos hospitais, manicômios e prisões organizavam esses locais de tal modo que podiam instituir uma constante vigilância sobre seus detentos.

Um exemplo discutido em várias obras (FOUCAULT, 2014 [1975]; 1991 [1975]; 1978 [1976]) por Foucault é o *panopticon* (Figura 5), que é um formato de prédio circular cujo centro dispõe de uma torre. Nesta, uma única pessoa tem possibilidade de vigiar todas as celas com vista de 360° graus, visto que todas as celas são viradas para a torre. Em razão da altura e disposição da torre, algumas vezes não é possível aos presos⁶⁷ saberem se realmente estão sendo observados, se há alguém na torre vigiando. Em termos gerais, a própria disposição dos detentos neste espaço auxiliava no seu controle, ou seja, não era necessário um poder institucional (viz. hierárquico) constante, uma vez que os próprios detentos tinham receio de estar sendo observados.

Figura 5: *Panopticon*



⁶⁷ Esclareço ao leitor que diversas pessoas eram presas neste tipo de prédio: loucos, doentes, condenados judicialmente, operários e moradores de rua. (FOUCAULT, 2018a [1979]).

Fonte: Foucault (2014 [1975], p. 32-33)

Ao contrário de Foucault que evidencia uma vigilância constante facilitada pela estrutura física do prédio, os *arquivos* que descrevo e comento evidenciam um *contradiscorso*, ou seja, uma busca pelo distanciamento dessa observação contínua. Ao fazê-lo, os responsáveis pelos detentos vão para áreas pouco povoadas como enunciado nas obras de Cole (campo de extermínio), de Shelley (distante da cidade) e de Donner (dentro da montanha). Em linhas gerais, essas peças artísticas que abordo criam um *efeito de sentido* (1972 [1969]) de que o que as *práticas* conduzidas nesses espaços são desumanas e erradas, porque se fossem corretas, não seria necessário escondê-las.

A apreciação do horror é a terceira característica que abordo sobre esse *arquivo* (viz. obra cinematográfica do *X-Men Origins: Wolverine*). Essa característica é recorrente nos demais *arquivos* de que trato aqui. Espaços são criados (e.g. página eletrônica para disposição das pinturas sobre o Holocausto e mostra de arte sobre sexualidade) para que as pessoas acessem esses *discursos* diferentes sobre sexualidade e extermínio, mas convergentes no que diz respeito à ênfase ao *discurso* do horror.

2.5 PANE NO SISTEMA

Também há exemplos de *enunciados* que contemplam *práticas* antiéticas em pesquisa no campo das produções musicais. Com o propósito de ilustrar tais *práticas* em um *arquivo* desta natureza, selecionei a música *Pane no sistema*, escrita por Priscilla Novaes Leone e interpretada por Pitty. Para abordar esse *arquivo*, colhi o seguinte *enunciado*:

Pane no sistema, alguém me desconfigurou
 Aonde estão meus olhos de robô?
 Eu não sabia, eu não tinha percebido
 Eu sempre achei que era vivo
 Parafuso e fluído em lugar de articulação
 Até achava que aqui batia um coração
 Nada é orgânico, é tudo programado
 E eu achando que tinha me libertado
 Mas lá vem eles novamente e eu sei o que vão fazer
 Reinstalar o sistema

Ao fazer referência a partes do corpo humano substituídas por peças produzidas industrialmente, noto a objetificação com que o ser humano é representado. Em relação às ocorrências de *ditos* e *não-ditos*, identifiquei uma instância daquele e duas, deste. O *dito* concerne às *práticas* a que o corpo é submetido (e.g. programação, reinstalação e configuração). Tais *práticas*, típicas de aparelhos eletrônicos, enunciam um *regime de verdade* sobre como o homem passou a ser visto na atualidade. Sobre os *não-ditos*, um refere-se à vigilância do homem e o outro à (des)valorização de sua pessoa.

Os processos de vigilância são constantes e multifacetados. O *enunciado* que dispus acima, por exemplo, remete a um momento de conscientização dessa vigilância e de conseqüente libertação. No entanto, o próprio *enunciado* sinaliza que as engrenagens dessa *economia*⁶⁸ serão rapidamente reorganizadas a fim de manter a vigilância. No que diz respeito às possibilidades de monitoramento, Foucault esclarece que

[e]stamos no processo de inventar [...] não somente uma arquitetura, um urbanismo, mas uma disposição mental geral, na qual homens serão oferecidos em espetáculos para um público restrito ou, até mesmo, à vigilância (*surveiller*) de uma pessoa⁶⁹ (FOUCAULT, 2015 [1988], p. 23)

Essa passagem do filósofo relaciona-se àquela, também de sua autoria, com que inaugurei este *Arquivo*, bem como com a Figura 5 que apresentei acima. À medida que a sociedade se desenvolve, a *economia* da vigilância, também.

No que diz respeito ao segundo *não-dito*, está presente a desvalorização do homem, visto que o mesmo é comparado a um robô, algo substituível. Contudo, vale ressaltar que não são todos substituíveis porque a pessoa que enuncia o excerto musical acima será reconfigurada por alguém, que detém mais prerrogativas do que ela. Assim, há uma classificação de que algumas pessoas, ao possuírem certas características ou deterem determinados bens, são melhores do que outras. Esse *não-dito* está *dito*, por exemplo, no *Arquivo* institucional. Neste, descrevo momentos da história da Alemanha nazista, na qual judeus e outros indivíduos, até mesmo alemães, foram perseguidos, usados e executados. O uso desses indivíduos em experimentos médicos sem seu

⁶⁸ Entendo *economia* como um conjunto de “[...] procedimentos que permitem fazer circular os efeitos de poder de forma ao mesmo tempo contínua, ininterrupta, adaptada e “individualizada” em todo o corpo social” (FOUCAULT, 2018d [1979], p. 36).

⁶⁹ Tradução de: “We are in the process of inventing [...] not just an architecture, an urbanism, but a whole mental disposition in general, such that, henceforth, men will be offered as a spectacle for a small number of people, even for a single individual charged with keeping watch over (*surveiller*) them.”

consentimento é exemplo de que suas vontades e opiniões eram desconsideradas, bem como enunciado no excerto da música acima. Essas pessoas foram consideradas passíveis de uso indiscriminado e substituíveis.

Em linhas gerais, a representação das *práticas* antiéticas em pesquisa segue a mesma lógica da sexualidade no *Arquivo* artístico. Longe do efeito discursivo ser de *poder-censura*, ele é de *poder-incitação* (FOUCAULT, 2014a [1994], p.5-6). Espaços físicos e sociais foram criados como, por exemplo, museus para que o horror fosse visto, acessado e enunciado. Adicionalmente, esse *discurso* segue uma continuidade sobre sua representação a despeito dos acontecimentos históricos (e.g. Alemanha nazista) que fomentaram tal *discurso*. Além do mais, o *discurso* é viabilizado por meio de duas *estratégias*: a da *presença* e a da *ausência* de cuidados éticos, com esta tendo maior ocorrência nos dados que interpretei.

2.6 RESPOSTAS ÀS PERGUNTAS DE PESQUISA

Nesta subseção, retomo, sinteticamente, descrições e comentários a fim de responder às minhas três perguntas de pesquisa. Respondo-as ao final de cada *Arquivo* a fim de descrever como o desdobramento da ética em pesquisa ocorreu em cada *Arquivo* especificamente e, ao final (viz. “6 Considerações Finais”), aproximo os resultados dos três *Arquivos* para salientar suas relações no que concerne aos elementos da *Formação Discursiva*.

1. *Que relações do Eu com o Outro fazem parte de uma breve história da ética em pesquisa?*

Identifico dois tipos principais de relação entre Eu, pesquisador, e o Outro. Tendo em vista que a maioria das peças artísticas contempladas nesse *Arquivo* são da área médica ou fazem referência a experimentos conduzidos nessa área, entendo ser possível entender o Eu como sendo o médico e o Outro, o paciente ou aquele que é forçado a determinada prática invasiva.

Há uma relação de supremacia genética, na qual o pesquisador conduz experimentos em outrem sem o consentimento deles, a fim de desenvolver um corpo humano mais eficiente e mais forte. Em outras palavras, mais desenvolvido. Em nome dessa eugenia, pesquisadores conduziram *práticas* invasivas, ficcionalmente enunciadas nesse *Arquivo* artístico. Essa relação de supremacia genética leva, conseqüentemente, a

outra relação possível do eu com o Outro. Essa segunda relação diz respeito ao uso do Outro e abuso de seu corpo. O ideal de aprimoramento do corpo humano legitimou certas *práticas* que em outros âmbitos e *Arquivos* são consideradas antiéticas.

2. *Que discursos as tornaram possíveis?*

Os *discursos* artístico e midiático viabilizaram a criação e promoção, em diferentes formatos enunciativos, do discurso do horrendo como na obra literária de Frankenstein. Esse discurso coexistia no real (i.e. na esfera social como, por exemplo, no primeiro enunciado que uso de Foucault para inaugurar esse *Arquivo*) e no irreal (i.e. na arte como, por exemplo, nas peças artísticas que aqui abordo). No entanto, devido a desdobramentos históricos, principalmente em meados do século XIX, esse discurso do abuso do corpo do Outro, bem como as *práticas* médicas invasivas, migra do real (i.e. esfera social) para o irreal (i.e. âmbito artístico).

Esse movimento de migração não acontece desconexo aos desenvolvimentos tecnológicos que possibilitaram um melhor tratamento imagético. Nesse sentido, as projeções midiáticas vão do horrendo (Figura 1 de Frankenstein) ao diferente (Figura 4 de *X-men*), no qual são representados valores contemporâneos como, por exemplo, a exacerbação do corpo, da força física e da virilidade. Dito de outro modo, se atrocidades cometidas contra a humanidade se restringiram a *práticas* questionáveis em seres humanos por meio de normativas, nacionais e internacionais de pesquisa, essas *práticas* continuaram a ser enunciadas, com maior intensidade e diversidade, no âmbito artístico.

3. *Que efeitos esses discursos produzem?*

Esses *discursos* criam efeitos de poder, indiscriminado e inquestionável, de um sobre o Outro e de manipulação e controle da natureza pelo homem. Esses dois efeitos que identifiquei, longe de serem excludentes, são complementares e coexistem na constituição desse *Arquivo*. Sobre o primeiro efeito que mencionei, refiro-me ao uso, ou melhor, abuso, de alguns (i.e. pesquisadores e ou médicos) sobre Outros como descrevi, por exemplo, na obra literária (viz. *Frankenstein*) e na pintura (viz. *One of the death pits*). Ambas as peças artísticas enunciam a *prática* indiscriminada e invasiva ministrada sobre pessoas vulneráveis.

Passo a comentar o segundo efeito que identifiquei. Ao entender o homem também como um dos elementos da natureza, médicos conduziram experimentos, desprovidos de cuidados éticos, a fim de fortalecer, por meio da mutação, o gene

humano (viz. *X-men*). Assim, o *discurso* da eugenia, enunciado nessa peça artística, é bem-sucedido e comemorado. Em linhas gerais, o horror dá espaço a exaltação do corpo humano moderno e as *práticas* enunciadas não parecem ser questionadas por aqueles que as leem, veem e assistem.

3 ARQUIVO INSTITUCIONAL

De uma maneira espontânea, quando se fala do poder, ele é concebido como lei, como interdito, como proibição e repressão; e ficamos desarmados quando se trata de segui-lo em seus mecanismos e seus efeitos positivos. Certo modelo jurídico pesa sobre as análises do poder, dando um privilégio absoluto à forma da lei. Seria necessário escrever uma história da sexualidade que não seria comandada pela ideia de um poder-repressão, de um poder-censura, mas pela ideia de um poder-incitação, de um poder-saber [...]. (FOUCAULT, 2014d [1994], p.5-6)

Inauguro este segundo *Arquivo*, o qual intitulo institucional, com o propósito de construir uma breve história da ética em pesquisa em Linguística Aplicada. Ao abordar cada documento, busco demonstrar que a ética em pesquisa passou a ganhar espaço e importância nas agendas de pesquisadores de diversas áreas do conhecimento, em especial, da Linguística Aplicada. Em uma leitura inicial, percebo que a publicação de cada *documento* responde a demandas contextuais e históricas da época circunscrita à sua emergência. Ao aproximar as descrições desses documentos distintos, noto que eles constituem uma *economia* pela qual a ética em pesquisa é colocada sob holofotes (FOUCAULT, 2014d [1994]). Nesse sentido, os documentos vão além da prescrição de *práticas* de pesquisadores; eles possibilitam que se fale dessas *práticas*, que se as materializem em agendas de pesquisa e que se as questionem, uma vez que para questioná-las é preciso reconhecer sua existência.

Penso que o enunciado que dispus acima ilustra a ideia principal deste *Arquivo* (i.e. *Arquivo* institucional): mais do que reprimir as *práticas* dos pesquisadores, o que

também aconteceu, principalmente, no escopo das pesquisas médicas do século XX, as normatizações e os órgãos reguladores de pesquisa têm usado de meios institucionais para que os pesquisadores falem e, principalmente, pratiquem a ética em pesquisa. Em uma linguagem majoritariamente prescritiva, os documentos que aqui descrevo e comento têm criado espaços e incitado os investigadores a certas *práticas* em respeito aos seus participantes de pesquisa. Em síntese, advogo que há predominância de um *poder-incitação* e *poder-saber* em detrimento de um *poder-censura* (FOUCAULT, 2014a [1994], p.5-6).

Ao examinar o presente *Arquivo*, descrevo e comento seis documentos, sendo quatro internacionais (viz. Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), Diretrizes Éticas para a Pesquisa Educacional (2018), Declaração de Helsinki (1964) e o Código de Nuremberg (1949)) e dois nacionais (viz. CNS 001-1988 e CNS 510-2016). Inicialmente, busquei identificar, dedutivamente, as 10 *práticas* éticas⁷⁰ em pesquisa que classifiquei indutivamente nos *discursos* dos pesquisadores participantes de meu estudo⁷¹. Ao final dessa descrição, sinalizo quais *práticas* têm efeitos de *continuidade e de raridade*, bem como as *inexistentes* (i.e. *não-ditas*). Quando necessário, proponho, indutivamente, novas *práticas* e, então, busco suas recorrências nos demais documentos deste *Arquivo*. Opto por iniciar com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1949) em razão do amplo escopo contemplado por este documento, que faz referência à toda a sociedade, independentemente de limites históricos, culturais, geográficos e ideológicos.

3.1 DECLARAÇÃO INTERNACIONAL DOS DIREITOS HUMANOS (1949)

A Declaração Internacional dos Direitos Humanos (1949) é constituída de 30 artigos que versam sobre princípios que visam à garantia da dignidade humana. Essa publicação, assim como a própria criação da ONU, é posterior à Segunda Guerra Mundial (1939 – 1945). Entendo que tanto a organização quanto o documento são respostas internacionais às atrocidades que aconteceram durante o período de guerra.

⁷⁰ A saber: Submissão o projeto de pesquisa a um CEP, garantia o consentimento informal dos participantes, garantia o consentimento dos participantes via TCLE, referência aos participantes, inclusão dos participantes na fase de geração de dados, retorno com os dados aos participantes, inclusão os participantes na fase analítica, devolutiva dos resultados aos participantes, retorno com os resultados de pesquisa aos participantes e (re)análise os dados com base nesse retorno.

⁷¹ Minha descrição e comentário das *práticas* dos pesquisadores participantes da minha investigação está no *Arquivo acadêmico-científico*, na seção destinada aos dados primários.

No que concerne à elaboração da declaração, a ONU instituiu a Comissão dos Direitos Humanos, composta por representantes de 18 países, que ficou responsável pela redação inicial. A minuta foi apresentada em Genebra, na Suíça, em 1948, e recebeu contribuições de 50 países membros da organização. A Assembleia Geral da ONU votou sua versão final em 10 de dezembro de 1948 em Paris, na França (UNITED NATIONS, sítio eletrônico).

Diferente dos demais documentos que descrevo e comento neste *Arquivo*, a Declaração Internacional dos Direitos Humanos (1949) não faz referência a um grupo de profissionais, especificamente. No entanto, os princípios materializados em sua redação servem de subsídios e fonte de consulta para a redação de normativas posteriores a esta. Nesse sentido, chamo a atenção para uma das considerações iniciais do documento, no qual há o seguinte *enunciado*:

Considerando que é essencial, se o homem não for obrigado a recorrer, como último recurso, à rebelião contra a tirania e a opressão, que *os direitos humanos devem ser protegidos pelo Estado de direito*,⁷² (UNITED NATIONS, 1949, p. 3 – ênfase adicionada)

Assim, ao ser responsabilidade também do Estado à garantia dos direitos humanos, entendo haver necessidade de elaboração e promulgação de normativas de pesquisa a fim de assegurar tais direitos na esfera acadêmica. Consequentemente, dedico-me agora a descrição e comentários dos documentos que versam sobre a produção do conhecimento na academia.

3.2 DIRETRIZES ÉTICAS PARA A PESQUISA EDUCACIONAL (2018)

A BERA publicou a quarta edição das “Diretrizes Éticas para a Pesquisa Educacional”, em 2018. De acordo com as informações dispostas em seu sítio eletrônico, a BERA enuncia que “sem serem prescritivas, as diretrizes representam os princípios da melhor prática ética que tem servido à comunidade de pesquisadores no passado e continuará a fazê-lo no futuro⁷³” (BERA, 2018). A associação, criada em meados da década de 1970, teve como objetivo inicial promover “o avanço da pesquisa

⁷² No original: “Whereas it is essential, if man is not to be compelled to have recourse, as a last resort, to rebellion against tyranny and oppression, that human rights should be protected by the rule of law.”

⁷³ No original: “Without being prescriptive, they represent the tenets of best ethical practice that have served our community of researchers well in the past, and will continue to do so in the future.”

educacional na Grã-Bretanha⁷⁴” (BERA, 2018). Entendo que esse propósito continua a ser buscado e contemplado pela referida instituição.

Uma das frentes nas quais a BERA tem atuado para viabilizar o desenvolvimento profissional e educacional, é compartilhando com seus membros documentos sobre cuidados éticos em pesquisa. A publicação das “Diretrizes Éticas para a Pesquisa Educacional” (2018) é uma ação da associação para se atingir esse objetivo. Esse documento, de 48 páginas, está dividido em quatro partes principais: nota do presidente, introdução, diretrizes e nota histórica. No texto introdutório, a BERA reconhece seu poder e influência para prescrever práticas de pesquisadores educacionais⁷⁵ e esclarece que “diretrizes que afirmam que ações “deveriam” ser tomadas podem não ser apropriadas a todos os contextos; em particular, diferentes contextos culturais provavelmente requerem decisões situadas⁷⁶”. Assim, a quarta versão desse documento responde a diferentes demandas de contextos emergentes de pesquisa (viz. ambientes virtuais de aprendizagem). Suas diretrizes são divididas em cinco grupos de responsabilidades, os quais passo a descrever agora.

Responsabilidades para com os participantes. A associação propõe cuidados éticos que contemplem tanto pesquisas de base primária, ou seja, que envolvem participantes diretos, quanto pesquisas de base secundária como, por exemplo, estudos documentais. Em relação ao segundo tipo de estudo (viz. base secundária), a organização visa a conscientizar seus membros sobre o impacto, independentemente do nível, que os resultados podem ter sobre terceiros, ou seja, pessoas indiretamente envolvidas com o estudo ou com o material sob análise. Ademais, a BERA enuncia que:

Ao trabalhar com dados secundários ou documentais, a sensibilidade aos dados, quem os criou, o público-alvo de seus autores, seu propósito inicial e usos esperados na pesquisa são todas considerações importantes [para um pesquisador educacional que opta por analisar dados dessa natureza].⁷⁷ (BERA, 2018, p.11)

⁷⁴ No original: “[...] advancement of educational research in Britain.”

⁷⁵ Apesar de meu estudo dizer respeito especificamente à construção de uma ética em pesquisa na Linguística Aplicada, (re)visito documentos de outras áreas do conhecimento e correlatas. Tendo em vista que a BERA é uma associação de educação, não específica de línguas estrangeiras/adicionais, opto por adotar a terminologia usada pela associação para referência aos pesquisadores que a integram, a saber: pesquisadores educacionais. Adicionalmente, informo que o adoto analogamente a *linguista aplicado*, uma vez que as reflexões que aqui faço são pertinentes a ambos.

⁷⁶ No original: “Guidelines that state what action ‘should’ be taken may not be appropriate to all circumstances; in particular, different cultural contexts are likely to require situated judgments.”

⁷⁷ No original: “When working with secondary or documentary data, the sensitivity of the data, who created it, the intended audience of its creators, its original purpose and its intended uses in the research are all important considerations.”

Nesse *enunciado*, a associação materializa discursivamente seu *cuidado com o outro* (FOUCAULT, 2014 [1984]). Esse cuidado contempla tanto participantes diretos (i.e. figuram na fase de geração de dados) quanto indiretos (i.e. autores e leitores de materiais e documentos sob análise). Dentro do escopo da BERA, penso ser possível enunciar a construção discursiva de uma “maneira correta de pensar” e, principalmente, de conduzir pesquisas educacionais (FOUCAULT, 2014d [1994], p.7). Tal lógica influenciará e, em última instância, se materializará nas *práticas* ditas éticas de pesquisadores.

Esse documento não apresenta explicitamente *práticas* éticas dos pesquisadores educacionais, mas 7 direitos dos participantes: consentimento, transparência, direito de retirarem-se da pesquisa, incentivos, prejuízos, privacidade e dados e divulgação. Nessa seção do documento, poucas são as vezes em que é *dito* o que os pesquisadores devem, ou deveriam, fazer. Quando possível, abordo essas *práticas* éticas esperadas dos pesquisadores nessa descrição.

O primeiro direito dos participantes de pesquisa é dar consentimento sobre seu envolvimento em um estudo de qualquer natureza. Ao discutir como esse consentimento informado pode ser garantido, as Diretrizes Éticas para a Pesquisa Educacional (2018) enunciam que “pesquisadores deveriam fazer tudo que eles podem para assegurar que todos os potenciais participantes entendam tudo que está envolvido no estudo”⁷⁸ (BERA, 2018, p.18). O documento também complementa os conteúdos das informações que são esperadas que os pesquisadores esclareçam aos participantes. Tendo em vista o que é *dito*, penso ser possível indicar o *não-dito* sobre essa *prática*. O documento não informa a seus leitores sobre regulações legais de pesquisa que preveem o consentimento aos participantes. No escopo brasileiro, por exemplo, a Resolução nº 510-2016 (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 2016). Entendo que essa informação é pertinente, uma vez que são diretrizes, ou seja, não têm força de lei como resoluções, por exemplo.

Considerando o mesmo *enunciado*, o documento não exemplifica como os pesquisadores educacionais poderiam garantir o consentimento informado. Contudo, esse *não-dito* já foi *dito* na Resolução nº 510-2016 (CONSELHO NACIONAL DE

⁷⁸ No original: “Researchers should do everything they can to ensure that all potential participants understand, as well as they can, what is involved in a study.”

SAÚDE, 2016), que prevê formas alternativas para informar aos participantes e registrar o consentimento desses. Descrevo tais alternativas ao me referir a tal Resolução.

O segundo direito dos participantes (viz. transparência) refere-se ao dever dos pesquisadores de serem honestos com aqueles. Penso que essa responsabilidade trata de um atributo interno aos pesquisadores e acessada subjetivamente ou pragmaticamente por meio de suas *práticas*. Desse modo, parece-me que a transparência dos pesquisadores está relacionada a um dever intrínseco ao ato de pesquisar. Analogamente ao pensamento foucaultiano, “somos [nesse caso, pesquisadores educacionais] herdeiros de uma moral social que fundamenta as regras de um comportamento aceitável sobre as relações com os outros” (FOUCAULT, 2014a [1994, p. 270]). Em linhas gerais, os pesquisadores precisam ser transparentes e honestos tanto com eles próprios quanto com seus participantes. Em *práticas* que descrevo em outros documentos do *Arquivo acadêmico-científico*, sinalizo ao leitor alguns *dilemas éticos* (KUBANYOVA, 2008) que, certas vezes, parecem ser impeditivos da materialização dessa responsabilidade.

O terceiro direito dos participantes diz respeito à sua retirada da pesquisa, mesmo que em andamento, sem prejuízos a eles. Ao enunciar esse direito, o documento da associação educacional também sinaliza uma *prática* ética esperada dos pesquisadores:

Pesquisadores devem reconhecer o direito de todos os participantes de retirarem-se da pesquisa independente do motivo e a qualquer momento; e os participantes deveriam ser informados sobre esse direito.⁷⁹ (BERA, 2018, p.18)

Entendo estar implícito nesse *enunciado* de quem é a responsabilidade de informar aos participantes sobre seu direito de se retirar da pesquisa. Esse é, por exemplo, o *não-dito*. Quem deve informar aos participantes sobre esse direito? Esse *não-dito*, no entanto, já foi dito em outro momento, de outro modo e em outro documento. Essa é uma *prática* esperada dos pesquisadores, segundo a Resolução nº 001-1988 (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 1988).

Uma outra esfera da qual a BERA se ocupa refere-se às *responsabilidades do pesquisador para com os patrocinadores, clientes e interessados em pesquisa*. Nesse escopo, os autores do documento fazem considerações (i) conceituais (e.g quem ou o que podem ser considerados interessados em resultados de pesquisa), (ii) *burocráticas*

⁷⁹ No original: “Researchers should recognise the right of all participants to withdraw from the research for any or no reason, and at any time, and participants should be informed of this right.”

(REIS; EGIDO, 2017) (e.g. conteúdos esperados em documentos para início da pesquisa) e (iii) pragmáticas (e.g. *práticas* esperadas de pesquisadores educacionais quando da divulgação de seus resultados de pesquisa). Esses três tipos de considerações são o *já dito*, uma vez que eles também figuram nos dados primários e secundários do próximo *Arquivo* (viz. acadêmico-científico).

Nesses *enunciados já-ditos*, entendo ser possível também evidenciar instâncias do *não-dito*. Em relação àqueles, percebo se centrarem no que os pesquisadores educacionais *deveriam* fazer ou esclarecimentos que influenciariam em suas *práticas* (de pesquisa). No entanto, não é dito *como* fazer. Esse *não-dito* já foi dito de outro modo, em outro momento e figura em outro *Arquivo*, no acadêmico-científico. Alguns trabalhos de base secundária (e.g. RANKIN, 2018; 2019) têm focado maneiras eficazes com que pesquisadores educacionais podem divulgar seus resultados de pesquisa a outrem.

Essa reflexão que fiz sobre as *responsabilidades do pesquisador para com os patrocinadores, clientes e interessados em pesquisa*, também é aplicável às *responsabilidades sobre publicação e disseminação* de resultados. Nesse sentido, argumento que apesar de o documento centrar-se em *práticas* éticas desejáveis de pesquisadores educacionais, muitos de seus *dilemas éticos* (KUBANYOVA, 2008) e questões abertas à discussão (disseminação de resultados de pesquisa) são convergentes, independentemente da divisão temática proposta pela BERA, na quarta versão das diretrizes.

Outro foco das diretrizes são as *responsabilidades para com a comunidade de pesquisadores educacionais*. Em relação à postura esperada dos pesquisadores nesta esfera, o documento dispõe de prescrições⁸⁰ e recomendações⁸¹ que contemplam múltiplas formas e momentos de interação, não se restringindo à agenda de pesquisa. Esse entendimento da associação sobre os impactos dos resultados de pesquisas irem

⁸⁰ Por exemplo: “Pesquisadores educacionais não deveriam criticar seus colegas de modo difamatório e não profissional (BERA, 2018, p.29 – ênfase adicionada)

No original: “Educational researchers should not criticise their peers in a defamatory or unprofessional manner.”

⁸¹ Por exemplo: “É recomendável que pesquisadores, em comunicações ou publicações sobre projetos de pesquisa, identifiquem um modo de contato apropriado com seus participantes ou outros interessados na pesquisa a fim de que possam fazer perguntas ou levantar questionamentos quanto aos procedimentos.” (BERA, 2018, p.29 – ênfase adicionada).

No original: “It is recommended that researchers, in communications or published information about research projects, identify an appropriate contact whom participants or other research stakeholders can contact in order to raise questions or concerns, including those concerning formal complaints procedures.”

além de seu escopo investigativo, também foi discursivamente marcado no último grupo de responsabilidades proposto. Por fim, o documento faz considerações sobre as *responsabilidades do pesquisador em relação ao bem-estar e desenvolvimento de seus pares*. Nessa esfera, a associação evidencia que a atuação de professores como pesquisadores precisa considerar as particularidades contextuais de cada espaço educacional.

3.3 CÓDIGO DE NUREMBERG (1949)

Eventos que aconteceram na esfera internacional, como por exemplo, a Segunda Guerra Mundial, de 1939 a 1945, paralelos à ascensão de Adolf Hitler como primeiro ministro alemão pelo Partido Nazista, de 1933 a 1945, criaram espaços para que profissionais trabalhassem diretamente a serviço de uma agenda autoritária de governo e pelo extermínio de grupos minoritários. O grupo médico é no qual me centro nesta retrospectiva histórica, em razão dos documentos de alcance internacional criados como respostas às suas *práticas*. Em 1942, por exemplo, metade dos médicos alemães eram membros do Partido Nazista e muitos deles ajudaram o então governo a promover políticas públicas de eutanásia que resultaram na esterilização de mais de 200 mil alemães e no assassinato de outros 200 mil (GREGO; WELSH, 2016). Essas *práticas* de extermínio têm sido entendidas por pesquisadores como sustentadas por uma “[...] teoria pseudocientífica e econômica, derivada de noções de ‘higiene’ racial”⁸² (GREGO; WELSH, 2016, p.445). Por serem consideradas inferiores aos demais alemães, esses indivíduos eram submetidos a experimentos médicos no qual suas limitações físicas e psicológicas eram testadas. De 5.1 a 6.2 milhões de judeus foram mortos durante a Alemanha Nazista, assim como outros 5 milhões de alemães ficaram fisicamente deformados ou mentalmente doentes (GREGO; WELSH, 2016).

Tais *práticas* médicas não foram ocultadas. Pelo contrário, o Tribunal Militar Internacional instaurou o julgamento de médicos nazistas em Nuremberg, Alemanha, em 9 de dezembro de 1946, e foi concluído em 19 de julho do ano seguinte. Os casos foram julgados por juízes estadunidenses, britânicos, franceses e alemães. Ao todo, 23 pessoas foram réus, dos quais somente 6 foram inocentados (SHUSTER, 1997). O *Juramento de Hipócrates*, criado no século V a.C., foi mencionado pelo promotor

⁸² No original: “[...] a bogus pseudo--scientific and economic theory stemming from notions of racial ‘hygiene’.”

estadunidense, Telford Taylor, na abertura no julgamento. Esse documento é um juramento que médicos proferem, usualmente na conclusão do curso de Medicina, por meio do qual se comprometem a zelar pelo bem-estar das pessoas e da sociedade, em geral. Seguindo a linha de pensamento de Telford Taylor, a necessidade de se instaurar o julgamento era sinal do descumprimento do *Juramento de Hipócrates*.

Durante o julgamento, dezenas de testemunhas foram ouvidas, dentre elas, os médicos Leo Alexander, Werner Leibbrand e Andrew Ivy. Esses profissionais são expoentes no que diz respeito aos princípios éticos em pesquisa que, ao final do julgamento, se convencionou chamar de *Código de Nuremberg*. Shuster (1997) argumenta que, apesar de haver questionamentos sobre a autoria do código, ele seria o resultado dos conhecimentos dos médicos supracitados e das discussões durante o julgamento.

Em relação ao conteúdo do documento, pude identificar quatro *práticas* éticas em pesquisa: (i) consentimento do próprio participante, (ii) ações dos pesquisadores que contribuam para a qualidade e relevância dos resultados e (iii) balanceamento sobre benefícios e riscos da pesquisa (3), assim como (iv) controle e diminuição desses.

Sobre a primeira *prática* (viz. consentimento dos próprios participantes), um dos princípios iniciais enuncia que todos os indivíduos, nas melhores de suas capacidades físicas, mentais e legais, têm o direito de emitir sua opinião sobre sua (não) participação em uma pesquisa. Antes de se manifestarem, os indivíduos têm o direito de conhecer o desenho da pesquisa proposto pelos pesquisadores em linguagem simples e clara. Por fim, em relação a essa *prática*, o primeiro princípio do Código de Nuremberg (1949) enuncia:

O dever e a responsabilidade de averiguar a qualidade do consentimento recai sobre cada indivíduo que inicia, conduz ou se envolve no experimento. É um dever e responsabilidade pessoal que não pode ser delegado a outro com impunidade.⁸³ (THE NUREMBERG CODE, 1949, p.1)

Assim, a responsabilidade do consentimento ser efetivamente informado recai sobre os proponentes dos estudos. Dito de outro modo, é dever deles que seus estudos sejam compreensíveis pelos seus possíveis participantes. No que diz respeito ao *não-dito*, o documento não enuncia, por exemplo, a necessidade dos médicos -

⁸³ No original: “The duty and responsibility for ascertaining the quality of the consent rests upon each individual who initiates, directs or engages in the experiment. It is a personal duty and responsibility which may not be delegated to another with impunity.”

pesquisadores eliminarem jargões correntes da sua prática clínica a fim de serem efetivamente compreendidos por terceiros. Esse *não-dito* já foi enunciado por pesquisadores educacionais (e.g. RANKIN, 2018; 2019) no *Arquivo acadêmico-científico*.

A segunda *prática* ética que o *Código de Nuremberg* (1949) postula aos pesquisadores se refere às suas ações que visem a contribuir para a qualidade e relevância dos resultados (e.g. princípios 2 e 6). Diferentemente das demais *práticas* que descrevo e comento neste *Arquivo*, esta faz referência a uma postura mais ampla dos pesquisadores, não a uma *prática* específica. Em relação a ela, o documento enuncia:

O experimento deve ser tal que produza resultados frutíferos para o bem da sociedade, inalcançável por outros métodos ou meios de estudo, e não de natureza aleatória e desnecessária.⁸⁴ (THE CODE OF NUREMBERG, 1949, p.1)

Dito de outro modo, os pesquisadores precisam ser profissionais e éticos. Em primeiro lugar (viz. profissional) ao pressupor que os mesmos conheçam métodos de pesquisa que minimizem ao máximo desconfortos aos participantes, independentemente de sua origem. Em segundo lugar, (viz. ético) ao objetivarem desenvolver um estudo cujos resultados contribuam para a sociedade como um todo, tais benefícios podem ser de diferentes naturezas, como comento mais adiante. Novamente, saliento ao leitor que não se trata de uma *prática* específica como enunciada em outros documentos e outros *arquivos*, mas de princípios que orientam a *prática*.

A terceira (viz. balancear os benefícios e riscos da pesquisa) e a quarta (viz. controlar e diminuir os riscos) *práticas* estão relacionadas. Aquela advoga que pesquisas médicas devem ser previamente testadas em animais para que o pesquisador conheça os potenciais riscos e benefícios do estudo que pretende desenvolver⁸⁵. Em seguida, é *prática* esperada dos pesquisadores balancear os benefícios e os riscos das pesquisas a serem conduzidas com seres humanos. Uma vez identificados os riscos, também é *prática* dos pesquisadores buscar controlar e diminuir os riscos para os participantes. Esses riscos podem ser de diferentes naturezas como, por exemplo, físicas

⁸⁴ No original: “The experiment should be such as to yield fruitful results for the good of society, unprocurable by other methods or means of study, and not random and unnecessary in nature.”

⁸⁵ Observo que existe atualmente, no Brasil, a Comissão de Ética no Uso de Animais (doravante, CEUA), cujas *práticas* em pesquisas animais também passam a ser reguladas.

ou mentais. Um dos princípios do documento faz referência, implicitamente, a essa *prática* dos pesquisadores. No *enunciado* abaixo, ilustro como a *prática* é abordada:

O experimento deveria ser conduzido evitando-se todo sofrimento, doença [e desconforto], físico ou mental, desnecessário.⁸⁶ (THE CODE OF NUREMBERG, 1949, p.1)

Essas duas últimas *práticas* não são específicas de estudos conduzidos na área das Ciências Médicas. Contudo, esse é o escopo no qual elas inicialmente se materializaram e ganharam importância. Dito de outro modo, apesar da consideração e balanceamento dos riscos e benefícios nascerem nas pesquisas da área médica, elas têm sido ressignificadas para outras áreas do conhecimento como, por exemplo, a Linguística Aplicada. Nessa, não são dosados medicamentos ou promovidos procedimentos invasivos aos participantes. Por outro lado, a linguagem é constantemente usada como instrumento de poder que veicula ideologias e tem efeitos sobre as pessoas, participantes diretos ou indiretos.

Ademais, os riscos aos participantes de pesquisas da Linguística Aplicada também podem ser psicológicos, quando causam ansiedade aos participantes (DE COSTA, 2016); morais, quando os participantes colocam seus empregos sob risco ao participarem dos estudos (PAIVA, 2005); e até mesmo colocam em risco sua integridade física em decorrência do que dizem e sobre o que dizem (DE COSTA, 2016), dentre outros possíveis riscos. Nesses três relatos que pesquisa que mencionei como ilustrativos, seus pesquisadores optaram por abandonar os dados gerados com esses participantes por entenderem que os riscos eram maiores que os benefícios.

3.4 DECLARAÇÃO DE HELSINKI (2013)

A Declaração de Helsinkí (2013), documento elaborado e atualizado pela Associação Médica Mundial (doravante, AMM), é uma resposta desta organização às *práticas* médicas precedentes, consideradas antiéticas. O contexto de emergência da primeira versão da Declaração, publicada no *British Medical Journal* em 1964, é o mesmo que o do *Código de Nuremberg* (1949). Enquanto aquele documento possui somente uma versão, este é constantemente revisado, quando a AMM assim considera

⁸⁶ No original: “The experiment should be so conducted as to avoid all unnecessary physical and mental suffering and injury”.

necessário. Até então, a *Declaração de Helsinki* passou por nove revisões, sendo a sua atual versão publicada em 2013, durante o 64º congresso promovido pela AMM em Fortaleza, Brasil.

Segundo pesquisadores da área médica (CARLSON; BOYD; WEBB, 2004; MILLUM, 2013), as constantes revisões do documento acabam por desautorizar suas normativas, assim como alguns de seus parágrafos continuam ambíguos. Millum (2013, p.2143) cita o seguinte enunciado como exemplo: “a pesquisa médica envolvendo seres humanos pode somente ser conduzida se a importância do objetivo for maior que os riscos e danos aos sujeitos de pesquisa”⁸⁷ (parágrafo 16) (DECLARATION OF HELSINKI, 2013). No ponto de vista do autor, esse *enunciado* dá espaço para questionamentos ou *práticas* que buscam omitir o TCLE aos participantes, por exemplo.

Esse documento prevê três (de 10) *práticas* éticas em pesquisa que mencionei no início deste *Arquivo*: submissão do projeto de pesquisa a um CEP (e.g. parágrafos n. 22, 23, 32 e 35), referência aos participantes (e.g. parágrafos n. 9 e 24) e retorno do pesquisador com as análises e ou os resultados aos participantes (e.g. parágrafo n. 26). Tendo em vista essas três *práticas*, a primeira é exemplo de efeito de *continuidade*, em razão de sua recorrente menção neste documento, especificamente, e constância em outros documentos que descrevo a seguir (e.g. CNS 001-1988 e CNS 510-2016). A segunda *prática* (viz. referência aos participantes (anonimato)) é igualmente contínua, apesar de somente duas menções explícitas no documento em foco. No entanto, a terceira *prática* (viz. retorno do pesquisador com as análises e ou os resultados aos participantes) é ilustração de efeito de *raridade*. Essa *prática* ocupa menos espaço discursivo e, conseqüentemente, de importância na leitura dos membros da Associação Médica Mundial.

Também identifiquei essa terceira *prática* no documento que descrevi e comentei anteriormente (viz. Diretrizes Éticas para a Pesquisa Educacional (2018)) com traços de efeitos de *continuidade* e de *descontinuidade*. Os traços de efeito de *continuidade* fazem referência ao *não-dito*, ou seja, como retornar os resultados de pesquisa? Em que momentos? Para quem? Essas são questões não contempladas em ambos os documentos. Esses traços de *descontinuidade* dizem respeito ao conteúdo, ou seja, tipo de resultados de pesquisa a serem retornados. Isso acontece em razão do público-alvo desses documentos. Por um lado, as Diretrizes Éticas para a Pesquisa

⁸⁷ No original: “Medical research involving human subjects may only be conducted if the importance of the objective outweighs the risks and burdens to the research subjects” (paragraph 16).”

Educacional (2018) são direcionadas a professores pesquisadores, cuja *prática* de retorno visa a promover melhorias no ensino e na aprendizagem. Por outro lado, a Declaração de Helsinki (2013) é dirigida a médicos pesquisadores, cuja *prática* de retorno busca informar aos participantes sobre os resultados alcançados.

Nesse sentido, a *prática* recomendada na Declaração de Helsinki (2013) parece ser mais próxima da *devolutiva* do que de *retorno*, propriamente. As Diretrizes Éticas para a Pesquisa Educacional (2018), por exemplo, preveem que o pesquisador retorne com os resultados aos seus participantes e peça a eles que reajam a ela. Ademais, o documento recomenda que essas reações, positivas ou negativas, sejam consideradas pelo pesquisador e incorporadas ao relato final da pesquisa. Contudo, a Declaração de Helsinki (2013) sugere que o pesquisador retorne aos participantes, quando esses tiverem interesse. O documento enuncia:

A todos os participantes de pesquisa médica deveria ser dada a opção de serem informados sobre os resultados gerais do estudo⁸⁸.
(DECLARATION OF HELSINKI, 2013, p. 2193)

As *práticas* consentimento informal e TCLE figuram ressignificadas nesse documento. Conforme evidencio no *Arquivo acadêmico-científico*, tanto o consentimento informal quanto o TCLE, que entendo como um consentimento formal, são *práticas* adotadas pelos pesquisadores para garantir o consentimento informado de seus participantes. Entendo que nesse documento o foco recai no modo com que o consentimento é obtido e garantido.

No entanto, ao focalizar a Declaração de Helsinki (2013), percebo que o foco está em quem garante o consentimento para participação em pesquisa, sejam os próprios participantes (e.g. parágrafos n. 25, 26, 27, 31 e 32), sejam terceiros que detêm esse poder, que lhes é legalmente garantido (e.g. parágrafos n. 25, 28, 29, 30 e 32). Em síntese, uma *prática* geral, que é a garantia do consentimento para participação em pesquisa, pode ser fragmentada e contemplada de diferentes modos e por diferentes enunciadores, a depender do documento (viz. Declaração de Helsinki) ou fonte (viz. entrevistas semiestruturadas dos pesquisadores participantes).

Também identifiquei outras quatro *práticas* nesse documento: divulgar resultados de pesquisa (e.g. parágrafo n. 36), promover o cuidado e bem-estar dos

⁸⁸ No original: “All medical research subjects should be given the option of being informed about the general outcome and results of the study”.

participantes⁸⁹ e do seu contexto (e.g. parágrafos n. 3, 4, 7, 9, 11 e 15) e balancear benefícios e riscos da pesquisa (e.g. parágrafos n. 16 e 23), assim como controlar e buscar minimizá-los (e.g. parágrafos n. 17, 18 e 20). Entendo que essas novas *práticas* em pesquisa são próprias da área médica, considerando os exemplos dispostos no documento. Contudo, elas poderiam ser, analogamente, reinterpretadas na área da Linguística Aplicada.

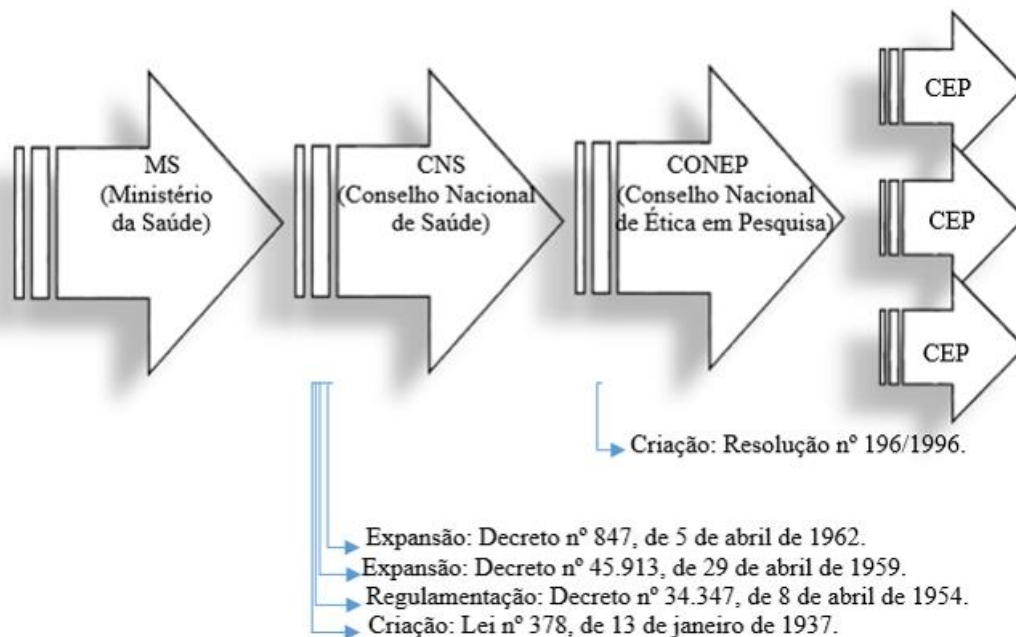
Interpreto que o efeito de *continuidade* de algumas *práticas*, como por exemplo promover o cuidado e bem-estar dos participantes e do seu contexto (e.g. parágrafos n. 3, 4, 7, 9, 11 e 15), é resposta ao histórico de atrocidades cometidas em pesquisas na área médica no século XX, principalmente durante regimes autoritários. Dentre seus princípios norteadores, um deles ressalta que o bem-estar dos participantes deve prevalecer em relação à produção científica.

Dentro desse rol de *práticas* éticas emergentes, penso ser possível sinalizar aquelas que são efeitos de *continuidade* e aquelas que são de *raridade*. Em relação às primeiras, indico a promoção do cuidado e bem-estar para com os participantes e a consciência sobre possíveis benefícios e riscos a eles em decorrência de integrarem determinada agenda de pesquisa. Identifico a raridade em somente uma *prática*, que diz respeito à divulgação de resultados de pesquisa. Saliento que o que aqui figura como raridade, assim também o foi no documento publicado pela BERA, ou seja, uma continuidade de *práticas* raras em documentos internacionais reguladores de pesquisa.

Os *discursos* e *práticas* das normativas internacionais que descrevi e comentei anteriormente também têm sido enunciados no contexto brasileiro. Antes de me centrar nas Resoluções nº 001-1988 (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 1988) e nº 510-2016 (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 2016), descrevo a organização institucional do Ministério da Saúde (doravante, MS), responsável pelas normativas éticas em pesquisa envolvendo seres humanos. Hierarquicamente, os órgãos nacionais que gerenciam a ética em pesquisa estão assim organizados:

Figura 6: Organização institucional dos CEP

⁸⁹ O documento adota a nomenclatura *participantes de pesquisa* e *pacientes* como sinônimos, tendo em vista que ele se destina a pesquisadores da área médica. No entanto, opto por fazer referência somente por meio do termo *participantes de pesquisa*, em razão da formação de meus leitores deste relato de pesquisa.



Fonte: Elaborado pelo autor, baseado em Conselho Nacional de Saúde (sítio eletrônico).

O CNS é um órgão consultivo do MS no que tange às questões éticas em pesquisa. Criado há cerca de oito décadas, o conselho gerencia, atualmente, o CONEP, cujas atribuições são de naturezas “[...] consultiva, deliberativa, normativa e educativa, atuando conjuntamente com uma rede de [...] comitês de ética em pesquisa organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam” (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 2007).

O desenho constitutivo do CNS é marcado pela heterogeneidade de seus conselheiros. Ademais, o número de membros e os segmentos dos quais os conselhos são oriundos se modifica a cada nova Resolução. O CNS teve papel crucial nos debates sobre saúde pública nas décadas de 1970 e 1980, principalmente. A primeira Resolução (viz. CNS nº 001-1988) foi publicada nessa época. No entanto, a efetiva constituição do CONEP e dos CEPs só aconteceu por meio da Resolução nº 196 de 1996.

Desde o início do CNS e de sua primeira Resolução, o conselho atua sistematicamente na revisão de suas normativas para pesquisas envolvendo seres humanos, bem como criação, manutenção e expansão de banco de dados (viz. Sistema Nacional de Ética em Pesquisa (doravante, SISNEP) e plataforma (viz. Plataforma Brasil), a fim de dar suporte aos pesquisadores brasileiros. Dentre cerca de 20 Resoluções publicadas pelo CNS, descrevo e comento a primeira, de 1988, e uma das últimas, de 2016, que se centra nas pesquisas em Ciências Humanas.

3.5 CNS nº 001-1988

A primeira resolução publicada pela CNS foi direcionada, especificamente, às pesquisas conduzidas nas ciências médicas e biológicas (e.g. Art. 1, 2 e 3). Nesse documento, o papel passivo desempenhado pelos participantes de pesquisa é discursivamente marcado pelo termo usado para referência a eles: *objeto[s] de pesquisa* (e.g. Art. 5). Desse modo, o documento enuncia, assim como prescreve, institucionalmente, o distanciamento entre os pesquisadores e seus participantes.

Em relação às *práticas* éticas do pesquisador previstas pelo documento, identifico, dedutivamente, e descrevo quatro delas: (viz. (i) submissão do projeto de pesquisa a um CEP, (ii) consentimento do participante, (iii) TCLE e (iv) referência aos participantes), resultado de leituras dedutivas. Adicionalmente, notei a recorrência das três *práticas* que propus para esse *Arquivo* e elas têm sido frequentes: (viz. (i) consentimento de terceiros, (ii) promover o cuidado e bem-estar do paciente e do seu contexto e (iii) balanceamento de benefícios e de riscos da pesquisa, assim como controlar e buscar minimizá-los).

A *prática* do pesquisador no que diz respeito à submissão do projeto de pesquisa a um CEP (e.g. Art. 17 e 22) também prescreve *práticas* decorrentes esperadas do proponente do estudo. Nesse sentido, o documento enuncia:

Art. 22 - O Comitê de Ética da instituição de atenção à saúde deve ser informado de *todas as experiências adversas ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo*. Deverá também enviar à Divisão Nacional de Vigilância Sanitária de Medicamentos o protocolo inicial, relato de eventuais efeitos adversos e o relatório final de pesquisa, quando se tratar de procedimentos novos, de acordo com Capítulo III. (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 1988, p.4 – ênfase adicionada)

Apesar dessa *prática* ser entendida como característica de uma *ética burocrática* (REIS; EGIDO, 2017) ou *macroética* (GUILLEMIN; GILLAM, 2004), documentos que prescrevem sua materialização também preveem modificações que podem acontecer durante a condução da investigação. Nesse sentido, argumento que quando os pesquisadores observam a prescrição dessa *prática* de constante interação com o CEP, eles estão indo além de um cuidado somente burocrático. O *enunciado* acima diz

respeito às pesquisas conduzidas na área médica. Contudo, entendo ser possível ressignificá-la para a área da Linguística Aplicada.

Como exemplo, cito este meu desenho de pesquisa. Quando submeti o roteiro de pesquisa à Plataforma Brasil em 24 de abril de 2018, apresentei ao CEP-UEL uma proposta de estudo que foi aceita em 07 de maio de 2018. Assim, cumpri com a *prática ética burocrática* (REIS; EGIDO, 2017), prevista nessa regulação de pesquisa. No entanto, eu, minha orientadora e minha coorientadora percebemos que seria viável modificar o método de análise para o discursivo foucaultiano, o que, conseqüentemente, alterou as perguntas de pesquisa e os construtos epistemológicos e ontológicos. Assim, o meu tipo de interação com os participantes seria outro, diferente do que o inicialmente informado. Como resultado, submeti uma emenda ao meu projeto de pesquisa para aprovação pelo CEP.

Entendo que essas interações posteriores à aprovação do projeto de pesquisa com o CEP podem ser *práticas* que ilustram tanto um *cuidado de si* quanto um *cuidado do outro* (FOUCAULT, 2014a [1984]). O primeiro cuidado está relacionado aos pesquisadores que cumprem as prescrições dos documentos e órgãos reguladores de pesquisa, assim como àqueles que consideram seus estudos passando pelo crivo de pares que atentam aos cuidados éticos em pesquisa. O segundo cuidado se refere à constante atenção que o proponente do estudo dispensa ao considerar como seu desenho de pesquisa pode afetar seus participantes e outras pessoas. Entendo que esses dois tipos de cuidados não são excludentes. No entanto, essa *prática* não é o único nem o mais eficaz meio de se garantir o *cuidado do outro* (FOUCAULT, 2014a [1984]).

O consentimento do participante (e.g. Art 10, 11, 13 e 37) é a segunda *prática* que identifiquei, dedutivamente. O documento prevê várias instâncias em que o consentimento pode ser obtido pelo pesquisador, assim como casos para sua não necessidade. O *enunciado* que ilustro concerne à possibilidade de garantia do consentimento por outras vias que não o TCLE:

Art. 13 - Em caso de pesquisa com risco mínimo, o Comitê de Ética, por razões justificadas, *poderá autorizar que o Consentimento Pós-Infirmação se obtenha sem formular-se por escrito* e, tratando-se de pesquisa sem risco, poderá dispensar o pesquisador da obtenção do Consentimento Pós-Infirmação. (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 1988, p.3 – ênfase adicionada)

Ao possibilitar ao pesquisador registrar o consentimento de seus participantes em outros formatos que não o escrito, o leitor do documento poderia se questionar sobre quais são esses outros formatos. Identifico, assim, o *não-dito*. Esse questionamento é plausível uma vez que essa resolução menciona a possibilidade, mas não a ilustra, nem a contextualiza. Em que circunstâncias outras formas de registro de consentimento seriam recomendadas? Indagações dessa natureza são os *não-ditos* desse documento que *já foram ditos* em outro documento deste mesmo *Arquivo*. Respostas a essas perguntas são enunciadas na Resolução CNS nº 510-2106 (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 2016). Tendo em vista que esse é o próximo documento que descrevo e comento, opto por não discuti-lo nesse momento. Contudo, considero pertinente salientar ao leitor as pontes possíveis de serem estabelecidas entre as regulações de pesquisa que versam sobre ética.

A materialização do consentimento dos participantes via TCLE é a quarta *prática* ética que identifico (e.g. Art. 11, 12 e 25). No *enunciado* a seguir, ilustro alguns dos conteúdos esperados no TCLE, a fim de comentar, especificamente, sobre a quem os benefícios são direcionados:

Art. 11 - Para que o Consentimento Pós-Informação se considere existente, o indivíduo objeto da pesquisa, ou se for o caso seu representante legal, deverá receber uma explicação clara e completa, de tal forma que possa compreendê-la, pelo menos, sobre os seguintes aspectos:

I – A justificativa e os objetivos da pesquisa;

II – Os procedimentos que serão utilizados e seu propósito, incluindo a identificação dos procedimentos que são experimentais;

III – Os desconfortos e riscos esperados;

IV – *Os benefícios que se pode obter;*

[...]

(CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 1988, p.2 –ênfase adicionada)

Nesse *enunciado*, o *dito* diz respeito aos conteúdos que o CEP espera que o pesquisador inclua em seu TCLE e que será entregue aos possíveis participantes da pesquisa. Dentre esse rol de conteúdos, chamo a atenção para o inciso IV “os benefícios que se pode obter”. Considerando o *Arquivo acadêmico-científico*, penso ser possível identificar alguns *não-ditos* nesse *enunciado*. Por exemplo, respostas às seguintes indagações: Que tipos de benefícios? Benefícios selecionados por quem e para quem? Não me é possível encontrar respostas a esses questionamentos, nesse documento. No

entanto, esse *não-dito* já foi dito em outro momento e de outro modo, em especial no *Arquivo acadêmico-científico*.

Em resposta à primeira questão (viz. Que tipos de benefícios?), entendo que eles podem ser de algumas naturezas como, por exemplo, didáticos (CORADIM, 2015), cognitivos (DE COSTA, 2014), pessoais (DUFF; ABDI, 2016) e científicos (KUBANYIOVA, 2008). Entendo que a escolha de qual tipo de benefícios contemplar depende do desenho de pesquisa e, principalmente, do perfil dos participantes. No entanto, Kubanyiova (2008) faz uma crítica àqueles estudos que só mencionam benefícios relacionados à produção do conhecimento, ou seja, à academia, que figura como uma instituição desconexa das demandas e realidades sociais.

Ilustro a crítica supracitada com um *enunciado* do TCLE que Jekanowski (2018) ofereceu aos participantes de seu estudo doutoral. Nele, a pesquisadora informa não prever benefícios aos participantes, somente ao melhor entendimento de seu objeto de estudo. Assim, um possível participante poderia questionar a si mesmo e à pesquisadora: O que eu ganho ao participar de sua pesquisa? Penso que essa pergunta não é esperada por aquele de quem se busca a resposta.

Benefícios: Não sabemos se você receberá algum benefício direto ao participar desta pesquisa. *Contudo, este estudo contribuirá para um melhor entendimento de como práticas de liderança auxiliam em um processo sistêmico de inclusão [...]*⁹⁰. (JEKANOWSKI, 2018, p.147).

A pergunta que formulei no parágrafo anterior se relaciona à seguinte do *não-dito*: benefícios selecionados por quem e para quem? Raras as vezes (e.g. DE COSTA, 2014; DUFF; ABDI, 2016⁹¹) em que pesquisadores se colocam a ouvir o que os participantes gostariam de ganhar (viz. benefícios) em decorrência de suas participações em estudos científicos. Quando eles têm a possibilidade de se manifestar, os ganhos que esperam são, majoritariamente, diretos e imediatos. Por exemplo, De Costa (2014) foi solicitado pelo diretor da escola a conduzir atividades extraclasse com os alunos para que pudesse realizar sua investigação naquela instituição escolar. De modo similar, os pais de um aluno solicitaram a Duff e Abdi (2016) que ministrassem aulas de reforço de língua inglesa ao menino, caso quisessem gerar dados complementares na casa do jovem.

⁹⁰ No original: “*Benefits: We do not know if you will receive any direct benefits by taking part in this study. However, this research will contribute to a greater understanding of how district leadership practices support systemic inclusion [...]*”.

⁹¹ Comento essas referências no *Arquivo acadêmico-científico*.

Ainda em relação à quarta *prática* ética (viz. TCLE), o documento prescreve como devem acontecer os processos de elaboração do documento pelo pesquisador, sua revisão pelo CEP e concordância por meio dele pelo participante ou representante legal. Tais fases foram enunciadas pela Resolução CNS 001-1988 do seguinte modo:

Art. 12 - O Consentimento Pós-Informação deverá *formular-se por escrito* e deverá reunir os seguintes requisitos:

I – Ser elaborado pelo pesquisador principal, indicando a informação assinalada no artigo anterior;

II – Ser revisado e aprovado pelo Comitê de Ética da instituição de atenção à saúde;

III – Ser assinalada pelo indivíduo objeto da pesquisa ou seu representante legal.

(CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 1988, p.3 –ênfase adicionada)

Apesar de a normativa não usar o termo TCLE nesse *enunciado*, entendo que a materialização do consentimento em formato escrito diz respeito ao termo em questão. Tendo em vista que essa mesma normativa enunciou anteriormente a possibilidade de outros formatos de registro de consentimento dos participantes, o pesquisador poderia se questionar sobre aquele *já dito* em relação a esse *dito*. Ademais, entendo que naquele *já dito*, sobre formas alternativas de registro de consentimento, o *não-dito* se refere aos processos de elaboração, revisão e concordância. Por exemplo, adotar gravação em áudio para registrar o consentimento de participantes precisa percorrer as fases previstas nesse enunciado (e.g. Art. 12). Adicionalmente, o pesquisador também precisa justificar sua escolha por um modo de registro em detrimento de outro. Independente do formato, o pesquisador não é eximido de submetê-lo à apreciação de um CEP.

Identifiquei outras três *práticas* nesse documento: (i) consentimento de terceiros, (ii) promover o cuidado e bem-estar do paciente e do seu contexto e (iii) balancear benefícios e riscos da pesquisa, assim como controlar e buscar minimizar estes. A quinta *prática* diz respeito à necessidade de o pesquisador buscar pelo consentimento de terceiros quando os participantes são ou estão legalmente incapazes (e.g. Art 10, 11, 13 e 25). O documento intitulou o quarto capítulo somente para normatizar sobre pesquisas que viriam a ser desenvolvidas com ou sobre esse grupo de pessoas. O título do capítulo é enunciado:

Pesquisa em menores de idade (idade inferior a 18 anos completos) e em indivíduos sem condições de dar conscientemente seu

consentimento em participar. (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 1988, p.4)

Identifico dois grupos principais de participantes considerados vulneráveis pelo documento: pessoas menores de idade e pessoas que não podem ou não conseguem dar consentimento. Alguns exemplos de indivíduos que integram esse segundo grupo são doentes mentais, presidiários, dependentes químicos, prostitutas(as), analfabetos e gestantes (FAMILY HEALTH INTERNATIONAL, 2006). No que respeita ao cumprimento de *práticas* previstas no escopo da *macroética* (GUILLEMIN; GILLAM, 2004), a garantia do consentimento pelo responsável legal seria suficiente para a condução do estudo.

No entanto, argumento que alguns desses indivíduos listados como menores de idade ou vulneráveis também teriam condições de emitir suas opiniões sobre sua (não) participação em uma pesquisa. Apesar desse consentimento não ser legalmente válido, entendo esse cuidado do pesquisador como uma consideração à voz do outro. Por exemplo, Bigelow e Pettitt (2016) decidiram também perguntar aos alunos se eles gostariam de participar de uma pesquisa, apesar de já terem o consentimento da escola e dos pais para a iniciarem. Para a surpresa das autoras, um aluno as questionou sobre o que ele ganharia em troca, o que resultou em outras ações das pesquisadoras.

Nesse sentido, defendo que pesquisadores na área da Linguística Aplicada precisam estar constantemente atentos aos cuidados, prescritos ou não, que tomam em relação a seus participantes de pesquisa. Essa atenção também é prevista na sexta *prática* que identifiquei (viz. promover o cuidado e bem-estar do paciente e do seu contexto). Essa (e.g. Art.8, 21, 31, 33, 34 e 41) é *continua* em relação a outras. Essa atenção especial aos participantes se refere àqueles considerados vulneráveis, principalmente. Quando necessário, o documento também prescreve o ressarcimento dos participantes, em razão de danos materiais e ou tempo dispendido:

Art. 21 - Os indivíduos deverão ser ressarcidos das despesas decorrentes de sua participação na pesquisa e poderão ser indenizados na proporção do termo dispendido. A importância da indenização não poderá ser de tal monta a interferir com a autonomia da decisão do indivíduo ou responsável. Qualquer forma de remuneração não deve gerar conflitos de interesse aos pesquisadores, estando, nestes casos, condicionada à avaliação do Comitê de Ética da instituição de atenção à saúde. (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 1988, p.4)

Em relação ao excerto acima, comento o *dito* sobre as responsabilidades do pesquisador decorrentes da condução de suas *práticas* em pesquisa e como elas podem afetar os participantes e ou seus contextos de origem. Entendo que essa *prática* está relacionada ao seguinte: balancear benefícios e riscos da pesquisa, assim como controlar e buscar minimizá-los.

Sobre essa *prática* (e.g. Art. 7, 8, 27, 28, 38 e 39), o documento classifica os tipos e graus de riscos e, em seguida, indica qual *prática* é esperada do pesquisador quando os riscos aos participantes foram maiores que os benefícios. A *prática* prescrita enuncia:

Art. 8º - O pesquisador principal suspenderá a pesquisa imediatamente, ao perceber algum risco ou dano à saúde do indivíduo em que se realiza a pesquisa. Do mesmo modo, será suspensa de imediato quando o indivíduo objeto da pesquisa assim o desejar. (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 1988, p.2)

Considerando que o *enunciado* faz referência somente à saúde do indivíduo, reafirmo que essa Resolução tem um acento principal às pesquisas desenvolvidas na área médica. Conseqüentemente, o *não-dito* faz referência a possíveis danos da participação de indivíduos em estudos conduzidos na área da Linguística Aplicada. Esse *não-dito* está *dito* na Resolução CNS nº 510-2016, que descrevo e comento em seguida.

3.6 CNS nº 510-2016

Esta Resolução é uma das mais recentes, publicada pelo CNS em 2016. Ela atende a demandas específicas de pesquisadores das áreas das Ciências Humanas e Sociais que não se sentiam representados por Resoluções precedentes. Esses pesquisadores argumentavam que tais normativas não consideravam questões próprias dos desenhos de pesquisa conduzidos por eles, o que resultou na Resolução Nº 510-2016 (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 2016).

Para a elaboração desse documento, foi instituído o Grupo de Trabalho em Ciências Humanas e Sociais (doravante, GT CHS) da CONEP, em meados de 2013. Esse GT foi o primeiro, no âmbito da CONEP, a ser constituído também por representantes de associações de pesquisadores. A minuta disponibilizada para consulta pública em julho de 2015 foi resultado de dezenas de reuniões e discussões. De julho a setembro de 2015, o GT CHS recebeu 394 contribuições, individuais e coletivas, ao

documento preliminar. O GT CHS também proporcionou outros momentos e tipos de interação para a melhoria da minuta que foi aprovada pelo CNS e homologada pelo MS (GUERRIERO, 2016).

No seguinte *enunciado* da normativa, que contempla as considerações iniciais, pude identificar o que entendo ser sua ontologia. Neste, o documento sinaliza para a possibilidade de simetria das relações de poderes entre pesquisadores e seus participantes de pesquisa. Nesse caso, interpreto que o documento faz prescrições que têm influência de ordem metodológica. Ademais, essa relação entre proponente do estudo e seus participantes pode ser tanto *contínua* quanto *descontínua*, e o *enunciado* não contempla, por exemplo, o segundo caso:

Considerando que a relação pesquisador-participante se constrói continuamente no processo da pesquisa, podendo ser redefinida a qualquer momento no diálogo entre subjetividades, implicando reflexividade e construção de *relações não hierárquicas*. (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 2016, p.1)

A descontinuidade dessa relação entre os dois grupos de atores sociais é o *não-dito* desse *enunciado*. Em outro momento desse documento, assim como em todos os que descrevi e comentei anteriormente, os participantes têm o direito de retirarem seu consentimento a qualquer momento e se desligarem da pesquisa. Essa possibilidade de *prática* por parte dos participantes é um dos motivos para rompimento da relação entre pesquisadores e participantes. Outro fator que pode influenciar a interrupção da pesquisa é quando os danos e riscos aos participantes passam a ser maiores do que os benefícios esperados (DE COSTA, 2016).

As *práticas* que identifiquei neste documento (viz. CNS 510-2016) são em número de cinco: submissão do projeto de pesquisa a um CEP (e.g. Art. 22), consentimento próprio ou de terceiros (e.g. Art. 4 e 5), anonimato (e.g. Parágrafo único. Ins. V, VII) e divulgação de resultados de pesquisa (e.g. Art. 3 – Ins. IV). Sobre a primeira *prática* (viz. Submissão do projeto de pesquisa a um CEP), ela não figura como central, tal como estava no documento que descrevi anteriormente. Neste, por outro lado, a apreciação do projeto de pesquisa por um CEP é enunciada após um rol de casos em que a submissão não é obrigatória. Em uma dessas situações, o documento enuncia:

V - pesquisa com bancos de dados, cujas informações são agregadas, sem possibilidade de identificação individual; (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 2016, p.2)

A garantia do anonimato a participantes cujas informações estão disponíveis em bancos de dados é justificativa para a não submissão do projeto de pesquisa para apreciação por um CEP. Nesse *enunciado*, entendo que há um *não-dito* que se refere ao impacto que os resultados podem ter para terceiros e, principalmente, para aqueles que geraram parte dos dados analisados. Esse *não-dito* já foi *dito* em outro documento deste *Arquivo* (viz. Diretrizes Éticas para a Pesquisa Educacional (BERA, 2018).

O documento publicado pela associação profissional dispõe de parágrafos específicos para tratar dos impactos que estudos documentais têm sobre seus autores e leitores, por exemplo. Essas considerações são feitas pela BERA para argumentar sobre os cuidados éticos que pesquisadores também precisam tomar ao conduzirem estudos com dados documentais ou previamente existentes. Assim, o cuidado com o Outro não é restrito aos casos em que ele é próximo e conhecido do pesquisador. Esse cuidado ético transcende a agenda de pesquisa, divisões temporais e geográficas e interesses pessoais do pesquisador.

Entendo que se têm criado “certa[s] ética[s] do intelectual” (FOUCAULT, 2014d [1994], p.7). Esses entendimentos de posturas éticas criam discursos científicos correntes que se referem à atuação do intelectual (viz. pesquisador). Longe de serem complementarmente estanques, eles coexistem no mesmo período de tempo, mas são direcionados a diferentes grupos de pesquisadores. Por um lado, em relação à BERA, um de seus focos recai sobre os impactos de resultados de pesquisas documentais a terceiros, direcionados aos pesquisadores educacionais britânicos e aos demais membros da associação profissional. Por outro, a Resolução CNS nº 510-2016 (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 2016), que versa sobre as pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, é dirigida a pesquisadores brasileiros dessas áreas do conhecimento.

Ainda em relação ao consentimento livre e esclarecido, a Resolução enuncia:

XXII - registro do consentimento ou do assentimento: documento em qualquer meio, formato ou mídia, como papel, áudio, filmagem, mídia eletrônica e digital, que registra a concessão de consentimento ou de assentimento livre e esclarecido, sendo a forma de registro escolhida a partir das características individuais, sociais, linguísticas, econômicas e culturais do participante da pesquisa e em razão das abordagens metodológicas aplicadas; [...] (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 2016, p.4)

Esse *dito* é complementar ao *enunciado* materializado em muitos dos documentos anteriores, no que diz respeito a possibilidades alternativas de garantia do consentimento livre e esclarecido pelos participantes. A Resolução CNS nº 510-2016 ilustra as possibilidades de formatos do termo de consentimento (e.g. papel, áudio, filmagem, mídia eletrônica e digital), bem como os aspectos que os pesquisadores precisam considerar ao escolherem um desses meios (e.g. características sociais, linguísticas, econômicas e culturais dos participantes).

Em comparação aos *enunciados* que descrevi e comentei anteriormente e que versavam sobre o consentimento esclarecido, o enunciado acima da Resolução CNS nº 510-2016 (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 2016) não é divergente daqueles, mas complementares. Em outras palavras, os outros documentos reguladores de pesquisa sinalizam a necessidade de observância ao contexto e aos perfis dos participantes para elaboração do TCLE, mas não ilustravam as outras possibilidades existentes. Nesse sentido, o *enunciado* que agora comento preenche essa lacuna. Entendo que os documentos precedentes eram característicos de uma *continuidade* de uma lacuna, ao passo que agora houve uma *ruptura* com o preenchimento dessa lacuna.

O responsável por conceder o consentimento livre e esclarecido também é contemplado pela Resolução CNS nº 510-2016. Assim, pude identificar duas *práticas* éticas dos pesquisadores. Quando eles, proponentes de pesquisas, (i) garantem o consentimento diretamente dos participantes e (ii) quando asseguram a concordância em participar da pesquisa por meio de terceiros (viz. responsáveis legais por pessoas menores de idade ou legalmente incapazes). Ambas *práticas* são enunciadas no artigo quarto do documento:

Art. 4º O processo de consentimento e do assentimento livre e esclarecido envolve o estabelecimento de relação de confiança entre pesquisador e participante, continuamente aberto ao diálogo e ao questionamento, podendo ser obtido ou registrado em qualquer das fases de execução da pesquisa, bem como retirado a qualquer momento, sem qualquer prejuízo ao participante. (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 2016, p.5)

A *prática* ética do pesquisador que busca o consentimento esclarecido, seja dos participantes diretamente, seja de seus guardiões legais, é característica de um efeito de *continuidade* nos documentos normativos, nacionais e internacionais, de pesquisa. Essa

prática responde ao princípio de *cuidado com o outro* pregado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). Conforme comentei anteriormente, alguns desses documentos são respostas diretas a *práticas* em pesquisa consideradas antiéticas, ou seja, atrocidades cometidas em nome da ciência, no século XX.

Esse entendimento de conhecimento científico como um ideal maior que deve ser buscado independentemente dos meios, também está enunciado em obras foucaultianas. Em *História da Loucura* (1988 [1961]), por exemplo, Foucault descreve e comenta acepções de loucura que perpassaram a Idade Média, bem como procedimentos e conhecimentos produzidos no âmbito médico. Em relação a uma das visões sobre os loucos compartilhadas pelos indivíduos, o filósofo descreve:

[...] houve uma certa animalidade que assombrou os hospitais daquele período. A loucura emprestou a máscara da fera. Aqueles acorrentados às paredes das celas já não eram mais homens cujas mentes vagavam, mas feras predadas por um delírio natural: como se a loucura, em seu ponto extremo, libertada daquela desrazão moral na qual suas formas mais atenuadas estão encerradas, conseguisse se unir, por um paroxismo de força, à violência imediata da animalidade.⁹² (FOUCAULT, 1988 [1961], p. 167)

Essa acepção de louco que não responde mais por suas ações e cuja face perdeu seus traços humanos deu base para que procedimentos médicos fossem conduzidos sobre os corpos e almas desses indivíduos. Uma vez que não eram mais considerados humanos, aqueles que conduziam os procedimentos entendiam que não era necessário solicitar o consentimento daqueles. Assim, corpos e almas foram abertos e acessados, respectivamente, a fim de conhecer a loucura, suas faces e possibilidades de repressão e de exaltação em diferentes momentos da história (FOUCAULT, 1988 [1961]).

No que diz respeito aos tratamentos conduzidos com os loucos durante a Idade Média, Foucault (1988 [1961]) descreve, por exemplo, que “[...] o tratamento tradicional de um louco era mergulhá-lo inúmeras vezes na água ‘até que ele perdesse suas forças e esquecesse sua fúria⁹³’”. Esta, assim como outras formas de tratamento (e.g. exposição musical ou a baixas temperaturas e incitação ao vômito) e procedimentos (e.g. abertura

⁹² Tradução de: “[...] there was a certain animality that haunted the hospitals of the period. Madness borrowed its face from the mask of the beast. Those chained to the cell walls were no longer men whose minds had wandered, but beasts preyed upon by a natural frenzy: as if madness, at its extreme point, freed from that moral unreason in which its most attenuated forms are enclosed, managed to rejoin, by a paroxysm of strength, the immediate violence of animality”.

⁹³ Tradução de: “[...] the traditional treatment of a maniac was to plunge him several times into water ‘until he had lost his strength and forgotten his fury’”.

de corpos), permitiram que médicos (viz. pesquisadores) da época formulassem conhecimentos com base em *práticas* hoje consideradas antiéticas, com base em princípios *macroéticos* de pesquisa (KUBANYIOVA, 2008).

Apesar de pesquisadores da área da Linguística Aplicada não conduzirem tais procedimentos em suas pesquisas, entendo que a observância ao cuidado com o outro continua a ser crucial. Penso que considerações dessa natureza são necessárias tendo em vista que a Resolução CNS nº 510-2016 regulamenta vários casos nos quais o consentimento, seja do próprio participante, seja de seu representante legal, pode ser dispensado. Até que ponto, se é que é mensurável, o poder do pesquisador pode se sobressair à voz do outro em nome da ciência ou da produção do conhecimento? Mesmo que a Resolução autorize o pesquisador a não contatar o autor dos dados analisados em alguns casos, qual postura ética seria própria dele? Não é meu intuito investigativo responder esses questionamentos, mas com eles incitar pesquisadores da área da Linguística Aplicada a refletirem sobre eles, com base em seus desenhos de pesquisa, a partir das descrições aqui feitas.

A última *prática* que identifiquei na Resolução CNS nº 510-2016 (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 2016) foi a divulgação de resultados de pesquisa (e.g. Art. 3 – Ins. IV). Esse *enunciado* converge com outro que descrevi e comentei anteriormente e que figura nas Diretrizes Éticas para a Pesquisa Educacional, publicadas pela BERA (2018). Assim, o *dito* é o mesmo, ou seja, os pesquisadores compartilhem o conhecimento construído com a sociedade, em especial, com os participantes de pesquisa em registro acessível a estes:

IV - empenho na ampliação e consolidação da democracia por meio da *socialização da produção de conhecimento resultante da pesquisa, inclusive em formato acessível ao grupo ou população que foi pesquisada*; (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 2016, p.4 – ênfase adicionada)

No entanto, o *não-dito* também é o mesmo em ambos os *enunciados*. Esse diz respeito a como os pesquisadores podem divulgar seus resultados a indivíduos que não têm conhecimento sobre pesquisa. Ao visitar o *Arquivo acadêmico-científico*, por exemplo, identifiquei relatos de pesquisa (e.g. DE COSTA, 2014; 2016) em que seus proponentes usaram de outros recursos (viz. oralidades) e momentos (viz. encontro informal na escola) para explicar seus resultados aos participantes.

Após descrever e comentar esses seis documentos⁹⁴, concluo este *Arquivo* com um quadro-síntese das *práticas* éticas que abordei. Ao discuti-lo, busco evidenciar quais práticas são *contínuas*, *raras* ou *inexistentes*. Em seguida, exemplifico a materialização dessas *práticas* em outros espaços acadêmicos que também influenciam nas atuações de pesquisadores. Por fim, retomo uma das ideias que defendi inicialmente neste *Arquivo*.

Nas colunas verticais, da esquerda para a direita, disponho a origem das *práticas* (viz. dedutiva ou indutiva), as *práticas* em si e, em seguida, cada coluna representando um documento. Ao assinalar com um X uma célula, indico que essa *prática* foi prescrita no documento citado na coluna específica.

Quadro 7: Síntese das *práticas* descritas no *Arquivo institucional*

		Práticas	Documentos					
			Declaração Universal dos Direitos Humanos	Diretrizes Éticas para a Pesquisa Educacional (2018)	Declaração de Helsinki (1964)	Código de Nuremberg (1949)	CNS 001-1988	CNS 510-2016
Práticas	Dedutiva	Submissão do projeto de pesquisa a um CEP		X	X		X	X
		Consentimento informal		X				
		TCLE		X			X	X
		Referência aos participantes (anonimato)		X	X		X	X
		Geração de dados						
		Retorno com os dados aos participantes						
		Análise coletiva						
		Devolutiva			X			
		Retorno com as análises aos participantes		X				X
	(Re)análise		X					
	Indutiva	Consentimento próprio				X	X	X
		Consentimento de terceiro		X			X	X
		Divulgação dos resultados de pesquisa		X	X			X
		Cuidado e bem-estar do paciente e do seu contexto			X	X	X	
Benefícios e riscos da pesquisa, assim como controlar e buscar minimizar esses				X	X	X		

Fonte: Elaborado pelo autor.

⁹⁴ A saber: Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), Diretrizes Éticas para a Pesquisa Educacional (2018), Declaração de Helsinki (1964), Código de Nuremberg (1949), CNS 001-1988 e CNS 510-2016.

Nenhuma *prática* foi *contínua* em todos os documentos. Aquelas com maior número de ocorrências (4) foram: (i) submissão do projeto de pesquisa a um CEP e referência aos participantes (*viz.* anonimato). Considero que somente uma *prática* foi *rara*, com uma ocorrência: a devolutiva. Em contrapartida, a *prática* de retorno, na qual a voz do outro é considerada, foi prevista em dois documentos (*viz.* Diretrizes Éticas para a Pesquisa Educacional (2018) e CNS 510 – 2016 (2016)). Outras três *práticas* esperadas pelo pesquisador são inexistentes nesse grupo de documentos que descrevi e comentei: geração de dados, retorno com os dados aos participantes e análise colaborativa.

Algumas dessas *práticas* em pesquisa consideradas *burocráticas* (REIS; EGIDO, 2017) têm sido materializadas em regras editoriais de revistas acadêmicas na área dos Estudos da Linguagem, especificamente na área da Linguística Aplicada. A título de exemplo, cito a *Revista Linguagem & Ensino*, de qualis A1, gerenciada pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas. Em sua página inicial, a revista direciona a seguinte mensagem àqueles que pretendem submeter manuscritos para apreciação de seus pareceristas:

ATENÇÃO: Todos os trabalhos submetidos à RLE [Revista Linguagem & Ensino] que envolvem participantes humanos devem vir acompanhados de uma declaração do(s) autor(es) (em formato .pdf) de que: 1) os participantes assinaram um Termo de Consentimento Informado; 2) têm parecer favorável do Comitê de Ética de suas respectivas instituições, ou de uma explicação sobre o processo de submissão ao Comitê em suas instituições. (REVISTA LINGUAGEM & ENSINO, sítio eletrônico)

Entendo esse *enunciado* tanto como uma *técnica do cuidado de si* quanto do *cuidado do outro*. A primeira (*viz.* técnica do cuidado de si), uma vez que o comitê editorial da revista credita ao proponente de trabalho a responsabilidade por adotar *práticas* éticas. Dito de outro modo, ao ser solicitado a materializar seu *discurso* verdadeiro, o pesquisador precisa provar aquilo que ele diz ter feito. Assim, a responsabilidade por proferir um discurso verdadeiro recai sobre o pesquisador e exime a revista dessa tarefa. A segunda (*viz.* técnica do cuidado do outro), tendo em vista que o comitê editorial busca assegurar que os pesquisadores que submetem trabalhos a essa revista tenham tido consideração ética com seus participantes, segundo normativas nacionais.

Tenho dúvidas se seria suficiente, por exemplo, os organizadores da revista criarem um ícone em seu sistema em que os proponentes de trabalhos clicassem e, assim, indicassem ter atendido a esses cuidados éticos (i.e. TCLE e submissão do projeto de pesquisa a um CEP). Faço essa observação tendo em vista que esse tipo de procedimento existe em alguns sistemas eletrônicos de revistas para que os pesquisadores informem estarem submetendo trabalhos inéditos. No entanto, isso não é impeditivo de ocorrências de casos de plágio, cada vez mais frequentes na academia.

Em outras palavras, a necessidade de envio de documentos comprobatórios da condução de *práticas* éticas sinaliza um *não-dito* que diz respeito àqueles pesquisadores que ainda conduzem estudos sem a devida atenção aos participantes. Entendo que, se todos os pesquisadores da área da Linguística Aplicada submetessem seus projetos de pesquisa a um CEP e garantissem o consentimento informado de seus participantes, os comitês editoriais de revistas como o da *Linguagem & Ensino* não precisariam exigí-los.

Em síntese, entendo haver a ocorrência de um *poder-incitação* e *poder-saber*, segundo o qual os pesquisadores são incentivados a praticar e falar sobre *práticas* éticas em pesquisa (FOUCAULT, 2014a [1994], p.5-6). Essa incitação terá consequências, por exemplo, nos relatos de pesquisa que abordo no *Arquivo acadêmico-científico*.

3.7 RESPOSTAS ÀS PERGUNTAS DE PESQUISA

Nesta última subseção do *Arquivo* institucional, retomo minhas questões de pesquisa e as respondo com base nas interpretações que fiz até então.

1. *Que relações do eu com o Outro fazem parte de uma breve história da ética em pesquisa?*

Identifiquei três tipos de relações do eu com o Outro. Os dois primeiros são similares, ao passo que o terceiro é excludente dos dois anteriores. O primeiro tipo advoga pelo *distanciamento* entre o pesquisador e o participante. A Resolução CNS nº 001-1988 (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 1988), por exemplo, em seu artigo quinto, enuncia os participantes enquanto “objetos de pesquisa”. Assim, o documento convida seus pesquisadores-leitores a tratarem seus participantes de modo objetivo, o que pode ser interpretado, como eu o fiz, de modo distanciado. Saliento ao leitor que esse tipo de relação entre o eu e o Outro será novamente enunciado no *Arquivo acadêmico-científico*, especificamente na revisão de manuais que pesquisa, uma vez que

alguns deles (e.g. GOLDENBERG; 2003 [1997]) defendem esse distanciamento como benéfico para o andamento do estudo.

Nesse sentido, a Resolução CNS nº 510-2016 também promove, de modo velado, a *estratégia do distanciamento* entre o eu e o Outro; entendo esse também como quem é autor dos dados analisados. Nesse segundo tipo de relação, o pesquisador é completamente instituído de certos poderes antes compartilhados com o CEP e ou com os participantes no que diz respeito a dados documentais e alguns tipos de coleta de dados. A título de ilustração, menciono o rol de casos dispostos na Resolução em que a apreciação pelo CEP é dispensada. Dentre os casos, chamo a atenção para os incisos quinto e sétimo que autorizam, respectivamente, pesquisadores a conduzirem estudos com respostas de indivíduos salvas em banco de dados e estudos que visem ao “[...] aprofundamento teórico de situações que emergem espontânea e contingencialmente [...]”, desde que o anonimato seja garantido (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 2016, p.2). Em ambos os casos, os pesquisadores são eximidos de submeter seus projetos de pesquisa a um CEP e a contatar aqueles que geraram os dados para consentimento livre e esclarecido. Em linhas gerais, entendo que esse documento normatiza uma relação que distancia ainda mais o pesquisador, Eu, do participante, o Outro. O mesmo normaliza a *estratégia do distanciamento*.

Contrariamente aos dois tipos anteriores, a terceira forma de relação é enunciada como próxima, que é também uma *estratégia*, e de constante cuidado com o Outro. As Diretrizes Éticas para a Pesquisa Educacional (BERA, 2018), por exemplo, orientam sobre responsabilidades do pesquisador, muitas das quais relacionadas direta ou indiretamente aos participantes. Em comparação a outros documentos que abordei neste *Arquivo* (Resolução CNS nº 510-2016), entendo que o documento da associação britânica supracitado avança, ao materializar enunciados que são característicos de uma ética em pesquisa que se preocupa com a fonte, consumo e circulação das análises de dados documentais.

Em outras palavras, os três tipos de relações do Eu com o Outro são características de uma perspectiva *macroética* (GUILLEMIN; GILLAM, 2004) em pesquisa, cada tipo enunciado em um documento específico. No entanto, advogo ser necessária atenção constante do cuidado com o Outro e suas necessidades e particularidades específicas, o que é enunciado, majoritariamente, nas Diretrizes Éticas para a Pesquisa Educacional (BERA, 2018) e em algumas passagens da Resolução CNS nº 510-2016 (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 2016).

2. *Que discursos as tornaram possíveis?*

A fim de compreender que *discursos* tornaram essas relações coexistentes possíveis, entendo ser necessário comentar, primeiramente, seus elementos constitutivos. Sobre os componentes da *Formação Discursiva*, pude identificar 12 *práticas* e 2 *técnicas* nesses *arquivos*, que comento abaixo.

No que concerne às *práticas*, todas elas são, em termos gerais, características de *microética* (GUILLEMIN; GILLAM, 2004), uma vez que são prescritas ou recomendadas, no caso das Diretrizes Éticas para a Pesquisa Educacional (BERA, 2018), em documentos reguladores de pesquisa. Contudo, algumas delas figuram pouco nos documentos e não são recorrentemente enunciadas em relatos de pesquisa que passaram a ser consideradas características de *microética* (GUILLEMIN; GILLAM, 2004).

Identifiquei as seguintes *práticas*: (i) submissão do projeto de pesquisa a um CEP, (ii) consentimento informal, (iii) TCLE, (iv) referência aos participantes (anonimato), (v) devolutiva, (vi) retorno aos participantes com as análises, (vii) (re)análise, (viii) consentimento próprio, (ix) consentimento de terceiro, (x) divulgação dos resultados de pesquisa, (xi) cuidado e bem-estar do paciente e do seu contexto e (xii) benefícios e riscos da pesquisa, assim como controlar e buscar minimizá-los.

No que diz respeito às *técnicas*, são *do cuidado de si* e *do cuidado do outro*. As *técnicas* dizem respeito ao modo como o pesquisador pretende empregar certas *práticas* e em benefício de quem, ou seja, se do seu, como pesquisador (*viz. técnica do cuidado de si*), ou se do Outro, como participante (*viz. técnica do cuidado do outro*). Para exemplificar ambas as *técnicas* com uma mesma *prática*, cito a solicitação da Revista *Linguagem & Ensino*, gerenciada pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas, que requer que autores de trabalhos que envolveram participantes enviem uma cópia do TCLE disponibilizados a eles, bem como o parecer favorável à condução do estudo por um CEP.

Entendo essa *prática* da revista como um *cuidado de si* ao solicitar que os pesquisadores informem e, principalmente, comprovem a materialização de cuidados de ética em pesquisa. Assim, a revista diminui os riscos de publicar trabalhos que possam vir a ser questionados no que diz respeito ao componente ético. Concomitantemente, essa *prática* também pode funcionar como um *cuidado do outro*, entendendo-o como sendo o participante de pesquisa. Assim, essa *prática* da revista teria um papel similar

ao inicial de CEP e normativas nacionais e internacionais de pesquisa, que garante a proteção do participante. Tal proteção acontece, na maioria das vezes, ao retirar-se poderes do pesquisador e transferi-los aos participantes.

3. *Que efeitos esses discursos produzem?*

Ao observar a emergência de *práticas* e *técnicas* enunciadas nos documentos abordados neste *Arquivo*, advogo que há predominância de um *poder-incitação* e *poder-saber*, em detrimento de um *poder-censura* (FOUCAULT, 2014a [1994], p.5-6). Foucault questiona uma ideia geral de que as instituições, bem como seus documentos, visam a restringir determinados fenômenos: no seu caso, a sexualidade e, no meu, a pesquisa.

Nenhuma das *práticas* que identifiquei foi enunciada em todos os documentos, o que demonstra a existência de uma gama de possibilidades que parece-me atender a diferentes tipos de fazer pesquisa. No que diz respeito às pesquisas conduzidas na área da Linguística Aplicada, especialmente, entendo que algumas *práticas*, bem como *ditos* e *não-ditos*, precisam ser ressignificadas, a fim de serem materializadas nas agendas de pesquisa dessa área de conhecimento. Cito como exemplo um *dito* da Declaração de Helsinki (1964), documento da área médica, no qual pesquisadores precisam balancear os benefícios e riscos da pesquisa aos participantes antes e após seu início. Analogamente à área da Linguística Aplicada, esse *dito* pode ser entendido por pesquisadores, no que concerne aos riscos como de ordens moral, psicológica e econômica, uma vez que pesquisadores dessa área não conduzem experimentos invasivos.

Na verdade, os seis documentos aqui contemplados constituem uma *economia* pela qual a ética em pesquisa é colocada sob holofotes (FOUCAULT, 2014d [1994]), uma vez que os órgãos reguladores de pesquisa criam “certa[s] ética[s] do intelectual” (FOUCAULT, 2014d [1994], p.7). Dito de outro modo, pesquisadores, em especial, linguistas aplicados, são incitados a adotar *práticas* éticas, enunciá-las em seus relatos de pesquisa e, em última instância, naturalizá-las em suas agendas de pesquisa.

4 ARQUIVO ACADÊMICO – CIENTÍFICO

Enquanto pesquisadores qualitativos, escolhemos entrar na vida de outros – especialmente daqueles em situações vulneráveis e em períodos tempestuosos – com a intenção de enfatizar a riqueza da experiência individual e contemplar mudanças sociais relevantes para os contextos examinados. (CLARK; SHARF, 2006, p.1)

Neste *Arquivo*, utilizo dados secundários e primários, a fim de (i) descrever uma breve história da ética em pesquisa com atenção às relações do Eu com o Outro em pesquisa. Expliquei os dados que compõem o primeiro grupo (i.e. secundários) no Quadro 3 no Capítulo 1 “Conceito de Pesquisa”. Em relação aos dados que constituem os dados do segundo grupo (i.e. primários), eu os contextualizei no item 1.6 “Geração de dados”, no capítulo supracitado.

4.1 DADOS SECUNDÁRIOS

Nesta subseção, descrevo e comento três grupos de dados coletados. O primeiro grupo contempla manuais de metodologia que tive acesso na BS-UEL. O segundo grupo refere-se a artigos acadêmicos, livros teóricos da área da Linguística Aplicada e dissertações de mestrado e teses de doutorado. O terceiro grupo diz respeito a relatos de pesquisa, dissertações de mestrado e teses de doutorado de alunos egressos da linha 4 do PPGEL-UEL.

Escolhi apresentar os trabalhos nessa ordem, a fim de compreender o modo pelo qual ética tem sido enunciada no escopo acadêmico. Uma vez que a formação de qualquer pesquisador perpassa pela leitura de livros de metodologia, busquei identificar quais *práticas* esses livros enunciam a seus leitores. Em seguida, concentro-me na possível materialização dessas *práticas*, bem como dos *conceitos* que lhes dão base, segundo relatos de pesquisa (viz. artigos, livros teóricos, dissertações e teses), nacionais e internacionais. Contudo, penso que essa descrição não é suficiente, uma vez que ela me permite fazer considerações somente sobre o macro (i.e. contexto nacional e internacional). Desse modo, apresento, no terceiro grupo de dados coletados, minha descrição e comentários sobre a enunciação das *práticas* éticas, segundo relatos de pesquisa de meu contexto micro (i.e. PPGEL-UEL, especificamente a quarta linha de pesquisa).

4.1.1 Manuais de pesquisa

Ao ler os manuais de metodologia de pesquisa qualitativa, busquei identificar, dedutivamente, as 10 *práticas* éticas⁹⁵ enunciadas pelos pesquisadores-participantes nas entrevistas semiestruturadas que conduzi. Complementarmente, identifico dois momentos principais em que o *discurso* é usado nesses *arquivos* (viz. manuais de pesquisa). Por fim, comento sobre a relação do eu com o Outro representada nessas referências.

Dos 10 livros que abordo, metade deles preveem as *práticas* éticas em pesquisa que identifiquei anteriormente. Em relação aos demais, foram originalmente publicados na década de 1990 (GOLDENBERG, 2003 [1997]; KING; KEOHANE; VERBA, 1994; MELUCCI, 2005 [1998]; POUPART et al.; 2012 [1997];) ou na primeira década dos anos 2000 (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2003; MACEDO; GALEFFI; PIMENTEL, 2009). Penso que o período de publicação, mais de duas décadas para a maioria das 5 referências, pode ser indicativo desses livros não enunciarem as *práticas* éticas que busquei. Dito de outro modo, esses livros podem ser indicativos de outras formas de conduzir pesquisas qualitativas norteadas por outros princípios mais voltadas ao rigor do método científico do que ao cuidado com o Outro.

Além do período original de publicação, o estilo de escrita é outro traço comum desses 6 manuais de pesquisa que não abordam diretamente as 10 *práticas* éticas que busquei. No livro assinado por King, Keohane e Verba (1994), por exemplo, há uma visão positivista de pesquisa. Esse princípio está subjacente, a título de ilustração, nos critérios para julgamento da qualidade da pesquisa defendidos pelos autores: reaplicação de instrumentos de geração de dados e avaliação contínua dos dados gerados. Adicionalmente, a ênfase é dada nos dados gerados e não nos participantes; estes são enunciados como informantes.

A título de exemplificação, menciono as fases para a condução de pesquisa tal como elencadas por Goldenberg (2003 [1997], p. 75). Saliento que das 5 etapas previstas pelo autor, nenhuma delas diz respeito a *práticas* que considero serem de natureza ética como, por exemplo, a submissão do projeto de pesquisa a um CEP, prevista em normativas nacionais e internacionais. Assim como o autor também não

⁹⁵ A saber: Submissão do projeto de pesquisa a um CEP, garantia do consentimento informal dos participantes, garantia do consentimento dos participantes via TCLE, referência aos participantes, inclusão dos participantes na fase de geração de dados, retorno com os dados aos participantes, inclusão dos participantes na fase analítica, devolutiva dos resultados aos participantes, retorno com os resultados de pesquisa aos participantes e (re)análise os dados com base nesse retorno.

considera a presença e a voz do Outro, participante, durante a condução do estudo como, por exemplo, no item 3 do enunciado abaixo:

1. O problema que exige respostas deve ser delimitado dentro de um campo de estudo;
2. A tarefa de pesquisa precisa ser reduzida ao que é possível ser realizado pelo pesquisador;
3. É preciso evitar que a coleta de dados seja feita de forma a favorecer uma determinada resposta;
4. É preciso definir os conceitos que serão usados;
5. É necessário prever as etapas do processo de pesquisa, mesmo sabendo-se que elas poderão ser reformuladas.

Em síntese, entendo que essas fases dizem respeito a um outro tipo de fazer pesquisa, a um outro *discurso* sobre a produção do conhecimento na academia: um *discurso* que prima pelo método em detrimento da ética, do cuidado com o Outro, quando, em última análise, esses *discursos* podem ser coexistentes e não excludentes. Em outras palavras, advogo que linguistas aplicados planejem seus desenhos de pesquisa observando cuidados metodológicos e éticos. Uma pesquisa nasce ética, não se torna.

Feitas essas observações sobre os manuais de pesquisa que não contemplam *práticas* éticas, passo à descrição e comentários das 4 referências que as abordam: Dornyei (2007), Flick (2009), Merriam (2009) e Triviños (1987).

Flick (2009) enuncia 5 *práticas* éticas em seu livro: consentimento informal, TCLE, referência aos participantes, devolutiva e retorno. Sobre a *prática* de retorno, o autor faz a seguinte observação:

Se quiser retornar aos participantes com seus resultados, planeje minuciosamente. Encontre um nível de apresentação (e de diferenciação) que seja adequado a seu público. Simplesmente fazer uma apresentação científica de tipologias pode ser confuso, enquanto colocar na frente dos participantes interpretações que vão além da forma de pensar com que eles estão acostumados pode ser irritante e sofrido. Então, planeje com cuidado seu procedimento para lhes comunicar os resultados! (p.104)

Esse *enunciado*, entendido como um *dito*, também já foi *dito* (RANKIN, 2018; 2019) e ilustrado (DE COSTA, 2014) neste *Arquivo* (i.e. acadêmico-científico). Flick (2009) enuncia a necessidade da observância de aspectos sociais, identitário e cognitivos pelo pesquisador, ao compartilhar seus resultados de pesquisa com os

participantes. Rankin (2018) enuncia possibilidades de adoção e promoção da *prática* de retorno de modos eficazes. De Costa (2014) exemplifica como retornou seus resultados a professores e gestores da escola na qual gerou seus dados.

Dornyei (2007) é autor da obra que mais contemplou *práticas* éticas em pesquisa. O autor enunciou a submissão do projeto a um CEP, o consentimento informal, o TCLE, a referência aos participantes, a geração de dados, o retorno do pesquisador com os dados aos participantes, a devolutiva, o retorno do pesquisador com as análises aos participantes e a (re)análise. Em sua disposição dessas práticas, o autor ora as apresentou separadamente de questões metodológicas (e.g. garantia do anonimato aos participantes), ora as enunciou enquanto um componente ético que tem influência em cuidados metodológicos (e.g. retorno do pesquisador com as análises aos participantes).

A última observação que fiz sobre a disposição das *práticas* éticas na obra de Dornyei (2007) também se aplica ao livro assinado por Tashakkori e Teddlie (1998). Neste, os autores enunciaram duas *práticas*: retorno do pesquisador com as análises aos participantes e (re)análise. No entanto, essas não foram apresentadas como componentes éticos, mas metodológicos. Apesar de serem *práticas* éticas em pesquisa, elas são materializadas e prescritas, a fim de cumprirem com um rigor metodológico esperado na academia.

Merriam (2009) enunciou 8 *práticas*: submissão do projeto a um CEP, consentimento informal, TCLE, referência aos participantes, análise coletiva, retorno do pesquisador com as análises aos participantes e (re)análise. Adicionalmente, o autor também fez considerações sobre a *prática* da posse dos dados. Em seus *ditos*, o pesquisador argumentou que essa *prática* precisa ser negociada com os participantes e observar cuidados de ordem ética. Para exemplificar essa prática, cito a tese de doutorado de Chimentão (2016), na qual os participantes ajudaram a pesquisadora na geração e transcrição dos dados e tiveram acesso e liberdade para uso científico deles.

O último manual de pesquisa que enunciou *prática* ética é Triviños (1987), que fez menção ao modo de referência aos participantes. O autor enfatizou a necessidade da garantia do anonimato aos participantes. No entanto, o próprio não problematizou seu uso dos termos “sujeito” e “informante” para referência àqueles envolvidos na pesquisa. Compreendo que esses termos podem ter sido mais recorrentes na literatura profissional nas décadas de 1980 e 1990. Contudo, com base em normativas nacionais de pesquisa

(e.g. CNS nº 466-2012 e CNS nº 510-2016), entendo que relatos de pesquisa passaram a referenciar os envolvidos em pesquisa de outro modo (ver Quadro 8).

A fim de sintetizar os manuais de pesquisa que elaborei, bem como as ocorrências das *práticas* éticas, disponho o Quadro 8.

Quadro 8: Síntese das *práticas* descritas nos manuais de pesquisa

Referência	Práticas										
	Submissão a um CEP	Consentimento informal	TCLE	Posse dos dados	Referência aos participantes	Geração de dados	Retorno do pesquisador com os dados aos participantes	Análise coletiva	Devolutiva	Retorno do pesquisador com as análises aos	(re)análise
Flick (2009)		X	X		X				X	X	
Poupart et al. (2012 [1997])											
Dornyei (2007)	X	X	X		X	X	X		X	X	X
Macedo, Galeffi e Pimentel (2009)											
Tashakkori e Teddlie (1998)										X	X
Merriam (2009)	X	X	X	X	X			X		X	X
King, Keohane e Verba (1994)											
Lefèvre e Lefèvre (2003)											
Triviños (1987)		X									
Goldenberg (2003 [1997])											
Melucci (2005 [1998])											

Fonte: Elaborado pelo autor.

Em relação ao uso do *discurso* para representar a realidade, o mesmo acontece de dois modos distintos, mas não excludentes. Na maioria das referências, ora seus

autores usam afirmação epistêmica⁹⁶, ora prescrição deôntica⁹⁷. Sobre o primeiro tipo, os autores usam o *discurso* para enunciarem a realidade como ela *é* e ou o que *é* feito nela; enquanto que no segundo tipo, os autores enunciam como a realidade *deve* ou *deveria ser*.

Sobre o primeiro tipo de uso do *discurso* (viz. afirmação epistêmica), colhi os seguintes *enunciados* dos livros de metodologia:

Dada a importância das interpretações na pesquisa qualitativa, a revisão bibliográfica leva o pesquisador a escolher uma fundamentação teórica. (POUPART et al, 2012, p.141)

Leitura de colegas. Isso acontece durante a investigação ou na sua conclusão e constitui o modo mais importante de credibilidade.⁹⁸ (TASHAKKORI; TEDDLIE, 1998, p.92)

Todo pesquisador quer contribuir para um campo de conhecimento que *é* confiável.⁹⁹ (MERRIAM, 2009, p.234)

[...] pesquisadores também aprimoram seus desenhos de pesquisa em qualquer campo do conhecimento.¹⁰⁰ (KING; KEOHANE; VERBA, 1994, p.13)

A pesquisa típica que usa o DSC [Discurso do Sujeito Coletivo] *é* uma pesquisa de opinião sobre um dado tema, dividida em três, quatro ou cinco questões abertas a serem respondidas por uma dada amostra de população [...]. (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2003, p.23)

A comunicação dos resultados constitui uma fase importante da pesquisa que só raramente *é* problematizada. (MELUCCI, 2005 [1998], p.265)

Sobre o efeito de sentido criado no leitor desses *enunciados*, eles representam como a realidade *é*, ou seja, inflexível e inalterável. Esse uso do *discurso* *é* mais recorrente do que o próximo, deôntico, do qual colhi os seguintes *enunciados* prescritivos:

⁹⁶ A qual para Halliday (2004) *é* nomeada como polaridade, em inglês: *polarity* (p.143).

⁹⁷ A qual para Halliday (2004) *é* nomeada como modalidade, em inglês: *modality* (p.147).

⁹⁸ No original: “*Member checks*. This occurs either during the investigation or at its conclusion, and constitutes the most important credibility check.”

⁹⁹ No original: “Every researcher wants to contribute knowledge to the field that is believable and trustworthy.”

¹⁰⁰ No original: “researchers should also improve their research designs before conducting any field research.”

Ao refletir sobre seu projeto, você deve refletir sobre várias questões em função de suas dimensões éticas. (FLICK, 2009, p.97)

Nos Estados Unidos, por exemplo, pesquisadores têm que submeter um projeto de pesquisa detalhado para aprovação de um comitê de ética antes do início da condução do estudo a fim de atender a regulamentações federais que protegem direitos humanos.¹⁰¹ (DORNYEI, 2007, p.66)

Análise dos dados pode apresentar problemas éticos.¹⁰² (MERRIAM, 2009, p.232)

O investigador, ao mesmo tempo que se ajuda, deve apoiar o informante. Este, desde o começo, deverá ter a sensação de sua utilidade, de sua importância para as metas que se procura atingir; (TRIVIÑOS, 1987, p.149)

O pesquisador deve elaborar um roteiro de questões claras, simples e diretas, para não se perder em temas que não interessam ao seu objetivo. (GOLDENBERG, 2003 [1997], p.56)

Diferentemente do anterior, o *enunciado* deôntico (prescrição) possibilita a flexibilização da realidade. É característico o uso de modalizadores (e.g. deve e deveria). No entanto, o mais recorrente nesses *enunciados* é “deve”, o que cria um efeito de sentido similar ao anterior. Esse modo de uso do *discurso* pode estar relacionado, por exemplo, a como algumas dessas obras são intituladas e, conseqüentemente, a função que seus autores acreditam que elas têm. Algumas publicações são nomeadas ou referenciadas por outros pesquisadores como “manuais” de pesquisa qualitativa.

No que concerne à relação do eu com o Outro, chamo a atenção para o seguinte *enunciado*, que selecionei da obra de Goldenberg (2003 [1997], p. 59):

Quanto mais intensa a relação, maior a necessidade de um “distanciamento” do pesquisador, que torne possível que ele reflita sobre cada dificuldade que, com certeza, terá de enfrentar. A questão do relacionamento entre pesquisador e objeto, da possível dependência ou disputa de poder, é um dos maiores problemas que devem ser enfrentados.

Saliento alguns aspectos e usos do *discurso* nesse *enunciado*. O participante, a quem me refiro pelo termo “Outro”, é referenciado pelo autor como “objeto”, o que

¹⁰¹ No original: “In the US, for example, researchers have to submit a detailed research plan for approval to an Institutional Review Board prior to starting their investigations in order to comply with federal regulations that provide protection against human rights violations.”

¹⁰² No original: “Analyzing data may present other ethical problems.”

converge com outras publicações das décadas de 1980 e 1990 (e.g. TRIVIÑOS, 1987), ao situarem o participante em um papel passivo e, muitas vezes, objetificado. A relação próxima entre pesquisador e participante é entendida como problemática e, por isso, Goldenberg (2003 [1997]) sugere que o pesquisador busque o distanciamento, o que me parece estar implicitamente como requisito para a garantia da cientificidade.

Em linhas gerais, poucas são as *práticas* éticas sinalizadas em livros de metodologia de pesquisa qualitativa. As que são enunciadas são características tanto de ética *burocrática* (e.g. submissão do projeto de pesquisa a um CEP) quanto *emancipatória* (REIS; EGIDO, 2017) (e.g. retorno do pesquisador com os resultados aos participantes e (re)análise), apesar de seu propósito inicial ser, algumas vezes o rigor científico em detrimento do cuidado ético. Adicionalmente, identifiquei uma nova *prática*, ou seja: a posse dos dados, a qual foi problematizada por Merriam (2009). Em relação ao uso do *discurso*, ele oscila entre afirmação epistêmica e prescrição deontica, na qual a realidade é enunciada inflexível e flexível, respectivamente. O último *enunciado* que colhi representa a relação do eu e do Outro como idealmente distante, a fim de garantir o rigor metodológico, sem consideração à ética e ao cuidado com o Outro.

4.1.2 Relatos de pesquisa

Quando iniciei o fichamento dos livros e artigos acadêmicos deste *Arquivo*, vislumbrei, parcialmente, a constituição do Quadro 9. Digo parcialmente porque, uma vez que minha investigação aborda a ética na pesquisa, eu não esperava encontrar considerável número de relatos de pesquisa (8/60) sobre a ética relacionada à atuação profissional. Desse modo, em minhas primeiras leituras, buscava detectar nos textos acadêmicos a presença de aspectos éticos e seus tipos¹⁰³. No entanto, conforme avancei nos fichamentos, percebi que esta categorização era insuficiente, mesmo que meu foco não seja a ética na atuação profissional.

Esclareço ao leitor o porquê de intitular essa categoria “atuação profissional” e não “ensino-aprendizagem”, por exemplo. Alguns dos trabalhos que resultaram de minhas buscas em bases de dados são relatos de pesquisa de outras áreas do

¹⁰³ Após fichar os trabalhos acadêmicos, suprimi cinco textos desta revisão uma vez que eles não contemplam nenhum aspecto ético em pesquisa e ou ensino / atuação profissional (BRALEY, 2005; COPE; KALANTZIS, 2004; FRENCH, 2016; KELLER, 2016; OLIVEIRA; AYRES; ZOBOLI, 2011).

conhecimento como, por exemplo, Medicina (BAGOZZI et al, 2013), Psicologia (DOYLE; VOYER, 2017) e Jornalismo (TAKAHASHI et al., 2017). Assim, a nomeação que escolhi contempla o tipo de ética mencionada nesse grupo de artigos acadêmicos.

Saliento a variedade no que diz respeito às áreas de conhecimento das quais alguns estudos são originários, não se restringindo assim à área da Linguística Aplicada. Essa informação parece-me ser ainda mais acentuada quando lembro ao leitor da inexistência de estudos, em nível *stricto sensu*, que abordam a ética na Linguística Aplicada (ver subseção 1.5.3 do *Arquivo* acadêmico-científico). Ambos fenômenos (viz. variedade de áreas do conhecimento e inexistência de estudos, nível *stricto sensu*, sobre ética na área da Linguística Aplicada) convergem com meu interesse acadêmico em conduzir este estudo (ver Introdução).

Em termos gerais, classifiquei as referências, primeiramente, entre assinadas por pesquisadores brasileiros ou estrangeiros. Em seguida, a que subgrupo (i.e. (i) ética emancipatória e burocrática¹⁰⁴, (ii) atuação profissional ou (iii) não há menção) elas pertenciam. Sinalizo que nomeei o primeiro subgrupo do escopo dos trabalhos internacionais diferentemente do que o precede. Enquanto, no âmbito nacional, os termos *ética emancipatória* e *ética burocrática* têm sido referenciados, no âmbito internacional, os termos *microética* e *macroética*¹⁰⁵ são frequentemente adotados. Trato de suas similaridades e diferenças quando discuto o Quadro 10.

Também distingi as produções acadêmicas entre de base primária ou secundária. Considerei essa diferenciação necessária para conhecer quais são as bases a que os autores recorrem para fazerem afirmações em seus manuscritos. De igual importância consigo apresentar, visualmente, ao leitor, quais trabalhos de base primária não reportam cuidados éticos em seus estudos. Ainda no que concerne à facilidade de identificação de referências, optei por usar o *itálico* nas referências cujos autores nomearam o tipo de ética que adotaram em suas pesquisas. O leitor perceberá que poucos foram os pesquisadores que o fizeram, como, por exemplo, Marques (2018), em pesquisa de base primária; e De Costa (2015), em pesquisa de base secundária.

Dos 20 trabalhos que compõem o escopo nacional, a maioria (11/20) faz considerações diretas ou indiretas sobre o tipo de ética adotada em uma agenda de

¹⁰⁴ Na literatura brasileira, os termos *ética emancipatória* e *ética burocrática* foram cunhados em publicação de 2017 (REIS; EGIDO, 2017).

¹⁰⁵ Na literatura internacional, os termos *microética* e *macroética* foram cunhados em publicação de 2004 (GUILLEMIN; GILLAM, 2004).

pesquisa na área da Linguística Aplicada. Restrito número (4/20) refere-se a aspectos éticos voltados para o campo profissional (leia-se processos de ensino e aprendizagem). Um quarto dos relatos de pesquisa (5/20) não apresenta considerações éticas, sejam estudos de base primária (CHANAN, 2015; NUNES, 2013) ou secundária (BARBOZA, 2012; MAGALHÃES, 2013; ROMANHOLI, 2008). No que se refere aos 40 trabalhos que figuram no escopo internacional, a maioria (23/40) faz considerações sobre ética em pesquisa. Restrito número contempla a ética no campo profissional (4/40) e outros não abordam enquanto prática de pesquisa (13/40).

Apresento o Quadro 9 e, em seguida, a revisão dos trabalhos de cada grupo que propus. Ao final de cada um, faço uma síntese analítica da revisão. Ao final, descrevo, e ilustro no Quadro 10 quais *práticas* foram recorrentes em cada tipo de ética em pesquisa, segundo minha revisão teórica.

Quadro 9: Revisão de trabalhos acadêmicos nacionais e internacionais sobre ética em pesquisa

Conceitos		Referências	
		Base primária	Base secundária
Nacional	Burocrática e emancipatória	CECCHIN; REIS, 2016; CORADIM, 2015; CYRANKA; MAGALHÃES, 2012; FREITAS, 2005; KERSCH, 2016; MARQUES, 2018; PASSONI, 2018; SILVA, 2014	ANDRADE, 2017; MATEUS, 2009; PAIVA, 2005;
	Atuação profissional	BASTOS; FIGUEREDO, 2018	FURNALETTO, 2010; PAIVA, 2005; TAGATA, 2017
	Não há menção	CHANAN, 2015; NUNES, 2013;	BARBOZA, 2012; MAGALHÃES, 2013; ROMANHOLI, 2008
Internacional	Macroética / formal e microética	ALYOUSEF, 2015; ARAALI, 2011; CLARK; SHARF, 2006; DE COSTA, 2014; 2015; 2016; DOYLE; VOYER, 2017; EVANS, 2001; FAZILATFAR; ELHAMBAKHSH; ALLAMI, 2018; GOLDACRE; BOLT; LAMBIRIS, 2013; HUNTER; COOKE, 2014; INGVAR et al., 1994; JEKANOWSKI, 2017; MACALISTER, 2018; TOH, 2013; TRIANDAFYLLIDOU; FOTIOU, 1998; ROSTVALL; WEST, 2005	DE COSTA, 2016; DIDERICHSEN; WESTRIN, 2005; HAGGERTY, 2004; KUBANYIOVA, 2008; SIN, 2010

	Atuação profissional		BAGOZZI et al., 2013; MURATA, 2016; TAKAHASHI et al., 2017; WILCOX, 2017
	Não há menção	LEANDER, 2001; SOVACOOOL; HESS, 2017	ARRUETA; AVERY, 2012; BALARIN, 2008; GOUNARI, 2012; HJELM, 2014; KASHANI, 2012; KAUL; PANDIT, 2008; KIM, 2008; MASNY, 2011; OLSSSEN, 2004; PETERS; BESLEY, 2012; VÁSQUEZ et al., 2017

Fonte: Elaborado pelo autor.

Neste momento, apresento estudos nacionais de base primária em que são enunciadas considerações éticas (CECCHIN; REIS, 2016; CORADIM, 2015; CYRANKA; MAGALHÃES, 2012; FREITAS, 2005; KERSCH, 2016; *MARQUES, 2018*; PASSONI, 2018; SILVA, 2014). Nesses trabalhos que reviso, raros são aqueles que nomeiam o tipo de ética que conduziram. Essa nomenclatura figura somente no relato de pesquisa de *Marques (2018)*. Por essa razão, uso de meus poderes enquanto pesquisador hermeneuta para fazer sentido desses relatos de pesquisa, tendo como base nomenclaturas que já conheço: *ética burocrática* e *ética emancipatória* (REIS; EGIDO, 2017). Passo à descrição dos trabalhos acadêmicos.

Em sua pesquisa longitudinal, de 2012 a 2015, Cecchin e Reis (2016) conduziram uma pesquisa-ação com 64 alunos de Ensino Médio. As linguistas aplicadas objetivaram relatar a experiência do ensino e os resultados do curso ministrado aos alunos, contudo, elas não mencionaram o(s) objetivo(s) do curso. As pesquisadoras enunciaram ter utilizado quatro instrumentos para geração e coleta de dados: questionário, filmagem, fotografia, diário reflexivo e produções dos alunos (e.g. postagens, depoimentos, cartazes, dentre outros). “Os resultados apontam para a eficiência da proposta [do curso ministrado], já que favoreceu o desenvolvimento de práticas pedagógicas de multiletramentos e aprendizagem de produção textual em língua materna, trazendo contribuições para o atual trabalho docente” (CECCHIN; REIS, 2016, p.38). No que respeita à ética em pesquisa, as proponentes do estudo disseram ter submetido seu projeto de pesquisa a um CEP e, no relato de sua investigação, elas optaram por se referirem aos participantes por meio de códigos alfanuméricos.

Em sua pesquisa de doutorado, Coradim (2015) conduziu um estudo interpretativista sobre formação de professores de língua inglesa, explorando suas

cognições. A pesquisadora buscou responder suas duas perguntas de pesquisa: (i) que fases do ciclo pentafásico de ação-reflexão estão presentes na prática docente, se alguma? e (ii) Que focos estão presentes ao longo desses percursos?. A fim de respondê-las, a pesquisadora acompanhou duas alunas em processo de formação inicial de uma universidade pública paranaense em seus estágios de docência no ensino básico. Ao final de sua agenda de pesquisa, Coradim (2015, p.219-220) enunciou a seguinte tese:

[a] prática docente em fase de preparação inicial, enquanto componente de educação superior, é atividade responsável, responsiva, comprometida, situada (contextual), ativa, consciente, acompanhada pelo conhecimento pessoal, marcada por mínima dependência externa inicial, pelo constante desejo de sua (re)facção, pela vivência de ciclos reflexivos de tipos monofásico, bifásico e trifásico, que são alternativos ao proposto pela literatura profissional precedente no campo da pesquisa-ação. Na prática, o ciclo pentafásico de reflexão-ação não se completa conforme teoricamente proposto; vivenciam-se ciclos reflexivos alternativos.

Enquanto a pesquisa que relatei anteriormente (CECCHIN; REIS, 2016) restringiu-se à adoção de *práticas* de pesquisa caracterizadas por uma *ética burocrática* (REIS; EGIDO, 2017) (e.g. submissão do projeto de pesquisa a um CEP e garantia do anonimato aos participantes), Coradim (2015) não relatou ter submetido seu projeto de pesquisa a um CEP. No entanto, a linguista aplicada avança, ao relatar *práticas* que considero éticas e características de uma *ética emancipatória* (REIS; EGIDO, 2017). Ela incluiu uma subseção no capítulo final de sua tese para incorporar as vozes das participantes no momento de retorno da pesquisadora com as análises. Essas reações das participantes receberam um tratamento por parte da pesquisadora, que propôs nova classificação para os enunciados materializados no momento dos retornos, ou seja: apreciativo, cognitivo e retrospectivo.

Buscando compartilhar seus resultados de pesquisa com um escopo maior e ir além de seu nicho de pesquisa, Coradim (2015) também contactou professores pesquisadores de outras universidades que investigam a formação de professores, sendo um de cada região brasileira. Dos cinco professores pesquisadores convidados para dialogar sobre o estudo, duas enviaram seus comentários à pesquisadora. Em suma, a pesquisadora *praticou* um cuidado com o Outro ao retornar a ele o conhecimento construído.

O estudo assinado por Cyranka e Magalhães (2012) apresenta *enunciados* que remetem a uma *ética emancipatória* e ausência de *práticas* que entendo como *burocráticas*. Sobre esta (viz. *ética burocrática*), as pesquisadoras não disseram ter submetido seu projeto de pesquisa a um CEP e o anonimato é garantido, uma vez que elas se referiram aos participantes enquanto alunos. No entanto, o nome real da instituição escolar em que o estudo foi conduzido não foi suprimido. As autoras não disseram se esta escolha foi negociada com a escola ou se a decisão partiu somente delas. Sobre aquela (viz. *ética emancipatória*), Cyranka e Magalhães (2012) enunciaram que os alunos tiveram suas vozes ouvidas na escolha dos gêneros que seriam trabalhados nos módulos do curso ofertado.

Nessa pesquisa-ação, Cyranka e Magalhães (2012, p.59) buscam “[...] apresentar reflexões sobre o trabalho escolar com a língua materna, mais especificamente sobre dois tópicos centrais: a modalidade oral”. A pesquisa foi desenvolvida em duas fases. Na primeira, as proponentes do estudo aplicaram um questionário a 18 professoras, cujos nomes foram suprimidos, a fim de conhecer a realidade daquela instituição escolar. Na segunda fase, houve proposição e condução do curso dividido em módulos e os alunos tiveram participação ativa na escolha dos gêneros e durante as aulas. No entanto, entendo que essa participação diz respeito ao processo de ensino aprendizagem e não à agenda de pesquisa, propriamente.

Freitas (2005) relata uma *prática* que entendo ser característica de *ética burocrática* (REIS; EGIDO, 2017). Em sua pesquisa, a linguista aplicada objetivou “[...] apresenta[r] uma análise do trabalho dos agentes de turismo, com o objetivo de antecipar o que se pode ensinar em Língua Espanhola a trabalhadores da área” (FREITAS, 2005, p.41). A pesquisadora tomou o cuidado de substituir nomes reais por fictícios ou por códigos alfanuméricos nos dados que gerou por meio de correspondências eletrônicas com os participantes. Esse cuidado é relatado em uma nota de rodapé. Outras *práticas* éticas em pesquisa não foram enunciadas. Em relação aos resultados de seu estudo, Freitas (2005) assegurou a necessidade de um programa específico de formação de agentes de turismo em língua espanhola.

Kersch (2016) conduziu uma pesquisa etnográfica em uma cidade do Rio Grande do Sul, a fim de compreender a representatividade de uma língua regional na identidade de seus falantes. Para tanto, a pesquisadora inseriu-se em um espaço escolar. Os dados foram gerados de dois modos: observação participante e entrevista semiestruturada. Em relação a ética em pesquisa, a pesquisadora relatou (i) a submissão

e aprovação de seu projeto de pesquisa em um CEP e (ii) a garantia do TCLE por parte dos pais dos alunos, professora e gestão escolar. No que concerne à representação discursiva dos participantes em seu trabalho, Kersch (2016) referiu-se a eles por nomes, apesar de não esclarecer se se trata de pseudônimos, para a garantia do anonimato ou nomes reais, por escolha deles. Em suma, seu relato de pesquisa também é marcadamente de uma *ética burocrática* (REIS; EGIDO, 2017).

*Marques (2018)*¹⁰⁶ excetua-se dos trabalhos acadêmicos que revisei até então, no que diz respeito à ética em pesquisa. A linguista aplicada buscou “[...] verificar a (in)aplicabilidade de um material didático de Fonética e Fonologia [...] para professores cegos em formação [...]” (MARQUES, 2018, p.10). Seus cuidados passaram pela *ética burocrática* (i.e. submissão e aprovação de seu projeto de pesquisa em um CEP, garantia do TCLE e do anonimato a participante) e se estenderam à *ética emancipatória* (i.e. retorno da pesquisadora com as análises à participante, mudanças nas análises em razão de retorno e manutenção do nome real da participante no relato da pesquisa). As *práticas* éticas conduzidas por *Marques (2018)* são exemplos da necessidade de se considerar os perfis dos participantes de pesquisa.

Tendo em vista que sua única participante era cega, *Marques (2018)* gravou em áudio a leitura de suas análises para que a participante pudesse conhecê-las e reagir a elas. Outro aspecto refere-se à garantia do anonimato. Sua participante considerou desnecessária a supressão de seu nome real, uma vez que se sentiu confortável participando do estudo de *Marques (2018)*. Assim como *Coradim (2015)*, essa linguista aplicada também tratou analiticamente do conteúdo de retorno. Ao receber o áudio de retorno de Talita, sua participante, *Marques (2018)* o transcreveu e classificou os dados segundo três fenômenos: memórias, sentimentos e esclarecimentos. Em síntese, a pesquisadora conclui enunciando a substancial contribuição de Talita no desenvolvimento e aprimoramento do material didático, foco de seu estudo.

A pesquisa doutoral de *Passoni (2018)* é outro exemplo de investigação que se ateu a cuidados éticos. Suas *práticas* éticas em pesquisa são, majoritariamente, burocráticas, com duas ocorrências de *práticas emancipatórias*. Seu objetivo geral foi “[...] investigar o programa federal Inglês sem Fronteiras (IsF) como uma política linguística (PL) engendrada no âmbito da internacionalização do ensino superior brasileiro, com foco nas ideologias da língua inglesa (ILI) subjacentes aos contextos de

¹⁰⁶ Lembro ao leitor que uso *itálico* porque *Marques (2018)* apresenta nomenclaturas de tipos de éticas adotados em sua investigação.

realização do Programa” (PASSONI, 2018, p.106). A pesquisadora analisou tanto dados coletados (notícias) quanto gerados (entrevistas). Seus participantes foram coordenadores, geral e ou pedagógico, dos núcleos que ofertam o IsF. Sobre suas *práticas* éticas em pesquisa, Passoni (2018) disse ter (i) submetido seu projeto de pesquisa a um CEP, (ii) garantido o TCLE (iii) e o anonimato aos seus participantes. Contudo, ao apresentar os perfis de seus participantes, a pesquisadora sinalizou que alguns deles optaram por serem identificados, enquanto que outros mantiveram seu direito do anonimato. Assim, entendo que o poder de escolha dos participantes sobre como serem referenciados é marca de *ética emancipatória* (REIS; EGIDO, 2017). Ademais, a linguista aplicada também disse ter retornado com as análises, em andamento, para diálogo com os participantes.

Outro estudo de nível de doutorado é o de Silva (2014). Em sua pesquisa discursiva sobre o livro didático de língua estrangeira no âmbito da educação pública, a autora buscou “[...] problematizar a relação do professor de língua inglesa com o LD, analisando, por meio de discursos de professores, a (re)construção de identidades na relação entre ambos” (SILVA, 2014, p.131). Os dados foram gerados por meio de entrevistas semiestruturadas com professores de língua inglesa em serviço. No que concerne à ética em pesquisa, a linguista aplicada disse ter elaborado um TCLE que foi assinado por todos os seus participantes, no qual lhes era garantido o anonimato. Ela enunciou *práticas* que vão além daquelas consideradas *burocráticas*, ao retornar com suas análises aos participantes. Dos 7 participantes, 3 responderam via e-mail. Não houve questionamentos por parte dos participantes que modificassem a análise e ou o relato da pesquisa. Ademais, a pesquisadora não procedeu a um tratamento do conteúdo dos retornos. Nesse sentido, penso ter acontecido uma devolutiva e não retorno. Mesmo que não tenha sido o objetivo da autora, suas participantes apresentam instâncias de validação de suas análises.

Aqui, concluo a revisão dos trabalhos nacionais de base primária que relatam *práticas* éticas em pesquisa. Pude observar tanto *práticas* características de uma *ética burocrática* quanto de uma, *emancipatória* (REIS; EGIDO, 2017). O que distingue os estudos é a atitude e abertura por parte dos pesquisadores e não, necessariamente, a extensão, desenho de pesquisa ou a data de publicação.

Passo agora aos quatro trabalhos acadêmicos nacionais de base secundária que abordam *práticas* éticas em pesquisa (ANDRADE, 2017; MATEUS, 2009; OLIVEIRA; AYRES; ZOBOLI, 2011; PAIVA, 2005). A obra de Andrade (2017) é rica fonte

histórica sobre o desenvolvimento de normativas internacionais e nacionais sobre pesquisa com seres humanos, bem como os fatos sociais que impulsionaram *práticas* agora consideradas antiéticas. Com forte acento no campo do Direito, o pesquisador conceituou termos caros à ética em pesquisa (e.g. dignidade, pessoa e vulnerabilidade), sob a luz do campo jurídico. Em parte de sua obra, o autor apresentou um estudo com dados coletados do CEP-UEL. Seus resultados, em sua maioria, corroboram a literatura no que diz respeito às áreas do conhecimento que mais submetem propostas de pesquisa a unidades de CEP, no Brasil. No entanto, ao centralizar suas considerações sobre a ética em Estudos da Linguagem, outro campo em que o autor desenvolve pesquisas, há um silenciamento sobre os trabalhos concluídos e em andamento.

O texto assinado por Mateus (2009) versa sobre o imbricamento entre teoria e prática em pesquisas na Linguística Aplicada. Ao basear-se em pressupostos teóricos da teoria sócio-histórico-cultural, principalmente, a autora ressaltou que

[a investigação] [p]or ser dialógica, o resultado ou o produto da pesquisa não se dissocia da metodologia já que essa última pressupõe a participação ativa na práxis que se deseja conhecer e transformar. Isto é, não se trata de fazer pesquisa como se sujeito e conhecimento fossem independentes um do outro, mas trata-se de inserir-se no universo da práxis a fim de enfrentar suas contradições e, nesse processo, produzir conhecimento localmente significativo. (MATEUS, 2009, p.316)

Dessa forma, a linguista aplicada enfatizou o compromisso de a produção de conhecimento ser localmente significativa, o que é um traço da *ética emancipatória*. Quem se beneficiará dos resultados da pesquisa? Caso a resposta seja somente o pesquisador, ao alcançar determinada titulação, penso que se está pensando em um nicho muito restrito de contribuição social. No entanto, ao expandir as esferas para as quais resultados de pesquisa podem contribuir, entendo que a relevância social passa a ser maior. No caso da reflexão proposta por Mateus (2009), a pesquisa tem o papel de informar a prática docente, ao passo que também é por ela informada.

Paiva (2005) apresentou considerações sobre a ética de um linguista aplicado tanto na condução de pesquisas quanto na sua atuação profissional na academia. Sobre as *práticas* éticas de pesquisa a que a autora chama atenção, eu as considero tanto características de uma *ética burocrática* (e.g. submissão do projeto de pesquisa a um CEP, aplicação e obtenção do TCLE e garantia do anonimato aos participantes) quanto de uma *ética emancipatória* (e.g. compartilhamento dos resultados, não interferência do

pesquisador no contexto e consideração de benefícios diretos aos participantes). Outras *práticas* éticas relatadas pela linguista aplicada referem-se a casos de plágio, relações entre orientadores e orientandos e atuações de pareceristas.

Seguindo a linha de raciocínio de Paiva (2005) sobre postura ética em espaços acadêmicos, outros pesquisadores também abordam a *atuação profissional* tanto com dados de base primária (BASTOS; FIGUEIREDO, 2018) quanto secundária (FURNALETTO, 2010; PAIVA, 2005; TAGATA, 2017). Bastos e Figueiredo (2018) discutiram *discursos* de sala de aula de língua inglesa. Em sua pesquisa situada no paradigma Interpretativista, os pesquisadores analisaram 16 horas de aulas gravadas com seis alunos e o professor. Não há menção de práticas éticas. Os participantes são, em sua maioria, referenciados por nomes, mas os proponentes do estudo não indicam se são reais ou fictícios.

Enquanto Paiva (2005) discutiu a postura ética do linguista aplicado em relação à sua agenda de pesquisa e em relação aos seus colegas de profissão, Furnaletto (2010) versou sobre a importância do dialogismo para os estudos do gênero do discurso. Assim, a pesquisadora discutiu a relevância ética sobre estudos dessa natureza que consideram o social e as implicações de gêneros do discurso nos cotidianos de seus usuários.

Tagata (2017) lançou mão de conceito filosófico de ética para relacioná-lo a uma educação crítica de línguas em contexto brasileiro. Em seu texto de base secundária, o linguista aplicado compreendeu a ética relacionada à promoção de um ensino para a justiça social e estabelecimento do diálogo constante entre culturas. Em suma, Tagata (2017) centrou-se na atuação profissional do professor de línguas, enquanto Paiva (2005), no pesquisador.

Aspectos éticos em pesquisa não foram abordados em cinco trabalhos acadêmicos (BARBOZA, 2012; CHANAN, 2015; MAGALHÃES, 2013; NUNES, 2013; ROMANHOLI, 2008). O estudo de base secundária conduzido por Barbosa (2012) versou sobre a responsabilidade social da educação pública no Brasil. Em sua pesquisa de Mestrado, Chanan (2015) buscou “[...] desenvolver um projeto de leitura e escrita de textos literários, verificando sua viabilidade e almejando desenvolver a produção multimodal e os multiletramentos em meio digital, vinculados à formação de leitores [...]” (CHANAN, 2015, p.9). Apesar de usar nomes para referências aos alunos-participantes, a pesquisadora não disse se eles são reais ou fictícios. Tendo em vista que

se tratava de alunos do Ensino Médio, esperava-se que a pesquisadora solicitasse o TCLE aos pais.

Magalhães (2013) é outro trabalho assinado por linguista aplicado brasileiro que não reportou cuidados éticos em pesquisa. Em seu estudo de base secundária, o pesquisador visou a “demonstrar como escritas sobre o Brasil fundamentam e são fundamentadas por valores determinantes dos discursos que constroem o senso de vernáculo” (MAGALHÃES, 2013, p.1). Para isso, analisou a Carta de Pero Vaz de Caminha e um poema, intitulado Erro de Português, de Oswald de Andrade. Assim como qualquer outro estudo documental, entendo que este pode contribuir socialmente para o contexto do qual se pesquisa ou sobre o que se pesquisa. No entanto, o pesquisador não apresentou considerações nesse sentido.

A investigação de Nunes (2013) centrou-se na Educação em Direitos Humanos e como esta tem sido desenhada no contexto brasileiro. A análise, à luz do materialismo histórico dialético, foi de material coletado (documento) e gerado (questionário aplicado a professores em serviço no Paraná). Em relação aos participantes, Nunes (2013) não relata *práticas* éticas (e.g. anonimato, TCLE e retorno).

Diferente de Nunes (2013), que envolveu participantes, Romanholi (2008) conduziu um estudo documental. Em sua pesquisa de mestrado, ela analisou sentenças jurídicas sob a ótica da Análise do Discurso. Ao analisar as sentenças, a pesquisadora identificou instâncias em que juízes expressaram suas opiniões pessoais, apesar de falarem em nome do Estado. Entendo que a autora desse trabalho, apesar de lidar com dados pré-existentes, poderia ter retornado àqueles que emitiram as sentenças para que pudessem também aprender com a pesquisa.

Práticas éticas em pesquisa são, recorrentemente, relatadas por linguistas aplicados, principalmente aquelas que aqui entendo como pertencentes a uma *ética burocrática* (CECCHIN; REIS, 2016). Há relatos de pesquisa em que seus proponentes não deixam claro se adotam, ou não, *práticas* éticas. Por exemplo, o estudo de Bastos e Figueiredo (2018), em que os participantes foram referenciados por nomes, mas os autores não esclarecem se são reais ou fictícios e, se reais, se foi escolha dos participantes. Entendo a importância dessa *prática* ética quando comparada à investigação de Marques (2018). Apesar de a pesquisadora garantir o anonimato à participante, esta sentiu-se confortável o suficiente durante a condução da pesquisa para abrir mão do anonimato. Assim, figura seu nome real no relato da pesquisa. Penso que mesmo uma *prática* de *ética burocrática* (anonimato) pode ter impacto em uma *ética*

emancipatória. Por exemplo, apesar de Marques (2018) garantir o anonimato à participante (viz. *ética burocrática*), a constante interação da pesquisadora e da participante fez com que essa tivesse confiança suficiente naquela para que seu nome real figurasse no relato da pesquisa.

Passo agora aos trabalhos acadêmicos internacionais de base primária que contemplam aspectos éticos em pesquisa (ALYOUSEF, 2015; ARAALI, 2011; CLARK; SHARF, 2006; DE COSTA, 2014; 2015; 2016; DOYLE; VOYER, 2017; EVANS, 2001; FAZILATFAR; ELHAMBAKHSH; ALLAMI, 2018; GOLDACRE; BOLT; LAMBIRIS, 2013; HUNTER; COOKE, 2014; INGVAR et al., 1994; JEKANOWSKI, 2017; MACALISTER, 2018; TOH, 2013; TRIANDAFYLLIDOU; FOTIOU, 1998; ROSTVALL; WEST, 2005).

Em seu estudo, Alyousef (2015) analisou metadiscursos nas produções escritas em língua inglesa de 10 mestrados em contabilidade. Os resultados indicaram existência e uso frequentes de marcadores de interação entre seus autores (i.e. mestrados) e receptores (i.e. profissionais da área). No que concerne às *práticas* éticas, o pesquisador enunciou a aprovação de seu projeto de pesquisa, contato informal com os possíveis informantes, garantia do TCLE e do anonimato. Em síntese, o pesquisador cumpriu com aspectos *macroéticos* (GUILLEMIN; GILLAM, 2004).

Araali (2011) visou a discutir a garantia do TCLE aos participantes, sob uma perspectiva africana. O pesquisador problematizou a transposição acrítica de princípios ocidentais de pesquisa a países africanos. Ele argumentou que o modo como tais *práticas* em pesquisa (TCLE) são conduzidas não responde às necessidades locais. Ao relatar duas experiências de garantia de TCLE, o pesquisador advogou para uma *prática* situada de pesquisa que considere o nível de escolaridade dos participantes. Assim, o consentimento poderia ser obtido oralmente e não somente por escrito, visto ter relatado que seus participantes se sentiram desconfortáveis.

Clark e Sharf (2006) relataram quatro experiências em pesquisa que dizem ter se deparado com *dilemas éticos* que são relacionados com a *microética* (GUILLEMIN; GILLAM, 2004). Em sua discussão teórica, as pesquisadoras mencionaram que ética está relacionada ao cuidado com o outro, o que, às vezes, pode significar omissão de dados, garantia do anonimato e preservação de dados sensíveis dos participantes. Para cada um dos quatro casos relatados há um *dilema ético*: não retorno de resultados a participante, em razão dos resultados negativos, supressão de dados de participante por possível arrependimento de sua parte, divergência do CEP quanto à *prática* em pesquisa

em contextos *online* e abstenção de publicação, em razão de possíveis danos ao participante. Em suma, as pesquisadoras apresentam *dilemas éticos* ao leitor, que não podem ser facilmente solucionados, segundo normativas de pesquisa.

De Costa (2014) discutiu três momentos éticos que aconteceram em seu estudo etnográfico crítico. Após situar o leitor sobre seu desenho de pesquisa em que analisou desenvolvimento linguístico de alunos imigrantes em uma escola de Singapura, o pesquisador apresentou a distinção de *macroética* e *microética* (GUILLEMIN; GILLAM, 2004) e, em seguida, ilustrou seus três momentos éticos. No primeiro, antes da condução do estudo e em seu começo, o linguista aplicado enunciou as seguintes *práticas*: aprovação do projeto de pesquisa pelo Ministério da Educação, consideração dos interesses dos participantes sobre o que gostariam de ganhar, ao participarem da pesquisa (i.e. aulas extras para desenvolvimento linguístico), garantia do anonimato e respeito à decisão daqueles alunos que optaram por não participar da pesquisa.

No segundo momento apresentado por *De Costa (2014)*, durante a coleta e geração de dados, ele relatou a garantia da fidedignidade do estudo, respeito ao espaço dos professores em sala durante sua observação, mudança do instrumento para geração de dados, que passou de vídeo para áudio, tendo em vista a timidez dos alunos e influência nas suas participações nas aulas, e supressão de dados solicitada por uma aluna. Sobre o terceiro momento, reportar os dados (resultados) e publicar o estudo, o pesquisador refletiu sobre a ênfase em resultados que não julgassem negativamente a *prática* docente e cuidado para não se autorepresentar como um *expert* em outro contexto.

De Costa (2016) também organizou coletânea que versa sobre a ética em Linguística Aplicada com relatos de experiências de pesquisadores ao redor do mundo. Em alguns dos capítulos (LO BIANCO, 2016; STERLING; WINKE; GASS, 2016), linguistas aplicados apresentam resultados de pesquisa que indicam as especificidades metodológicas (DUFF; ABDI, 2016), teóricas (THORNE; SIEKMANN; CHARLES, 2016) e linguísticas (KIRKHAM; MACKEY, 2016) de se conduzir pesquisa nos mais diferentes contextos. Por vezes, essas questões são discutidas por pesquisadores estrangeiros como *dilemas éticos* (GUILLEMIN; GILLAM, 2004).

Doyle e Voyer (2017) replicaram um teste conduzido por eles em 2013, no qual participantes responderam a um instrumento em que eles reagiam a impulsos que os faziam pensar em homens ou mulheres. A aprovação do projeto de pesquisa por um CEP, característica da *macroética* (GUILLEMIN; GILLAM, 2004), é a única *prática*

ética relatada pelos pesquisadores. Seu estudo, que apresenta somente uma *prática* ética, pertence a um corpo de conhecimento que não tem ultrapassado *práticas* éticas que considero *burocráticas* (REIS; EGIDO, 2018).

Ao relatar sua prática de pesquisa sobre letramento feminista, Evans (2001) contemplou aspectos característicos da *microética* (GUILLEMIN; GILLAM, 2004), apesar de não assim nomeá-los. A pesquisadora abordou *dilemas éticos* que encontrou durante a condução de seu estudo no que se refere a relações de poder entre ela e a professora da turma analisada e suposições dela enquanto pesquisadora. Sobre o primeiro *dilema* (i.e. relação de poder), a linguista aplicada reportou que, por vezes, refletiu sobre qual era seu papel, ao ajudar a professora regente em sala, ao passo que também gerava seus dados para pesquisa. A fim de não ocupar o espaço da docente, Evans (2001) salientou a constante necessidade de autovigilância. No que concerne ao segundo *dilema* (i.e. suposições dela enquanto pesquisadora), a proponente do estudo buscou tecer autocrítica sobre como via sua posição de detentora do conhecimento que acessa a *prática* de ensino de outra.

Fazilatfar, Elhambakhsh e Allami (2018) investigaram a eficácia do ensino de técnicas para evitar ocorrências de plágio dirigido a 53 alunos. Ao final do curso, os alunos fizeram exercícios escritos que os pesquisadores analisaram para conhecer o impacto do curso de escrita. O anonimato dos participantes é a *prática* ética em pesquisa relatada pelos proponentes do estudo. Sobre os resultados, os linguistas aplicados indicaram que foram satisfatórios em relação ao processo de aprendizagem pelo qual os alunos passaram.

Goldacre, Bolt e Lambiris (2013) versaram sobre a implementação de um curso de direito empresarial na Austrália. Apesar de não ser um estudo específico da área da Linguística Aplicada, os autores ilustram que *práticas* éticas também são frequentemente adotadas em outras áreas do conhecimento. Em seu estudo de caso, os pesquisadores geraram dados com os alunos da turma por meio de três instrumentos (i.e. vídeo, entrevista semiestruturada e grupo focal). Em relação às *práticas* éticas, Goldacre, Bolt e Lambiris (2013) disseram ter feito a submissão e aprovação do projeto de pesquisa por um CEP e a garantia de anonimato aos participantes. Seus resultados indicaram a eficácia do curso e, segundo seus proponentes, podem informar práticas similares futuras.

Hunter e Cooke (2014) relataram adotar as mesmas duas *práticas macroéticas* que Goldacre, Bolt e Lambiris (2013). Em seu estudo etnográfico, os pesquisadores

investigaram dois ambientes de trabalho de imigrantes na Nova Zelândia. Os linguistas aplicados concluíram que, apesar dos participantes (i.e. imigrantes) buscarem desenvolvimento linguístico para inserção no mercado de trabalho, a prática profissional ainda é delimitada por relações de poder entre seus atores sociais, tanto institucional quanto etnicamente. Ademais, os pesquisadores advogaram a elaboração de questões mais amplas no que diz respeito à justiça social aos imigrantes. Em suma, Hunter e Cooke (2014) reportam duas *práticas macroéticas* e refletem sobre questões sociais devido ao contexto que investigaram (*microética* (GUILLEMIN; GILLAM, 2004)).

Ingvar et al. (1994) assinam um estudo na área médica no qual relatam duas *práticas macroéticas* (GUILLEMIN; GILLAM, 2004): submissão e aprovação do projeto de pesquisa em um CEP e no comitê do hospital no qual a pesquisa seria conduzida e aplicação e obtenção do TCLE dos participantes. Os pesquisadores analisaram a variação de fluxo sanguíneo no cérebro quando pacientes ingeriam determinado medicamento e o fluxo era observado usando equipamento chamado *regional CBF*. Seu relato de pesquisa soma-se a outros da área médica que se preocupam com aspectos *macroéticos* ao proporem e conduzirem suas investigações.

Jekanowski (2017) conduziu um estudo de caso no estado da Flórida, nos Estados Unidos, sobre práticas de liderança em espaços educacionais, a fim de promover igualdade no ensino de alunos com necessidades especiais. A linguista aplicada gerou seus dados por meio de grupo focal, entrevista e observação de reuniões. Ela também coletou documentos públicos do distrito educacional. Seus 31 participantes figuram em diferentes esferas educacionais: cinco pais, 15 professores, três diretores, oito gestores. Em seus capítulos metodológico e analítico, a pesquisadora enunciou quatro *práticas macroéticas* (2) e *microéticas* (2) (GUILLEMIN; GILLAM, 2004). No que reporta àquelas, Jekanowski (2017) relatou a submissão e aprovação da proposta de pesquisa a um CEP e a garantia de anonimato aos participantes. No que se refere a estas, a pesquisadora mencionou o retorno das transcrições das entrevistas para edição pelos participantes e retorno com os resultados para os participantes e retorno, também, a um membro especialista da academia. A proponente do estudo baseou-se em referencial metodológico para justificar suas *práticas microéticas* (GUILLEMIN; GILLAM, 2004).

Macalister (2018) buscou analisar o impacto de revistas acadêmicas na constante busca por conhecimento de professores de línguas em serviço. Com base nas respostas de 465 participantes asiáticos, o pesquisador concluiu que a maioria leu ao menos um artigo no ano anterior à pesquisa. O linguista aplicado também percebeu que

o número de leitura está relacionado com o ambiente de trabalho e nível educacional em que os participantes atuam. Suas práticas são *macroéticas* (GUILLEMIN; GILLAM, 2004), ou seja, submissão e aprovação de seu projeto de pesquisa por um CEP e garantia do anonimato aos participantes. Ressalto que o anonimato dos participantes não garantiu a permanência de suas singularidades, uma vez que todos passam a ser interpretados e representados por porcentagens.

Toh (2013) buscou compreender as implicações para os alunos de disciplinas de pós-graduação serem ministradas em língua inglesa em uma universidade do Japão. Ao aplicar um questionário a professores desta esfera educacional, o pesquisador notou que os docentes veem os alunos e seus responsáveis como clientes, ao invés de alunos. Ademais, o desempenho dos alunos estava atrelado ao seu nível linguístico. Frente a esses resultados, o pesquisador poderia buscar retorná-los aos alunos e buscar com eles soluções. No entanto, somente uma *prática macroética* (GUILLEMIN; GILLAM, 2004) é enunciada em seu relato de pesquisa (i.e. garantia do anonimato por código alfanumérico).

O relato de pesquisa de Triandafyllidou e Fotiou (1998) aproxima-se do assinado por Toh (2013) no que concerne à única *prática ética* relatada (i.e. anonimato). Os pesquisadores visam a avaliar a eficácia de um método de análise de movimentos sociais. Assim, aqueles analisam dois estudos de caso. O primeiro, sobre políticas ambientais e o segundo, redes trans-europeias de transporte. Ao analisarem os *discursos* dos atores sociais envolvidos nesses movimentos, os pesquisadores concluíram a pertinência do método (i.e. *frame analysis*) para análise de casos dessa natureza.

Rostvall e West (2005) é o último trabalho acadêmico de base primária, que relata *práticas éticas* em pesquisa. Os pesquisadores enfocaram os processos de ensino em aulas de música de uma turma de Ensino Médio, na Suécia. Ao analisarem 12 horas de gravação em vídeo, os proponentes do estudo ressaltaram a eficácia da abordagem de ensino e do referencial teórico-metodológico que escolheram para a análise dos dados. Quanto às *práticas macroéticas* (GUILLEMIN; GILLAM, 2004), Rostvall e West (2005) disseram ter submetido sua proposta de pesquisa a um CEP e a garantia do anonimato aos participantes. Sobre as *práticas microéticas* (GUILLEMIN; GILLAM, 2004), eles refletiram sobre as consequências que a geração de dados em vídeo poderia causar aos alunos como, por exemplo, ansiedade. Ademais, eles relatam ter suprimido a maior parte da gravação em vídeo, a fim de salvaguardar a identidade dos participantes.

Os relatos de pesquisa internacionais de base primária revelam *práticas macroéticas* e, em sua maioria, *microéticas*. Ao fazê-los, eles baseiam-se ora em argumentos teóricos (MACALISTER, 2018), ora em argumentos metodológicos (e.g. JEKANOWSKI, 2017).

Um total de três trabalhos acadêmicos de base secundária menciona *práticas éticas* em pesquisa (DIDERICHSEN; WESTRIN, 2005; HAGGERTY, 2004; KUBANYIOVA, 2008). Diderichsen e Westrin (2005) descrevem tendências em agendas de pesquisa sobre saúde pública. Dentre os aspectos que norteiam os estudos nesse campo, os pesquisadores discorrem sobre instrumentos, suporte institucional e *práticas* em pesquisa. O único aspecto ético mencionado refere-se à submissão e aprovação de projetos de pesquisa por órgãos reguladores. Haggerty (2004) analisou a literatura no que diz respeito à aplicabilidade de conceitos defendidos em comitês de ética canadenses: *anonimato* (mas o que acontece nos casos em que o pesquisador passa a conhecer crimes?); *obtenção de consentimento informado* (mas o que acontece nos casos como etnografia e estudos do discurso?); *prejuízo* (quando a pesquisa administra certa tensão para analisar a reação dos participante) e *risco* (como efetivamente capturar instâncias e níveis em que os riscos, mental, material e ou emocional podem acontecer?)

O contraste apresentado por Haggerty (2004) ao aproximar *práticas macroéticas* de *dilemas éticos* (i.e. *microética*) aproxima-se da problematização feita por Kubanyiova (2008). A linguista aplicada partiu da distinção entre *microética* e *macroética* (GUILLEMIN; GILLAM, 2004) para listar as seguintes *práticas*. Por um lado, possibilidades de ações *macroéticas* são: submissão e a provação do projeto de pesquisa por um CEP, apresentação da pesquisa aos prováveis futuros participantes e garantia do anonimato a eles. Por outro lado, *práticas microéticas* podem ser ilustradas por: respeito à disponibilidade dos participantes (entrevistas mais curtas e onde eles possam) e mudança do foco das entrevistas para atender os interesses dos participantes e não causar-lhes desconforto.

Sin (2010) discutiu critérios de qualidade para a pesquisa fenomenográfica, que é uma abordagem proposta dentro do paradigma Interpretativista. A ética em pesquisa foi um dos critérios apresentados por Sin (2010). Ele a discutiu tanto em termos *macroéticos* quanto *microéticos* (GUILLEMIN; GILLAM, 2004), apesar de o foco de seu relato de pesquisa ter recaído sobre aqueles. Após discutir *práticas macroéticas* em pesquisa, as quais já mencionei previamente, o autor ressaltou que em última instância o

proponente de um estudo precisa ter clareza sobre o impacto de seus resultados para a sociedade e, principalmente, para os participantes e contexto investigado.

Os trabalhos acadêmicos internacionais de base secundária apresentaram e problematizam a distinção entre *macroética* e *microética*, ao argumentarem que inesperados *dilemas* éticos podem surgir durante a condução de uma pesquisa. Tais *dilemas* são, raramente, prontamente solucionados por princípios *macroéticos* (e.g. HAGGERTY, 2004).

Questões éticas também figuraram em trabalhos acadêmicos que as consideraram no escopo da *atuação profissional*. Um total de quatro estudos de base secundária versa sobre essa temática (BAGOZZI et al., 2013; MURATA, 2016; TAKAHASHI et al., 2017; WILCOX, 2017). Bagozzi e colaboradores (2013) conduziram uma revisão de literatura para refletir sobre ética no trabalho de gerentes de contas de bancos. Os pesquisadores advogaram a adoção da abordagem do maquiavelismo no espaço de trabalho para desenvolvimento do profissional e promover sua performance para além de suas funções institucionais. Murata (2016) assinou um trabalho teórico que versou sobre questões de direitos autorais e propriedade intelectual. Em seu manuscrito, a autora discutiu sobre o papel do tradutor e seu compromisso com um trabalho fiel ao original, ético e de qualidade. É nesse sentido que o termo ética figurou em seu texto.

Takahashi e colaboradores (2017) analisaram manchetes de notícias estadunidenses sobre o uso de etanol como um biocombustível. Ao concluir suas análises, os pesquisadores sinalizaram uma predominância do ponto de vista representado nos jornais e divergência entre a fonte referenciada e o conteúdo parafraseado. Nesse sentido, os pesquisadores chamaram atenção para os princípios que figuram no Código de Ética Profissional dos Jornalistas, cujo artigo 58 afirma: “As manchetes dos jornais devem ser totalmente garantidas pelo conteúdo dos artigos que acompanham” (TAKAHASHI et al., 2017, p.119). Ainda sobre processos de escrita, Wilcox (2017) discutiu o conceito de autoria, segundo a literatura vietnamita.

Ética em pesquisa não é mencionada em dois trabalhos de base primária (LEANDER, 2001; SOVACOOOL; HESS, 2017) e em 11 de base secundária (ARRUETA; AVERY, 2012; BALARIN, 2008; GOUNARI, 2012; HJELM, 2014; KASHANI, 2012; KAUL; PANDIT, 2008; KIM, 2008; MASNY, 2011; OLSSSEN, 2004; PETERS; BESLEY, 2012; VÁSQUEZ et al., 2017). Em seu estudo etnográfico em contexto educacional, Leander (2001) acompanhou uma professora e seus 38 alunos

por 10 meses. Os dados foram gerados por meio de entrevista, gravação em vídeo, anotações de campo e produções coletadas dos alunos. No que concerne às *práticas* éticas em pesquisa, a pesquisadora não as relata. Os participantes são referenciados por nomes, mas não há indicação se são reais ou fictícios. O termo ética é usado para referência a uma de suas categorias analíticas, que se refere ao aspecto relacional entre os participantes e a empatia desenvolvida por eles.

Sovacool e Hess (2017) conduziram entrevistas semiestruturadas com 35 cientistas políticos, a fim de responder a seguinte pergunta de pesquisa: Que teorias ou conceitos são mais úteis para explicar as mudanças tecnológicas e sociais? Apesar de aspectos éticos não serem diretamente abordados, o termo figura no relato de pesquisa em dois momentos. O primeiro, no rol de disciplinas lecionadas pelos participantes em seus contextos profissionais. O segundo, como critério para julgamento da pesquisa. No entanto, esse critério não é explicado pelos autores. Assim, não me foi possível concluir o que os pesquisadores entendem por pesquisa ética.

O mesmo aconteceu no trabalho acadêmico de Vàsquez et al. (2017) que versou sobre conteúdos científicos abordados em duas revistas sobre ciência da informação. Há uma menção ao termo ética, porque é tópico abordado por uma das revistas. Em síntese, a ética figura como parte do corpus discutido, mas não é o foco dos trabalhos.

Os relatos de pesquisa que abordo neste parágrafo são de base secundária e não contemplam aspectos de ética em pesquisa. Minha revisão deles é breve, uma vez que não contribuem para ilustrar ou conceituar ética em pesquisa, somente para evidenciar lacunas no campo do conhecimento. Arrueta e Avery (2012) discutiram os impactos das reformas educacionais na Bolívia. No que refere-se ao espaço da ética, o termo é usado duas vezes, para se referir a um ensino ético, apesar de não ser discutido ou explicitado. As menções à ética aconteceram nessas mesmas condições no trabalho de Gounari (2012), ao discutir a educação superior na Grécia, e no trabalho de Kaul e Pandit (2008), ao refletirem sobre leitura literária. O termo ética também foi usado duas vezes no manuscrito de Peters e Besley (2012), que refletiu sobre uma educação crítica. Kashani (2012) seguiu a mesma reflexão de Peters e Besley (2012), ao defender uma educação crítica que considere aspectos éticos. Em suma, ética foi brevemente relacionada com a educação nesses trabalhos, mas não extensivamente discutida e conceituada.

Ética também figurou à margem no trabalho teórico de Balarin (2008). Sua discussão centrou-se na questão do conhecimento na sociologia educacional. Hjelm (2014) discutiu a Análise Crítica do Discurso em termos teóricos. Em seu trabalho, o

termo ética figurou somente uma vez no resumo, uma vez que não foi o foco. Kim (2008), Masny (2011) e Olssen (2004) propuseram uma reflexão filosófica sobre a aprendizagem de segunda língua. A ética foi enunciada como um elemento relacional entre o eu e o Outro. Nesta última categoria dos trabalhos revisados, a ética figura à margem.

No Quadro 10, descrevo *práticas* éticas em pesquisa, segundo linguistas aplicados. Eu as divido entre *burocrática / macroética* e *emancipatória / microética*. Aquela categoria, conforme revisei anteriormente, refere-se ao cumprimento de *práticas* prescritas por órgãos reguladores de pesquisa como, por exemplo, o Conselho Nacional de Saúde (e.g. CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 1988; 2016), no Brasil. Essa categoria contempla *práticas* éticas situadas na condução da pesquisa e que respondem às especificidades de cada desenho de pesquisa.

Quadro 10: Descrição de *práticas* éticas em pesquisa, segundo linguistas aplicados

<i>Conceitos</i>		<i>Práticas</i>
Nacional	Internacional	
Burocrática	Macroética / formal	1. Submissão do projeto de pesquisa à órgão regulador de pesquisa; 2. Aplicação e obtenção do TCLE/TALE dos participantes e ou seus responsáveis; 3. Garantia do anonimato aos participantes.
Emancipatória	Microética	1. Busca de assimetria de poderes; 2. Retorno aos participantes; 3. Consideração das reações dos participantes; 4. Busca por diminuição de desconfortos.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Entendo três *práticas* éticas como burocráticas: (i) submissão do projeto de pesquisa a órgão regulador de pesquisa, (ii) aplicação e obtenção do TCLE ou TALE e (iii) garantia do anonimato aos participantes. Apesar de essas três *práticas* serem amplamente divulgadas, suas aplicações precisam responder às necessidades de cada pesquisa, especificamente. É sobre a diversidade de emprego da *ética burocrática* (REIS; EGIDO, 2017) que passo a discutir.

No que diz respeito à submissão do projeto de pesquisa a órgão regulador de pesquisa, esse pode acontecer em diferentes formatos. No Brasil, linguistas aplicados o submetem a um CEP, que é vinculado a uma universidade (e.g. CECCHIN; REIS, 2016; MARQUES, 2018; PASSONI, 2018). Em Singapura, pesquisadores o submetem ao Ministério da Educação, por exemplo, o relato de De Costa (2014). Essa *prática* visa a

garantir o cuidado com o Outro (viz. participante) e buscar assegurar que o estudo causará o mínimo de danos possíveis aos participantes. No entanto, há relatos de pesquisa, como os enunciados por Clark e Sharf (2006), que problematizam pareceres de órgãos reguladores de pesquisa ao sinalizarem prescrições teóricas que não competem ao comitê avaliador.

Sobre garantia do TCLE ou TALE aos participantes e ou dos seus responsáveis, dois aspectos requerem atenção: em que formato e de quem obtê-lo. No que se refere ao primeiro aspecto, essa *prática* acontece tanto oralmente (i.e. informalmente) (INGVAR et al., 1994) quanto em formato escrito (i.e. formalmente) (KERSCH, 2016). Assim como qualquer *prática* ética em pesquisa, essa também precisa ser conduzida, respeitando os perfis dos participantes. O estudo de Araali (2011) problematiza o uso do formato escrito em certos contextos africanos. O pesquisador argumenta que certos grupos sociais têm baixo nível de letramento e usam a oralidade com mais frequência, o que poderia ser uma alternativa para a obtenção do consentimento, sem causar-lhes desconforto.

Em relação a quem pode dar o consentimento, também depende do desenho de pesquisa. Nos Estados Unidos, por exemplo, Jekanowski (2017) relata ter solicitado a autorização do CEP da sua universidade, do distrito de educação, da diretoria da escola, dos alunos, de seus pais e professores. Em seu estudo, todos os atores sociais consentiram participar de sua pesquisa.

Por outro lado, Clark e Sharf (2006) depararam-se com um *dilema ético* ao submeterem a um CEP, um projeto de pesquisa, em que passariam a integrar uma comunidade *online* para coleta de dados. Em sua proposta, os pesquisadores previam ingressar na comunidade supracitada, se apresentarem como pesquisadores e seu desenho de pesquisa e, então, iniciar a coleta de dados. Os autores dos dados que viriam a coletar seriam posteriormente contatados para consentirem no uso de seus dados (i.e. postagens). No entanto, o CEP que analisou a proposta de pesquisa recomendou que os pesquisadores não se identificassem, a fim de não influenciarem na rotina do grupo e nas postagens que faziam. Esse fato foi apresentado por Clark e Sharf (2006) como um *dilema ético*.

Garantia do anonimato aos participantes é a terceira *prática ética burocrática* (REIS; EGIDO, 2017). Essa informação é recorrentemente incorporada ao conteúdo do

TCLE ou TALE para segurança dos participantes¹⁰⁷. A depender da redação do termo pelo pesquisador, ele pode dar ao participante o poder da escolha: se nome real ou anonimato. Caso o participante opte pelo anonimato, ele pode indicar um pseudônimo ou código alfanumérico para referência aos seus dados (SENEFONTE, 2018). Contudo, *dilemas éticos* podem surgir quanto à garantia do anonimato durante a pesquisa.

Clark e Sharf (2006) relatam uma entrevista que conduziram com um jovem russo em seu país durante a então União Soviética. Em razão de experiências traumatizantes que o jovem havia passado durante esse regime, ele pediu a uma das pesquisadoras, que na época visitava seu país, para ser entrevistado. A pesquisadora concordou e conduziu a entrevista. Após o jovem relatar atos bárbaros que o governo promovia contra aqueles que discordavam dele, a pesquisadora sabia que, mesmo retornando aos EUA, não poderia publicar a notícia. Ela ressaltou que o jovem russo assinou um termo de consentimento e sabia das consequências. Contudo, a pesquisadora se perguntou: será que ele realmente sabia das consequências? Ele estava preparado para elas? Ele não iria se arrepender? O estudo não foi publicado até 1991, quando da dissolução da União Soviética.

Um outro aspecto que pode comprometer a garantia do anonimato dos participantes é uma descrição muito específica do contexto e ou dos participantes pelo pesquisador. Um exemplo desse comprometimento é o relato de pesquisa de Kersch (2016). A pesquisadora analisou a relação entre identidades culturais e uma variante desprestigiada do alemão, que é falada por moradores de uma pequena cidade, com cerca de 4 mil habitantes, no Rio Grande do Sul. A pesquisadora foi tão minuciosa na descrição do contexto, que penso que este possa ser facilmente identificado por moradores da cidade. Assim, a garantia do anonimato fica comprometida.

Além do cumprimento de *práticas éticas burocráticas* (i.e. *macroéticas*), alguns linguistas aplicados empregam *práticas* que entendo serem *emancipatórias* (i.e. *microéticas*). Nesta minha revisão bibliográfica, pude identificar quatro delas: (i) busca de simetria de poderes, (ii) retorno aos participantes, (iii) consideração das reações dos participantes e (iv) busca por diminuição de desconfortos. Passo à discussão e ilustração de cada uma.

Apesar da relação assimétrica entre pesquisador e participantes ser institucionalmente estabelecida e garantida, algumas *práticas* têm visado ao

¹⁰⁷ No entanto, também há relatos de pesquisa em que os pesquisadores indicam a alteração por vontade do participante no decorrer da investigação (e.g. MARQUES, 2018; SENEFONTE, 2018).

compartilhamento de poderes durante a condução de um estudo. Um dos aspectos para o qual quero chamar a atenção neste relato é quem efetivamente se beneficia das pesquisas conduzidas na área da Linguística Aplicada. Alguns pesquisadores (e.g. DE COSTA, 2014; DUFF; ABDI, 2016) mencionam essa preocupação e a contemplaram em suas agendas de pesquisa, quando buscaram o consentimento de seus possíveis participantes.

De Costa (2014) e *Duff e Abdi (2016)* conduziram estudos com falantes de inglês como segunda língua em Singapura e nos EUA, respectivamente. Quando *De Costa (2014)* contactou a direção da escola na qual tinha interesse em desenvolver seu estudo, perguntou o que a instituição escolar solicitaria em troca da participação. A direção pediu que o pesquisador ministrasse aulas extras de conversação em língua inglesa aos seus alunos, e ele concordou. Em sua pesquisa etnográfica, *Duff e Abdi (2016)* pediram a uma das famílias se elas, pesquisadoras, poderiam visitar a casa do aluno uma vez por semana. Os pais concordaram, desde que as pesquisadoras ajudassem o aluno-participante em sua lição de casa de língua inglesa.

Outro modo de buscar a simetria de poderes entre os atores sociais de uma investigação é pelo retorno do pesquisador aos participantes. O pesquisador pode retornar com os dados (*JEKANOWSKI, 2017*), com as análises em andamento (*PASSONI, 2018*), concluídas (*MARQUES, 2018*) ou com o trabalho completo (*SILVA, 2014*). Quando o pesquisador retorna com os dados aos participantes, ele busca (novo) consentimento destes sobre sua participação e lhes dá liberdade para edição das informações prestadas.

Outro momento para o pesquisador retornar aos participantes é durante a análise dos dados. Esse retorno, como foi o caso de *Passoni (2018)*, é um cuidado tanto ético, ao ouvir o Outro, quanto metodológico, ao buscar a fidedignidade analítica. Essas mesmas preocupações parecem motivar o retorno quando as análises estão concluídas. *Marques (2018)* relata que o retorno à sua participante possibilitou que ambas aprendessem ainda mais sobre a agenda da pesquisa e sobre a realidade da participante. Ademais, a leitura das análises pela participante fez com que esta sugerisse modificações na seção analítica, incorporadas pela pesquisadora.

Quando essas modificações acontecem, sejam na análise ou no relato da pesquisa, o pesquisador pode adotar códigos em sua escrita para sinalizar ao leitor que trechos foram modificados em razão das reações dos participantes (e.g. *JASNIEVSKI, 2012*; *REIS; EGIDO; FRANCESCON, 2017*). Esse momento de retorno é espaço rico

para mútua aprendizagem e cuidado com o Outro. Contudo, algumas *práticas* de retorno não acarretam necessidade de alteração na análise ou no relato da pesquisa (SILVA, 2014).

Uma última *prática* que me parece ser característica de uma *ética emancipatória* é a busca por diminuição de desconfortos causados aos participantes. Esses desconfortos podem acontecer em quaisquer momentos da pesquisa como, por exemplo, garantia do TCLE aos participantes tanto no formato (ARAALI, 2011) quanto na língua usada (THORNE; SIEKMANN; CHARLES, 2016) e ou geração de dados (DE COSTA, 2015). O modo como o pesquisador aborda os participantes e solicita sua participação precisa estar coerente com a realidade social, educacional e linguística dos participantes. Assim como a interação no contexto precisa ser mínima e não deixar os participantes desconfortáveis ou ansiosos, como foi o caso que De Costa (2015) identificou enquanto gravava, em vídeo, seus alunos-participantes. Em respeito aos participantes, o pesquisador optou por prosseguir somente com gravações em áudio.

4.1.3 Dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado da Linha 4 do PPGEL-UDEL

Neste momento de descrição e comentários do *Arquivo acadêmico-científico*, contemplo dados coletados (viz. 85 dissertações de Mestrado e teses de doutorado da linha 4 do PPGEL-UDEL¹⁰⁸). Ao me propor a descrever uma breve história da ética em pesquisa, penso ser necessário ter compreensão de um escopo maior sobre *práticas* éticas em pesquisa, a fim de fazer sentido o que os participantes relatam ter feito.

Pude otimizar minha coleta de dados em razão do tratamento e análise feitos por Reis e Egido (2017). Em seu estudo documental, os linguistas aplicados buscaram identificar os tipos de ética relatados nas dissertações de Mestrado e nas teses de Doutorado canceladas pelo PPGEL-UDEL, de 2004 a 2014. Para tanto, os pesquisadores criaram um banco de dados no qual dispuseram todos os relatos de pesquisa em formato PDF. Ao ter acesso a esse banco de dados, fiz sua atualização com pesquisas defendidas entre 2014 e outubro de 2018. Para proceder a esse levantamento complementar, acessei (i) o sítio eletrônico do PPGEL-UDEL, no qual as datas das defesas são divulgadas e (ii) os currículos dos professores-orientadores da Linha 4, via Plataforma Lattes. Após conhecer quais eram os egressos de 2014 a 2018, busquei por suas dissertações e teses

¹⁰⁸ Para informações institucionais sobre o programa de pós-graduação, recomendo ao leitor a leitura do primeiro capítulo deste relato de pesquisa “Conceito de pesquisa”.

na Biblioteca Digital da UEL¹⁰⁹. Quando os relatos de pesquisa não estavam disponíveis, contatei seus autores e os solicitei diretamente. No entanto, quatro alunos egressos não me responderam até o momento da conclusão da minha pesquisa.

Em minhas leituras dos relatos de pesquisa, centrei-me nos capítulos metodológico e final. Busquei identificar, dedutivamente, as 10 *práticas*¹¹⁰ que considerei éticas nos relatos (i.e. entrevistas) de Ana, Clau, Laura, Lily, Malu, Regina e Sara. Quando possível, também tentei classificar qual(is) *estratégia(s)*¹¹¹ foram utilizadas e se os pesquisadores relatam ter adotado alguma no momento de retorno com suas análises aos participantes. Por fim, também busquei pelos *conceitos* de ética em pesquisa adotados, explicitamente, pelos linguistas aplicados. Antes de passar à descrição das 10 *práticas* éticas, recomendo ao leitor conhecer o quadro inicial que construí por meio de leituras dedutivas dos relatos de pesquisa, no Apêndice G.

Nessa leitura inicial (Apêndice G), enumerei a primeira coluna da esquerda em ordem crescente e listei as referências dos relatos de pesquisa que visitei. Inseri as 10 *práticas* éticas que já havia identificado nas entrevistas dos sete participantes na primeira linha do quadro. Assim, ao ler cada dissertação de Mestrado e tese de Doutorado, assinalei com um X as células que correspondiam às *práticas* éticas relatadas pelo autor do estudo. Passo a descrever e comentar esse quadro (Apêndice G).

De um total de 85 trabalhos, 10 são estudos documentais (viz. BARRIOS, 2018; BORDINI, 2013; CAMARGO, 2007; CORREA, 2013; SÁNCHEZ, 2007; MENÃO, 2008; MIRANDA, 2015; NOGUEIRA, 2014; OLIVEIRA, 2014; PICONI, 2015). Dentre esses, somente um (BARRIOS, 2018) faz considerações de cunho ético. Seu estudo difere-se dos demais porque também contempla dados humanos, ou seja, a pesquisadora lida com dados gerados e coletados. Sua menção à ética diz respeito ao tratamento e análise dos dados gerados com seres humanos, assim como aos dados bibliográficos, o que a distingue dos demais estudos documentais. Em seu relato de pesquisa, a linguista aplicada enuncia que

[t]ambém acredito relevante enfatizar que *o levantamento bibliográfico*, o relato [conjuntos de dados gerados] e todas as demais

¹⁰⁹ Sítio eletrônico: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/>

¹¹⁰ Nomeadamente: (i) Plataforma Brasil, (ii) Consentimento informal, (iii) TCLE, (iv) Referência aos participantes, (v) Geração de dados, (vi) Retorno do pesquisador com os dados aos participantes, (vii) Análise coletiva, (viii) Devolutiva, (ix) Retorno do pesquisador com as análises aos participantes e (x) (Re)análise.

¹¹¹ As estratégias que identifiquei em algumas das entrevistas foram: *estratégia da possibilidade*, *estratégia da comodidade* e *estratégia da pertinência*.

etapas e ações da minha pesquisa *foram amparadas pela ética* [...].
(BARRIOS, 2018, p.26, ênfase adicionada)

A consideração da ética em dados bibliográficos, não gerados por seres humanos, é discursivamente marcada somente no estudo de Barrios (2018), considerando os 10 relatos de pesquisas documentais. Os demais estudos documentais (BORDINI, 2013; CAMARGO, 2007; CORREA, 2013; SÁNCHEZ, 2007; MENÃO, 2008; MIRANDA, 2015; NOGUEIRA, 2014; OLIVEIRA, 2014; PICONI, 2015) não fizeram tais menções à ética em pesquisa.

As *práticas* éticas que passo a descrever e comentar consideram somente os 72 estudos que envolveram seres humanos.

Submissão do projeto de pesquisa via Plataforma Brasil

Dos 72 relatos de pesquisa, somente dois (BARRIOS, 2018; SANTOS, 2018) relatam ter submetido seus projetos de pesquisa a um CEP via Plataforma Brasil. Conforme descrevi e comentei anteriormente (ver Quadro 9), tal submissão é entendida por estudos da área (CHIMENTÃO, 2016; DE COSTA, 2014; 2017; CLARK; SHARF, 2006) como sendo uma prática de *ética burocrática* (REIS; EGIDO, 2017) ou *macroética* (GUILLEMIN; GILLAM, 2004) em termos nacionais e internacionais, respectivamente. Entendo que o fato de ser uma *prática* de natureza *burocrática* (REIS; EGIDO, 2017) não exime os proponentes de pesquisa de desenvolvê-la antes do início de seus estudos.

Com base nesse restrito número de pesquisas (2/72) cujos projetos foram submetidos à apreciação de um CEP, afirmo que o conhecimento produzido na linha 4 do PPGEL-UEL é chancelado sem consideração *ética formal* (CHRISTIANS, 2006) prevista há décadas em normativas internacionais (DECLARATION OF HELSINKI, 1964; NUREMBERG CODE, 1949) e nacionais (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 1988; 2016). No entanto, conforme descreverei e comentarei adiante, os proponentes desses estudos centram sua atenção em uma ética relacional, de cuidado com o outro. Assim, parecem dispensar essa *prática* institucional em detrimento de *práticas* éticas situadas dentro da agenda de pesquisa, conforme ilustro nas práticas seguintes.

Outra *prática* que observei nas dissertações e teses diz respeito ao modo com que o consentimento dos participantes foi assegurado. Assim como nos relatos dos

pesquisadores durante as entrevistas semiestruturadas, também pude notar nas dissertações de Mestrado e teses de Doutorado que o consentimento acontece de dois modos distintos, a saber: informalmente (26/72) ou por meio do TCLE (38/72). Em alguns casos (EL KADRI, 2014; FOGAÇA, 2005; PETRECH, 2010; REGISTRO, 2010), o consentimento é assegurado de ambos os modos em momentos distintos.

Consentimento informal

Um total de 26 linguistas aplicados tiveram o consentimento informal de seus participantes (ALMEIDA, 2015; BEATO-CANATO, 2009; BORGHI, 2006; CARVALHO, 2005; COSTA, 2015; EL KADRI, 2010; 2014; ESPURI, 2017; LUNARDI, 2011; FERNANDES, 2009; FOGAÇA, 2005; 2010; FURTOSO, 2001; LANFERDINI, 2012; PETRECHE, 2008; PONTARA, 2015; RAMOS, 2011; REGISTRO, 2010; ROCHA, 2016; RORATO, 2015; ROSSI, 2004; SECCATO, 2016; SILVA, 2014; SOUZA, 2013; SOUZA-LUZ, 2015; TONELLI, 2005).

Ao observar o modo como os pesquisadores relataram discursivamente sobre o consentimento, pude identificar o *não-dito*, que diz respeito à possibilidade de garantir o consentimento dos participantes por meio do TCLE. No entanto, esse *não-dito* é dito no relato de Souza (2013), que informa ter decidido não adotar o TCLE, mas, sim, obter consentimento informal de seus participantes. Em relação à ação que a pesquisadora diz ter feito, este é seu dito:

[...] é importante mencionar *que os(as) participantes* do PIBID-LEM (Inglês), Grupo A, *aceitaram participar deste estudo por meio de um consentimento / concordância verbal*. (SOUZA, 2013, p.40 - ênfase adicionada)

Em seguida, a pesquisadora justifica sua escolha pelo consentimento informal (viz. oral) em detrimento do formal (viz. TCLE). Em suas palavras, este tipo de consentimento serve como instrumento que exime o pesquisador e a sua instituição de origem de responsabilidades para com os participantes. No sentido atribuído ao TCLE pela pesquisadora, ele figura como uma *prática* cuja *técnica* responde a um *cuidado de si*, ou seja, do pesquisador. Em seu enunciado,

[...] compartilho da ideia de que a elaboração do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), embora tenha o propósito de esclarecer ao/à participante sobre a pesquisa a ser desenvolvida,

principalmente, no que se refere a danos/prejuízos que possam ser causados, e, nesse caso, “convidando-lhes a desistirem se for essa sua vontade, ele também efetivamente serve para livrar a instituição ou a agência financiadora de qualquer responsabilidade e para garantir ao pesquisador o controle do processo de pesquisa” (FINE et al., 2006, p.121).

Assim, Souza (2013) atribui um novo sentido ao TCLE. Conforme descrevi no *Arquivo institucional*, esse documento, assim como o próprio CEP, funcionam como mecanismos que visam a garantir os direitos¹¹² dos participantes de pesquisa. Dito de outro modo, o TCLE foi concebido e é adotado como uma *prática* cuja *técnica* responde a um *cuidado com o outro*, sendo esse sempre o participante de pesquisa.

Em síntese, identifico uma justificativa para uma adoção de uma *prática* (viz. consentimento informal) como sendo interpretada como uma técnica do *cuidado de si* (viz. pesquisador), ao invés de um *cuidado com o outro* (viz. participantes de pesquisa) (SOUZA, 2013). Outra justificativa mencionada para pesquisadores adotarem o TCLE é relatada na pesquisa de El Kadri (2014). Nesse estudo, ela adota tanto o consentimento informal, que foi garantido oralmente e constantemente durante a realização do estudo, quanto via TCLE. Em relação a esse modo de consentimento, a pesquisadora esclarece sobre sua adoção:

Tenho que admitir, no entanto, que interpreto esse procedimento como uma formalidade *para evitar críticas acadêmicas* [...].¹¹³ (EL KADRI, 2014, p.177, ênfase adicionada)

Em relação à adoção do TCLE, a pesquisadora parece responder a parâmetros institucionalmente estabelecidos (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 2016) e também a *práticas* em pesquisas próprias da sua área do conhecimento (e.g. AUDI, 2010; CAMPOS, 2013; CORADIM, 2008; D’ALMAS, 2011; FERRARINI, 2009, para citar algumas). O TCLE é interpretado na sua *prática* de pesquisa não como uma ferramenta que responde a um *cuidado com o outro*, mas sim, a um *cuidado de si*. Esse cuidado para consigo, pesquisadora, podendo ser relacionado a como outros linguistas aplicados entenderam as *práticas* éticas dela em pesquisa. Em síntese, os relatos de

¹¹² Dentre os direitos garantidos aos participantes de pesquisas estão: anonimato, esclarecimento de benefícios e riscos decorrentes de sua participação, dentre outros direitos próprios de desenhos de pesquisa.

¹¹³ No original: “I have to admit, however, that I interpreted this procedure as a formality in order to avoid academic criticisms [...].”

pesquisa de Souza (2013) e de El Kadri (2014) convergem quanto ao sentido atribuído ao uso do TCLE.

Em contrapartida, a maioria dos linguistas aplicados que adotam o TCLE para garantia do anonimato de seus participantes o entendem como uma *técnica de cuidado com o outro*. Nesse sentido, o relato de pesquisa de Passoni (2018) é exemplo de tal consciência por parte dos proponentes das investigações:

Orientada pelo cuidado com o outro, formalizei as condições deste estudo por meio da elaboração do termo de consentimento livre e esclarecido (APÊNDICE A) [...]. (PASSONI, 2018, p. 80, ênfase adicionada)

Em síntese, o consentimento informal acontece em número pouco menor quando comparado com a adoção do TCLE, cuja *prática* descrevo e comento agora.

TCLE

Por outro lado, o consentimento foi registrado formalmente por 38 linguistas aplicados: Amaral (2017), Audi (2010), Barrios (2018) Campos (2013; 2017), Chimentão (2016), Coradim (2008), Corrêa (2015), D'almas (2011; 2016), Drogui (2014), El Kadri (2014) Ferrarini (2009), Fiori-Souza (2016), Fogaça (2005), Francescon (2014), Gamero (2011), Jasniewski (2013), Lenharo (2016), Lopes (2013), Marson (2017), Molinari (2016), Passoni (2010), Perin (2009), Petreche (2008), Quevedo-Camargo (2011), Reis (2018), Registro (2010), Santos (2012), Santos (2018), Senefonte (2014), Silva (2014), Silva (2015), Silveira (2017), Souza (2014), Stein (2015), Tanaca (2015) e Tutida (2016).

Nesse grupo de relatos de pesquisa, a maioria (29/38) não informa ao leitor qual a origem do TCLE como instrumento para consentimento dos participantes. Nesse sentido, identifiquei o *não-dito* como sendo a referência a normativas brasileiras de pesquisa que prescrevem tal documento como uma das possibilidades para garantia do consentimento dos participantes de pesquisa¹¹⁴ (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 2016). Contudo, esse *não-dito* foi dito em outros relatos de pesquisa (AMARAL, 2017; BARRIOS, 2018; CHIMENTÃO, 2016; DROGUI, 2014;

¹¹⁴ Assim como mencionei no *arquivo institucional*, ressalto a flexibilização prevista na Resolução CNS nº510/2016 sobre o modo de garantir o consentimento de participantes de pesquisa. Essa normativa prescreve a possibilidade de o consentimento ser registrado em outros formatos que não o documento escrito (viz. TCLE) como, por exemplo, gravação em áudio ou vídeo. Independentemente do modo escolhido pelo pesquisador, o princípio da garantia do anonimato do participante deve ser assegurado.

MARSON, 2017; PASSONI, 2018; SANTOS, 2018; SILVEIRA, 2017; TANACA, 2017), apesar de serem em menor número.

Referência aos participantes

Todos os linguistas aplicados (72) adotam meios para referenciar seus participantes de pesquisa. Ao assinalar a coluna dessa *prática* ética (Apêndice G) para todos eles, pude perceber uma *continuidade*. No entanto, ao fazer a releitura dos excertos em que os autores relatavam essa prática, notei que é igualmente possível indicar *rupturas* no modo como eles referenciam seus participantes. Essa flexibilidade no modo de referenciar aqueles envolvidos nas pesquisas, é o que apresento no quadro 11.

Adotei o sublinhado em algumas referências de pesquisa (19/72) (e.g. FOGAÇA, 2010; JASNIEVSKI, 2013; SIMÕES, 2004) que existem mais de um recurso para referenciar seus participantes. A título de exemplo, Jasniewski (2013) lidou com dados gerados com 20 participantes, para quem ela adotou códigos alfanuméricos (e.g. P1), e, na segunda fase de seu estudo, ela analisou, discursivamente, dados de uma única participante, para quem ela adotou um pseudônimo (viz. Áurea). Outro exemplo é o estudo de Chimentão (2016). Nele, a linguista aplicada garantiu a esses participantes a possibilidade de escolherem como gostariam de ser referenciados. Assim, a maioria de seus participantes optou pela adoção de pseudônimos, exceto Victor (prenome real).

Nem sempre os participantes são referenciados em relatos de pesquisa devido ao propósito de lhes garantir o anonimato. Na maioria das vezes (4/7), os proponentes das investigações dão aos participantes o poder de escolherem se preferem ser identificados por seus nomes reais ou ter suas identidades preservados por pseudônimos. Nas quatro referências de relatos de pesquisa que aqui disponho, alguns dos participantes optaram por manterem seus nomes reais (CHIMENTÃO, 2016; FERNANDEZ, 2009; PASSONI, 2010; TANACA (2017)). Apesar de os estudos de Barcaro (2012) e Campos (2017) também pertencerem a esse grupo, eles excetuam-se em razão de seus desenhos de pesquisa. Barcaro (2017) conduziu uma autoetnografia, o que a impossibilitou de omitir sua identidade. Campos (2017) conduziu um estudo documental no qual também gerou dados, por meio de entrevistas semiestruturadas, com ex-gestoras de uma associação profissional. Tendo em vista a possível identificação das participantes pelas

informações de cunho histórico concedidas, a pesquisadora esclareceu desde o início às participantes que não seria possível garantir-lhes o anonimato.

Também inseri um outro grupo de relatos de pesquisa como (*não*) *anonimato*. Alguns pesquisadores (BEATO-CANATO, 2009; FOGAÇA, 2010; MARTINS, 2007; REGISTRO, 2010; VALK, 2013) não relataram se os nomes apresentados dos participantes são reais ou fictícios, assim como também não relatam de quem foi a escolha de um em detrimento de outro. Assim, não me foi possível identificar o tipo de cuidado ético, ou sua ausência, nesses relatos de pesquisa.

Nos demais estudos em que os linguistas aplicados garantem o anonimato aos seus participantes, tal sigilo acontece de três maneiras: por código alfanumérico (23/72), por pseudônimo (36/72) ou por termos (20/72) que podem fazer referência tanto ao papel desempenhado pelos indivíduos na pesquisa (viz. participante, informante), quanto à atuação profissional dos participantes fora do escopo da pesquisa (e.g. professor, diretor escolar). Chamo a atenção para a adoção de pseudônimos em maior ocorrência. Entendo que esse tipo de referência aos participantes tem mais proximidade com uma *técnica de cuidado com o outro*. Em tais relatos de pesquisa, penso que a consideração da identidade do outro, sua “máscara” (pseudônimo), tem mais traços humanos do que a adoção de código alfanumérico, por exemplo.

Quadro 11: Referência aos participantes

Anonimato	Código alfanumérico	AMARAL, 2017; BARRIOS, 2018; CORADIM, 2008; CORRÊA, 2015; COSTA, 2015; DROGUI, 2014; ESPURI, 2017; JASNIEVSKI, 2013; LOPES, 2013; MARSON, 2017; REIS, 2018; REGISTRO, 2010; ROCHA, 2016; ROSSI, 2004; SANTOS, 2018; SECCATO, 2016; SILVEIRA, 2017; SIMÕES, 2004; SOUZA, 2014; SOUZA-LUZ, 2015; STEIN, 2015; TONELLI, 2005; TUTIDA, 2016;
	Pseudônimo	ALMEIDA, 2015; ALMEIDA, 2017; AMARAL, 2017; AUDI, 2010; BORGHI, 2006; CAMPOS, 2013; CHIMENTÃO, 2016; D'ALMAS, 2011; 2016; EL KADRI, 2010; 2014; FIORI-SOUZA, 2016; FOGAÇA, 2004; FRANCESCON, 2014; GAFFURI, 2012; GAMERO, 2011; JASNIEVSKI, 2013; LANFERDINI, 2012; LENHARO, 2016; LUNARDI, 2011; LUZ, 2006; ORTENZI, 2007; PASSONI, 2010; PERIN, 2009; PETRECHE, 2008; PICONI, 2009; RAMOS, 2011; RORATO, 2015; SANTOS, 2012; SENEFONTE, 2014; SILVA, 2014; SILVA, 2015; SOUZA, 2013; SOUZA, 2014; SONSIN, 2003; TANACA, 2017;
	Termos Pesquisa	ALMEIDA, 2015; ALMEIDA, 2017; AMARAL, 2017; BARRIOS, 2018; EL KADRI, 2010; FOGAÇA, 2010; GAMERO, 2011; PERES, 2007;

		Atuação profissional	<u>AMARAL, 2017</u> ; <u>CARVALHO, 2005</u> ; <u>FERRARINI, 2009</u> ; <u>FURTOSO, 2001</u> ; <u>LANFERDINI, 2012</u> ; <u>LUZ, 2006</u> ; <u>MOLINARI, 2016</u> ; <u>PONTARA, 2015</u> ; <u>SANTOS, 2012</u> ; <u>SIMÕES, 2004</u> ; <u>STUTZ, 2012</u> ; <u>VALK, 2013</u> ;
(Não) anonimato	Nomes reais (?)		<u>BEATO-CANATO, 2009</u> ; <u>FOGAÇA, 2010</u> ; <u>MARTINS, 2007</u> ; <u>REGISTRO, 2010</u> ; <u>VALK, 2013</u>
	Nomes reais		<u>BARCARO, 2012</u> ; <u>CAMPOS, 2017</u> ; <u>CARVALHO, 2005</u> ; <u>CHIMENTÃO, 2016</u> ; <u>FERNANDEZ, 2009</u> ; <u>PASSONI, 2010</u> ; <u>TANACA, 2017</u> ;

Fonte: Elaborado pelo autor.

Geração de dados

Outra *prática* ética diz respeito à atuação dos participantes dos estudos na fase de geração de dados. Essa *prática* foi relatada somente nas investigações de Chimentão (2016) e Fogaça (2010). Nessa pesquisa (viz. FOGAÇA, 2010), o linguista aplicado buscou “[...] estudar as reuniões pedagógicas e os procedimentos de autoconfrontação como possíveis espaços de formação profissional e de formação continuada e os conflitos e as relações de poder neles vivenciados” (p.05). Os dados gerados com três professores-participantes são originários de três instrumentos e momentos distintos: gravação de reunião pedagógica, entrevista e autoconfrontação. O referencial teórico do Interacionismo Sociodiscursivo foi usado para análise dos dados. Em relação à atuação dos participantes na geração de dados, entendo que ela foi *ideal*¹¹⁵, uma vez que Fogaça (2010) lhes deu a possibilidade de selecionar excertos da reunião pedagógica para serem discutidas nos encontros de autoconfrontação, mas os participantes se eximiram dessa escolha. Assim, apesar da abertura do pesquisador, os participantes optaram por não participarem de certas escolhas durante o estudo.

Por outro lado, o estudo de Chimentão (2016) é exemplo de *prática* ética exitosa da atuação dos participantes de pesquisa na fase de geração de dados. Seu propósito foi “conhecer cognições de professores de inglês acerca de seu desenvolvimento profissional docente [...]” (CHIMENTÃO, 2016, p.9). Para tanto, a pesquisadora convidou atores de três segmentos educacionais para participarem de seu estudo: seis alunos-professores em formação inicial, uma professora do ensino superior e uma

¹¹⁵ Esclareço que adoto o sentido de *ideal* cunhado por Chimentão (2016) em seu estudo doutoral. Nele, *ideal* é entendido como “qualidade daquilo que se configura no campo do desejável, do não realizado” (p.166).

professora da educação básica. Ela incentivou todos os participantes a atuarem ativamente na fase de geração de dados por meio de entrevistas semiestruturadas. Com o aceite deles, a linguista aplicada providenciou um curso sobre elaboração de roteiro de perguntas para entrevistas semiestruturadas, visando à instrumentalização dos participantes.

Retorno do pesquisador com os dados aos participantes

A atuação dos participantes de Chimentão (2016) também aconteceu na fase de tratamento dos dados gerados. Cada participante foi responsável pela transcrição das entrevistas que gerou. Em seguida, elas foram enviadas à pesquisadora, que as conferiu. Segundo a linguista aplicada, o trabalho dispendido pelos participantes garantiu-lhes a posse dos dados. Em seu relato, a autora enuncia que

[c]omo todo processo de elaboração, geração e transcrição se deu por meio da participação de todos [os] integrantes do grupo, também a posse dos dados é de todos. Desse modo, tanto alunos-professores quanto professora-supervisora também podem fazer uso dos dados gerados para fins científicos, se assim desejarem. (CHIMENTÃO, 2016, p.147-148)

Campos (2017) também diz ter retornado com seus dados aos participantes. Conforme já descrevi o desenho de pesquisa de Campos (2017), noto em sua *prática* de retorno aos participantes com os dados um cuidado que vai além do metodológico e que diz respeito à ética. Assim, ao pensar sobre as *técnicas de cuidado de si e do outro*, entendo que Campos (2017) buscou materializar um *cuidado com o outro*, visto que os relatos de seus participantes de pesquisa, a quem não foi possível o anonimato, poderiam causar danos a terceiros. Também entendo essa *prática* da linguista aplicada como de caráter metodológico, uma vez que esse retorno possibilitou que seus participantes fornecessem dados históricos complementares informados durante as entrevistas.

Nesse sentido, entendo duas posturas diferentes adotadas por Chimentão (2016) e Campos (2017). Enquanto esta retornou com seus dados aos participantes para reverem seus usos da linguagem e suas possíveis consequências a terceiros, aquela possibilitou que os participantes atuassem ativamente em uma fase da pesquisa que é, majoritariamente, entendida como de responsabilidade do pesquisador. No entanto, considero importante ressaltar que essa ação (adicional) dos participantes promoveu-

lhes benefícios não previamente estabelecidos por Chimentão (2016), ou seja, os participantes também passaram a ter posse dos dados para uso científico. Essa posse dos dados totais pelos participantes de pesquisas em Estudos da Linguagem é *raridade* nos relatos de pesquisa que descrevo nesse escopo.

Devolutiva

A *prática* da devolutiva (11/72) da(s) análise(s) dos pesquisadores aos participantes teve maior ocorrência do que a *prática* que entendo como *retorno* (8/72), que descrevo na próxima subseção. Dois aspectos principais caracterizam essa *prática*: o foco na ratificação analítica e a pouca ou nenhuma evidência de aprendizagem desse momento de devolutiva, seja dos participantes, seja do pesquisador. Em relação à primeira característica (viz. ratificação analítica), o pesquisador tem como propósito validar suas interpretações. Assim, as vozes dos participantes parecem ter relevância, a desde que corroborem a leitura do pesquisador.

No entanto, pude notar em alguns relatos de pesquisa que o objetivo dessa *prática* (viz. retorno) era justamente dar voz aos participantes, independente de que ratificassem ou retificassem as análises (e.g. CORADIM, 2008; D'ALMAS, 2011; FOGAÇA, 2005). Contudo, alguns participantes não usam desse espaço para questionarem as interpretações dos pesquisadores, mas, sim, validá-las.

Das 11 investigações que considereirei nesse grupo de trabalhos (BARRIOS (2018), CORADIM (2008), D'ALMAS (2011), FOGAÇA (2005), *FURTOSO*¹¹⁶ (2001), LUZ (2006), LOPES (2013), ORTENZI (2007), EL KADRI (2014), SENEFONTE (2014), SILVA (2014), dois pesquisadores (*FURTOSO*, 2001; *LUZ*, 2006) mencionam a intenção de retornar os resultados ao final da pesquisa.

Retorno do pesquisador com as análises aos participantes

Essa *prática* caracterizada por uma consideração ética com a voz do outro acontece nos trabalhos de Campos (2017), Chimentão (2016), Corrêa (2015), D'Almas (2016), Francescon (2014), Jasniewski (2013), Lunardi (2011) e Silva (2015). Nesses oito relatos de pesquisa, as linguistas aplicadas incorporam, principalmente em suas

¹¹⁶ Adoto o *itálico* para essas duas referências tendo em vista que a prática da devolutiva é idealizada por suas proponentes e não relatada como materializada.

considerações finais, as vozes dos participantes de pesquisa no momento de retorno das pesquisadoras com as análises.

Além de incorporadas no relato final das pesquisas, o que foi *dito* é considerado. Os enunciados dos participantes evidenciam, por exemplo, instâncias de desenvolvimento pessoal e profissional (CHIMENTÃO, 2016), crítica à categoria de análise (D'ALMAS, 2016) ou à interpretação discursiva (CAMPOS, 2017), dentre outros fenômenos possíveis. Quando os participantes relatam discordância de trechos das análises dos pesquisadores, eles podem ser completamente (D'ALMAS, 2016) ou parcialmente (CAMPOS, 2017) acatados. Em alguns casos, o pesquisador pode se valer de aspectos metodológicos para justificar a manutenção de sua interpretação (JASNIEVSKI, 2013).

Apesar de muitas vezes não ser discursivamente materializado no relato de pesquisa o momento da *prática* de retorno, essa é outra instância permeada de relações de poder, tanto invisíveis quanto institucionais. O pesquisador se desloca de sua posição institucionalmente legitimada, como aquele que é o detentor do conhecimento, para compartilhá-lo com aqueles que, muitas vezes, não estão envolvidos com a academia (viz. participantes). Contudo, apesar de o pesquisador buscar estabelecer simetria de poderes com seus participantes, penso que ela nunca é completamente possível. Com base no referencial foucaultiano, entendo que o poder

[...] nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas, os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer esse poder e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão. (FOUCAULT, 2018d, [1979], p.284)

Desse modo, a *prática* de retorno do pesquisador com as análises aos participantes possibilita um modo diferente de circulação de poderes, mas não é garantia de uma simetria entre esses atores sociais envolvidos. Há dois aspectos centrais aqui que comento. O primeiro diz respeito à *prática* de retorno enquanto uma nova possibilidade de organização de poderes que contrasta as posições institucionalmente estabelecidas de pesquisadores e participantes. Esse aspecto, por exemplo, converge com o enunciado foucaultiano que dispus acima. Estabeleço essa relação, uma vez que tanto o *enunciado* quanto a *prática* evidenciam a possibilidade de novas formas de exercício de poderes.

O segundo aspecto ao qual chamo à atenção está relacionado à ideia de simetria de poderes por meio de retorno do pesquisador com as análises aos participantes. Apesar dessa *prática* possibilitar um novo feixe de poderes, então não passam a ser contínuos, mas transitórios. Em outras palavras, essa *prática* viabiliza (contínuas) novas gamas de poderes, mas que também não são estáticas.

(Re)análise

A *prática* ética de (re)análise (de parte) dos dados é consequência causada pela abertura do pesquisador e coragem dos participantes em discordar do conhecimento científico que lhes é apresentado, muitas vezes já como acabado. Nesse sentido, seis estudos são exemplos de posturas que consideraram as vozes dissonantes dos participantes, ou seja, (CAMPOS, 2017; D'ALMAS, 2016; JASNIEVSKI, 2013; LUNARDI, 2011; ORTENZI, 2007; SILVA, 2015).

Assim como a consideração da voz do outro, a abertura do pesquisador para (re)análise de partes de seus dados é um cuidado tanto metodológico quanto ético, principalmente. Quando entendido, somente ou principalmente, para corroboração analítica, a *prática* que precede a (re)análise é a da devolutiva, e não a de retorno.

Conceito(s) de ética (em pesquisa)¹¹⁷

Dos 85 relatos de pesquisa, somente 20 deles conceituam, explicitamente, sua aceção de ética (em pesquisa). Esclareço que outros relatos de pesquisa apresentam subcapítulos para relatarem suas *práticas* que entendem serem éticas (e.g. SENEFONTE, 2014; LUNARDI, 2011), mas não conceituam ética (em pesquisa). Dos estudos que materializam discursivamente suas aceções de ética (em pesquisa), optei por descrever dois aspectos centrais: as bases teóricas usadas pelos proponentes dos estudos para conceituarem ética (em pesquisa) e quais conceitos são cunhados por eles.

Em relação às bases para proposição de conceitos de ética (em pesquisa), elas são acadêmicas, pessoal e institucional. No grupo de trabalhos que recorrem a produções científicas para cunharem suas aceções de ética (em pesquisa), os pesquisadores lançam mão de teóricos da Linguística Aplicada (BARRIOS, 2018; EL KADRI, 2014; FIORI-SOUZA, 2016; RORATO, 2015; SOUZA, 2013; STEIN, 2015;

¹¹⁷ Adoto os parênteses porque alguns pesquisadores apresentam seus conceitos de *ética*, enquanto que outros apresentam o que entendem por *ética em pesquisa*.

TANACA, 2017), da Educação (CAMPOS, 2017; EL KADRI, 2014; PASSONI, 2010; FIORI-SOUZA, 2016) e da Comunicação (ORTENZI, 2007) ou de mais de uma área do conhecimento (e.g. FIORI-SOUZA, 2016).

Outro considerável número de investigações desse escopo (7/20) propõe seus próprios entendimentos do que seja uma pesquisa ética (CHIMENTÃO, 2016; CORADIM, 2008; D'ALMAS, 2011; 2016; FRANCESCON, 2014; JANIEVSKI, 2013; LOPES, 2013; SILVA, 2014). Apesar de basearem suas linhas de pensamento em outros estudiosos, essas linguistas aplicadas conceituam ética (em pesquisa) em linguagem direta e esclarecem que as acepções relatadas retratam seus entendimentos particulares. No entanto, evidenciarei posteriormente que esses entendimentos individuais são convergentes entre o grupo de pesquisadores.

Somente uma pesquisadora (AMARAL, 2017) conceitua ética (em pesquisa) com base em normativas para pesquisas envolvendo seres humanos. Em síntese, a continuidade é a conceitualização da ética (em pesquisa) com base científica da própria área do conhecimento, assim como proposta de (re)intepretação dos proponentes dos estudos do que seja uma pesquisa ética (CHIMENTÃO, 2016; CORADIM, 2008; D'ALMAS, 2011; 2016; FRANCESCON, 2014; JANIEVSKI, 2013; LOPES, 2013; SILVA, 2014). A raridade diz respeito ao restrito número de estudos (AMARAL, 2017) que conceitua seu entendimento de ética (em pesquisa) ainda com base em órgãos institucionais reguladores de pesquisa envolvendo seres humanos.

Em relação aos *conceitos* de ética (em pesquisa), identifiquei duas acepções principais: cuidado com o outro (AMARAL, 2017; CAMPOS, 2013; D'ALMAS, 2011; FRANCESCON, 2014; JASNIEVSKI, 2013; PASSONI, 2010; RORATO, 2015; SOUZA, 2013; STEIN, 2015; TANACA, 2017) e conduta humana (BARRIOS, 2018; CHIMENTÃO, 2016; CORADIM, 2008; D'ALMAS, 2016; FIORI-SOUZA, 2016; LOPES, 2013). Passo à explicação e indicação do *dito* e *não-dito* desses dois *conceitos* de ética (em pesquisa).

A primeira nomenclatura (viz. cuidado com o outro) refere-se, especificamente, ao papel desempenhado pelo pesquisador no cuidado com o outro (viz. participante). Entendo que o *dito* desse *conceito* de cuidado com o outro é justamente a responsabilidade do pesquisador em proteger seus participantes de quaisquer danos físicos, econômicos, psicológicos ou morais decorrentes de sua participação no estudo. O *não-dito* diz respeito às demandas de outras ordens que fizeram com que esse *conceito* de ética (em pesquisa) surgisse. Algumas perguntas que poderiam ser feitas

com base nesse *conceito* são: Por que é necessário um cuidado com o outro? Que posições (de poder) pesquisador e participantes têm historicamente ocupado? Que órgãos, instrumentos e práticas garantem esse cuidado com o outro? Encontro respostas a essas perguntas, ou seja, o *não-dito já dito* em outro momento e de outro modo no *Arquivo institucional*.

A segunda nomenclatura (viz. conduta humana) concerne a questões mais amplas de conduta ética. Assim, apesar de apresentarem uma discussão sobre ética em pesquisa, ao cunharem o termo ética, os pesquisadores o fazem tendo em vista o ser humano, no geral, e não o pesquisador, especificamente. Problematizo essa falta de contexto para conceitualização da ética, uma vez que outros três estudos (SILVA, 2014; ORTENZI, 2017; EL KADRI, 2014) apresentam revisões e tipos de ética.

Ao ler dedutivamente o corpo de produção de pesquisas da linha 4 do PPGEL-UEL, identifiquei as 10 *práticas* adotadas pelos proponentes das investigações. Algumas das *práticas* éticas são, por exemplo, o TCLE, que é usado como *técnica de cuidado de si* (pesquisador) e não *do outro* (participante), conforme institucionalmente idealizadas. Assim, identifiquei uma reinterpretação de instrumento (viz. TCLE) que visa à proteção do Outro (participante).

Em relação às *práticas* éticas, há casos de *continuidade* e de *raridade*. Aquele pode ser exemplificado com a *prática* de referência aos participantes, o que pode acontecer por manutenção dos nomes reais ou pela garantia do anonimato. Esse pode ser ilustrado com a *prática* de (re)análise dos dados pelos pesquisadores, após conduzirem uma *prática* precedente, a de retorno.

4.2 DADOS PRIMÁRIOS

Nesta subseção, descrevo *práticas, estratégias e modalidades enunciativas*. A fim de ilustrar ao leitor minha compreensão sobre esses elementos da *Formação Discursiva*, apresento exemplos propostos por Michel Foucault em suas obras. Ao apresentá-los, faço analogias que ajudam, tanto a mim quanto ao leitor, a estabelecer relações entre as descrições históricas foucaultianas de outros *objetos* (e.g. loucura e sexualidade) e do meu, ética.

4.2.1 Entrevista semiestruturada¹¹⁸

Em um primeiro momento, descrevo e comento minhas interpretações sobre os dados gerados por meio das entrevistas semiestruturadas. Diferentemente do questionário eletrônico, não restringi o tipo de experiência de pesquisa que os participantes deveriam comentar durante a entrevista semiestruturada. Assim, alguns relataram suas experiências em pesquisas de Mestrado (i.e. Lily e Sara), outros de Doutorado (i.e. Laura), ou ambas (i.e. Ana, Clau, Malu e Regina)¹¹⁹. Minhas leituras desse conjunto de dados originou a classificação de três elementos da *Formação Discursiva*, que passo a descrever e comentar em seguida.

Práticas

Nesta subseção do *Arquivo acadêmico-científico*, descrevo *práticas* éticas em pesquisa de meus participantes (Quadro 12), classificando-as como situadas em duas dimensões: *realis* e *irrealis*. A primeira diz respeito às *práticas* que os participantes disseram terem empreendido. A segunda refere-se às *práticas* que os participantes disseram que poderiam ter conduzido ou vislumbraram como possíveis. Dito de outro modo, a coluna do *irrealis* refere-se à *prática* de retorno e indica esferas sociais às quais os pesquisadores-participantes idealizaram poder retornar seus resultados de pesquisa. Também classifico as *práticas* como pertencendo a três momentos da condução da pesquisa: antes, durante e depois. Respeitando a ordem disposta no quadro 7, na sequência passo à descrição e ilustração das *práticas* éticas em pesquisa de cada participante.

¹¹⁸ Esclareço ao leitor que os *enunciados sublinhados* nesta seção são passagens que acrescentei por sugestão dos participantes após meu retorno a eles.

¹¹⁹ Incluí essa informação sobre o nível de pesquisa de que os participantes relataram suas *práticas* após meu retorno com as análises aos participantes. Em um de seus comentários, Regina fez tal sugestão, tendo em vista que o nível da pesquisa pode influenciar nas *práticas* relatadas.

Quadro 12: Práticas éticas em pesquisa

Participante	Realis					Irrealis	
	TCLE	Referência às participantes (Nome real)	Retorno da pesquisadora com os dados às participantes	Retorno da pesquisadora com as análises às participantes	(Re)análise		
Ana	TCLE	Referência às participantes (Nome real)	Retorno da pesquisadora com os dados às participantes	Retorno da pesquisadora com as análises às participantes	(Re)análise	Esfera acadêmica Membros de entidade de classe profissional	
Laura	Consentimento informal		Geração de dados	Retorno da pesquisadora com as análises aos participantes	TCLE	Referência aos participantes (Nome real e pseudônimos)	Área educacional Participantes Contexto de pesquisa
Clau			Retorno do pesquisador com os dados aos participantes			Criadores de política pública educacional MEC Escolas Universidades	
Regina	TCLE	Referência aos participantes (anonimato)	Devolutiva				Programas de Pós-Graduação Contexto de pesquisa Educação Básica Professores
Lily	Consentimento Informal	Referência aos participantes (anonimato)	TCLE		Análise colaborativa	Escolas Professores Grupos de pesquisa	
Malu	TCLE	Referência às participantes (anonimato)	Retorno da pesquisadora com os dados às participantes	Retorno da pesquisadora com as análises às participantes	(Re)análise	Escolas (e.g. evento de extensão e minicursos) Cursos de graduação Programas de Pós-Graduação Conferências	
Sara	Consentimento Informal	TCLE	Referência aos participantes (anonimato)		Devolutiva	Todas (não definidas pela participante)	
	Antes		Durante			Depois	

Fonte: Elaborado pelo autor.

Sobre este elemento da *Formação Discursiva*, as *práticas*, descrevo-as, individualmente, por pesquisador-participante. Após cada descrição, sintetizo as *práticas* por meio de representação sinótica. Apresento a *prática* de retorno que figura na coluna do *irrealis* ao final e represento as esferas descritas na Figura 15. Assim, sigo a ordem disposta no Quadro 12 e inicio pelos *ditos* de Ana.

Ana contactou suas participantes de pesquisa, explicou que não seria possível garantir-lhes seu anonimato, devido ao tipo de pesquisa (i.e. estudo documental). Por essa razão, todas as participantes são referenciadas por seus nomes reais. Nesse sentido, Ana disse que

[a] questão do termo esclarecido, que já é uma praxe que todos os pesquisadores já fazem isso ou a grande maioria. [...] o anonimato não seria possível por se tratar de uma pesquisa documental. Então, o procedimento que eu adotei foi conversar com os participantes e esclarecer essa impossibilidade do anonimato (Ana, L.18-22)

Uma vez que sua pesquisa doutoral estava em andamento, Ana adotou outras três *práticas* éticas. Tendo em vista que o anonimato não seria possível, a pesquisadora enviou as transcrições das entrevistas às suas participantes. Desse modo, elas puderam ler e editar o que considerassem necessário. Sobre essa *prática* de pesquisa, colhi o seguinte *enunciado* da pesquisadora:

Olha, eu acho que o retorno da transcrição da entrevista teve uma qualidade muito grande. As participantes, na maioria, acharam que a entrevista estava de acordo e não era necessário suprimir nada. Uma delas achou que algumas coisas que ela tinha mencionado poderiam causar um incômodo a terceiros e aí ela optou por suprimir algumas coisas; na verdade, por suprimir a entrevista inteira. E aí, ela me respondeu novamente uma [entrevista] de forma escrita. Como que eu interpretei isso? Eu interpretei como sendo uma forma de resguardar outras pessoas que poderiam se sentir incomodadas ou desconfortáveis com alguns comentários que haviam sido feitos. Então, nesse sentido eu avaliei positivamente, apesar de ter tido uma perda de muita coisa que ela havia mencionado na primeira entrevista que não foi escrito na resposta escrita que ela enviou, eu interpretei até como positivo porque foi um cuidado mesmo em termos de ética para não gerar este desconforto nem para a participante nem para terceiros. (Ana, L.39-50)

Ana enuncia uma avaliação positiva sobre esta participante que optou por suprimir todos os seus dados. Embora seu *enunciado* seja positivo sobre a ação tomada

pela participante, Ana mobiliza o substantivo “perda” para se referir aos dados que não mais comporiam suas análises “[...] uma perda de muita coisa que ela havia mencionado na primeira entrevista que não foi escrito na resposta escrita que ela enviou” (L.47-49). Nesse sentido, o ato empregado por Ana de compartilhar seus poderes de pesquisadora com as participantes também produz efeitos sobre sua própria atuação como investigadora. O modo como Ana mobilizou esse *enunciado* para se referir à ação de sua participante é *raridade* no escopo dos demais *enunciados* que comento neste estudo.

Ainda em relação às reações das participantes sobre a *prática* da pesquisadora de retornar com os dados, Ana disse que “Uma delas [participantes] [...] achou que não era necessário o retorno da transcrição da entrevista. Ela falou que ela considerava que uma vez que o participante [...] se dispõe a participar da pesquisa, a conceder uma entrevista, já está implícito que tem autorização para publicação” (L.66-70). O *enunciado* dessa participante de Ana soma-se à *prática* corrente na academia de não retornar dados ou, também, conforme Reis e Egido (2017), análises aos participantes. Tendo em vista o perfil da participante de Ana, outro possível motivo para seu *enunciado* é a agenda pessoal da participante. Em pesquisas que visam a empregar a *ética emancipatória* (REIS; EGIDO, 2017), o constante contato entre pesquisador e participante precisa levar em consideração as agendas de ambos, não somente do primeiro. Assim, talvez a participante de Ana não tivesse interesse, naquele momento, no que seria afirmado com seus dados.

O retorno de Ana com suas análises para as participantes é outra *prática* ética em pesquisa adotada por ela. Ana disse que essa *prática* ocorreu quando ela já havia finalizado a análise. Segundo a pesquisadora, devido às identidades de suas participantes (i.e. professoras universitárias, linguistas aplicadas, pesquisadoras), seus comentários sobre a análise fizeram com que ela revisse alguns de seus momentos analíticos:

[...] esse outro olhar de pesquisador e aí de apontar questões mais relacionadas a pesquisa, a construção de interpretações, enfim. (Ana, L.148-149)

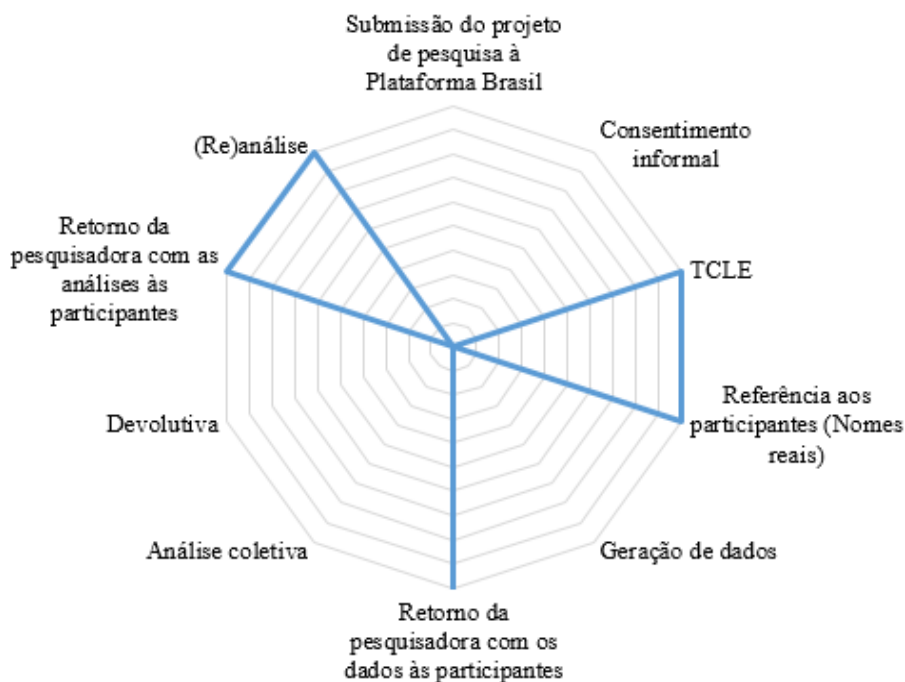
Essa *prática* de retorno acarretou em outra *prática* ética em pesquisa, ou seja, a (re)análise. Sobre essa, colhi o seguinte *dito* da participante:

Então, a partir deste retorno que elas me deram sobre a análise, eu coloquei uma seção onde havia as interpretações delas, as considerações delas e fiz ali uma parte na qual eu considerava essas coisas que elas haviam falado. Algumas eu considereei... não pertinentes, todas eu considerei pertinentes, mas, algumas eu reavaliei, reanalisei e outras eu não concordei tanto, mas coloquei lá, estão lá as vozes delas. (Ana, L. 55-60)

Ao analisar discursivamente esse *enunciado* sobre *práticas* em pesquisa a partir das reações de retorno, identifiquei dois fenômenos centrais. O primeiro diz respeito ao poder exercido pela pesquisadora, ao escolher quais reações das participantes ela considerou em sua análise, ao afirmar: “Algumas [reações] eu considereei [...]” (Ana, L.58). Pelo uso do pronome indefinido “algumas”, há o pressuposto de que nem todas participantes e pesquisadora têm suas vozes consideradas com o mesmo peso. Algumas participantes parecem retornar à posição de sujeitos (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 2016). Em seguida, a pesquisadora complementa seu *enunciado* com a conjunção “mas”, ao afirmar: “[...] mas coloquei lá, estão lá as vozes delas. (Ana, L.58). O efeito produzido nesse *enunciado* vai ao encontro de uma *prática* ética esperada daqueles que se filiam à *ética emancipatória* (REIS; EGIDO, 2017), uma vez que este *dito já dito* sobre a visão tradicional em pesquisa, em que o pesquisador exerce o “poder” sobre os dados, e outra em que o pesquisador considera a voz do participante e a incorpora como parte da análise dos dados, assumindo posição de pesquisador e participante no relato de pesquisa.

Em suma, Ana diz ter conduzido cinco *práticas*, que ilustro na Figura 7. Essa representação sinótica é composta de 10 *práticas* de pesquisa que entendo serem éticas (i) submissão do projeto de pesquisa à Plataforma Brasil, (ii) consentimento informal, (iii) TCLE, (iv) referência aos participantes, (v) geração de dados, (vi) retorno da pesquisadora aos participantes com os dados, (vii) análise coletiva, (viii) devolutiva, (ix) retorno da pesquisadora às participantes com as análises e (x) (re)análise. A linha azul que parte do centro da imagem e se aproxima da *prática*, representa a ocorrência da mesma, segundo o pesquisador. Quando o pesquisador relata duas *práticas* seguidas, a linha azul não retorna ao centro, mas as conecta diretamente. Por exemplo, no caso de Ana, as *práticas* de TCLE e referência aos participantes foram ininterruptamente conectadas.

Figura 7: *Práticas éticas em pesquisa de Ana*¹²⁰



Fonte: Elaborado pelo autor.

Enquanto Ana relata cinco *práticas* éticas em pesquisa (viz. TCLE, referência aos participantes, retorno da pesquisadora com os dados às participantes, novo retorno com as análises às participantes e (re)análise), Laura diz ter conduzido seis (viz. consentimento informal, TCLE, referência aos participantes, geração de dados, retorno da pesquisadora com as análises às participantes e (re)análise). Há quatro *práticas* recorrentes entre elas: (i) a aplicação e obtenção do TCLE, (ii) referência aos participantes, apesar de ser materializada de modo diferente, (iii) retorno da pesquisadora com as análises aos participantes e (iv) (re)análise.

Sobre os *ditos* de Laura, especificamente, ela informalmente convidou os membros do grupo de formação docente a participarem de seu estudo. Todas as *práticas* éticas aconteceram durante a agenda de pesquisa, sendo os participantes considerados agentes durante a fase de geração de dados e instruídos sobre a elaboração de perguntas de pesquisa e condução de entrevistas semiestruturadas. Na dada *prática*, os

¹²⁰ Comentário de Sara durante minha *prática* de retorno: “Achei a imagem fantástica, mas talvez você poderia adicionar número para indicar a sequência dos procedimentos adotados por Ana. Facilitaria o entendimento, ao meu ver”.

participantes contribuíram, assim, na fase de geração de dados, e permitiram que Laura compartilhasse seus poderes institucionalmente atribuídos com os participantes:

Então, foi um método de gerar dados inovador nesse sentido de oportunizar que os participantes compartilhassem o poder tradicionalmente exercido pelo pesquisador. Tanto então nessa elaboração e, para que isso fosse viabilizado, fornecemos uma oficina e, depois, o piloto. Então, acho que essas etapas, de certo modo, também demonstram esse cuidado com o outro. Porque eu tinha consciência que eles não eram pesquisadores, não tinham *know-how*, não tinham conhecimento de como fazer, como elaborar um roteiro. (Laura, L.422-428)

Outra *prática* ética em pesquisa diz respeito ao retorno de Laura com as análises aos participantes:

[...] esse retorno não é de “olha aqui as análises”, mas é de incorporar as vozes deles, mesmo. Então, eles foram convidados a se posicionar em relação às análises: concordância, discordância, acréscimos, dúvidas, sugestões, pedidos de esclarecimentos. Então foi aberto um leque de possibilidades para que ele se manifestasse. (Laura, L.434-438)

Nesse enunciado, ao descrever a *prática* de retorno dos dados, noto que a pesquisadora faz referência à *prática* tradicional, ou seja, prática devolutiva, em que os dados são apresentados aos participantes/sujeitos (“olha aqui os dados”), mas não é dada a oportunidade de reação aos mesmos e, como forma de resistência a essa *prática*, filiando-se à outra *prática* de condução metodológica, há a mobilização do advérbio “não”. Assim, recupera-se uma *prática* corrente de pesquisa na qual o proponente do estudo, visto como aquele que detém o poder, entrega, ou seja, devolve o conhecimento produzido àquele que não possui tal *expertise*. Laura distancia-se dessa *prática* marcando discursivamente a sua resistência, apresentando uma *prática* ética alternativa para retorno dos dados, excluindo a tradicional (e.g. devolutiva e silenciamento das vozes dos participantes) como fazendo parte de sua condução de pesquisa.

No que concerne à referência a seus participantes de pesquisa, Laura permitiu que eles escolhessem como desejavam ser referenciados. Todos eles, com exceção de um, optaram por pseudônimos. Quando Laura retornou com suas análises aos participantes, ela novamente solicitou o consentimento deles; desta vez formalmente

(i.e. TCLE). Seu retorno com as análises, que promoveram espaços para reflexão e aprendizado, não requereu mudanças na análise ou no relato da pesquisa:

[...] eu acho que é realmente com as análises porque é o momento da pessoa ver se ela se enxerga nos dados, se realmente reflete aquilo que ela disse, se a sua interpretação tá coerente e indo ao encontro do que ela realmente quis dizer. Então, acho que esse é o momento crucial e muito importante. Isso dá segurança para o próprio pesquisador de que ele está no caminho certo e do participante em saber o que será publicado e dito dele. (Laura, L.480-485)

A *prática* de retorno de Laura não requereu mudanças e garantiu uma confirmação das análises por parte dos participantes. Entendo essa ação como característica de *ética emancipatória* (REIS; EGIDO, 2017), uma vez que promoveu espaço para diálogo, mútua aprendizagem e reflexão. Represento, sinoticamente, as seis *práticas* éticas de Laura na Figura 8.

Figura 8: *Práticas* éticas em pesquisa de Laura



Fonte: Elaborado pelo autor.

Conforme discuti na primeira subseção deste *Arquivo* (2.3.1 Dados primários), a promoção de *práticas* em pesquisas que venham a ser consideradas éticas depende, dentre outros fatores, do desenho de pesquisa proposto. Esse aspecto ajuda a

compreender as seis *práticas* éticas empregadas por Laura e as duas conduzidas por Clau, que passo a descrever.

Clau conduziu duas *práticas* éticas em pesquisa durante a realização de seu estudo: referência aos participantes e retorno do pesquisador com os dados aos participantes, sendo ambas desenvolvidas durante o percurso da pesquisa. Apesar de Clau se referir à sua *prática* como devolutiva, analiso a condução descrita por ele como não pertencente a essa prática metodológica de retorno de dados aos participantes porque quando retornou com os dados para os participantes indiretos¹²¹, solicitou que lessem, expressassem concordância ou discordância e indicassem possíveis mudanças que eles gostariam de fazer nos dados. Essas ações vão ao encontro da *prática ética emancipatória* (REIS; EGIDO, 2017):

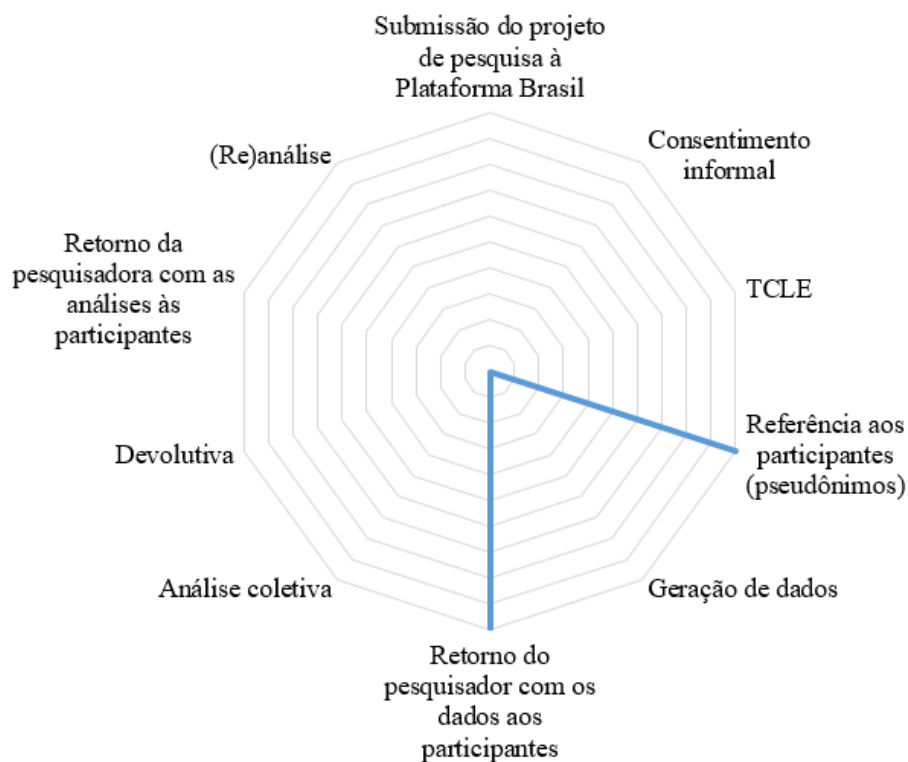
Quando eu levei essa devolutiva para eles, eles se sentiram valorizados como profissionais. Porque tiveram suas vozes inseridas em uma pesquisa porque, na verdade, eles não haviam sido convidados. Até porque essa devolutiva minha teve uma preocupação com ética, também. Porque depois que eu fiz essas transcrições, lembrando que o nome de ninguém aparece, são pseudônimos. Inclusive, vou trazer esses episódios transcritos para que eles leiam, as falas, para ver se colaboram e concordam. Se querem colaborar de alguma forma, na reprodução das falas, das memórias, dos episódios. (Clau, L.963 - 969)

Ao afirmar: “[...] eu levei essa devolutiva para eles” (L.963), Clau emprega um termo (viz. devolutiva) que tem sido usado pela literatura para se referir à *prática* de pesquisa em que o proponente do estudo *devolve* o conhecimento produzido ao *sujeito*. Nessa *prática*, não há espaço para diálogo, questionamentos ou aprendizagens; o foco se centra na confirmação das análises pelos participantes. No entanto, por meio desse enunciado, compreendo que Clau se refere à *prática de retorno*, uma vez que ele diz dar aos seus participantes indiretos a oportunidade de colaborarem: “Se querem colaborar de alguma forma [...]” (L.969).

Ilustro as duas *práticas* éticas de Clau na Figura 9.

¹²¹ Ele distingue os participantes entre diretos e indiretos. Aqueles, referem-se aos que são convidados para figurarem no estudo na geração de dados, por exemplo. Espera-se que eles queiram participar e sua participação seja formalizada por meio do TCLE. Estes, dizem respeito às pessoas que, de algum modo, são afetadas pela pesquisa em andamento. No caso de Clau, ele inclui em sua pesquisa relatos de pessoas de experiências profissionais. Em suas narrativas, ele narra episódios em que terceiros, professores, são também mencionados – esses seriam seus participantes *indiretos*.

Figura 9: *Práticas éticas em pesquisa de Clau*



Fonte: Elaborado pelo autor.

Clau e Regina compartilham de uma *prática* ética (viz. ambos pesquisadores praticam o anonimato de seus participantes por meio de pseudônimos). Regina relata outras duas *práticas* (i.e. TCLE e devolutiva) que não fizeram parte da agenda de pesquisa de Clau.

Regina adotou três *práticas* éticas em pesquisa: (i) aplicação e obtenção do TCLE aos participantes, (ii) referência aos participantes por pseudônimos, a fim de garantir o anonimato e (iii) retorno dos resultados após o término das análises. Em seu enunciado: “Esse foi um retorno no sentido de chamar os participantes para uma conversar [...]” (L.553-554), Regina mobiliza o substantivo “retorno” para se referir à *prática* ética empregada, que, na verdade, é característica de uma *prática* de devolutiva. Nesta, o pesquisador devolve suas análises, o conhecimento produzido aos participantes, não necessariamente para reações que venham a modificar seu relato de

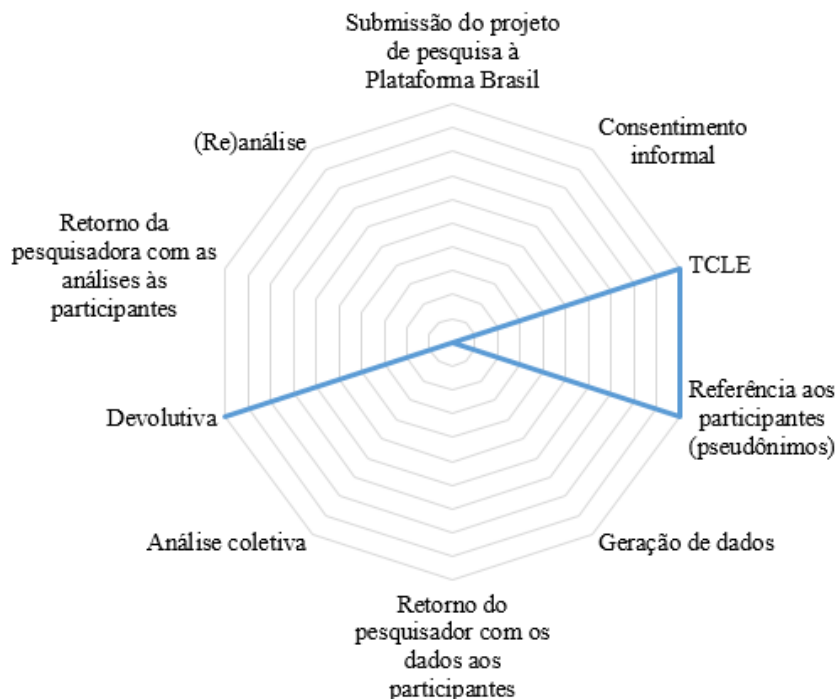
pesquisa. A *prática* empregada por ela não requer mudanças na análise ou no relato da pesquisa:

Esse foi um retorno no sentido de chamar os participantes para uma conversa. Essa conversa foi gravada e ali anotamos tudo que eles fizeram. Eles foram falando do processo. Como foi e como se sentiram ao longo do processo. E as questões de estarem inclusos e fazerem parte da pesquisa, isso também estava incluso nas discussões. Como que era se sentir parte da pesquisa. Então, isso foi lá há 10 anos. Formalmente, não há esse tipo de resposta na pesquisa. (Regina, L.553-558).

Também noto que Regina mobiliza em seu enunciado uma compreensão das mudanças em curso sobre ética em pesquisa. Ela o faz, quando, ao final da descrição, afirma: “Então, isso foi lá há 10 anos. Formalmente, não há esse tipo de resposta na pesquisa” (L.561), ela demonstra perceber que sua *prática* de devolutiva aos participantes responde a outra possibilidade de agenda de ética em pesquisa¹²². O mesmo acontece quando esclarece: “[...] não há esse tipo de resposta na pesquisa” (L.558), ela está respondendo, discursivamente, a uma *prática* crescente em Linguística Aplicada que materializa as vozes dos participantes no relato da pesquisa.

Figura 10: *Práticas éticas em pesquisa de Regina*

¹²² Reescrevi esta afirmação com base no retorno de Regina (ver Apêndice J, L. 2047-2052).



Fonte: Elaborado pelo autor.

Duas *práticas* em pesquisa são recorrentes nos relatos de Regina e de Malu: aplicação e obtenção do TCLE e referência aos participantes por meio de pseudônimos. Ao invés de conduzir uma *prática* de devolutiva como Regina, Malu retornou suas análises às participantes, o que resultou em (re)análises¹²³.

Malu empregou quatro *práticas* éticas em sua investigação: duas antes da condução do estudo (i.e. TCLE e referência às participantes) e duas durante (i.e. retorno da pesquisadora às participantes com as análises e (re)análise). No que concerne ao retorno da pesquisadora com as análises às participantes, ela enuncia adotar tal *prática* tanto em sua pesquisa de mestrado quanto na de doutorado. Embora intitule esta *prática*, retorno, interpreto que em sua pesquisa de mestrado a referida *prática* se caracteriza como devolutiva, porque todas as suas participantes concordaram com as análises e ela não mencionou instâncias de crescimento, desenvolvimento ou aprendizado com base nesta *prática*¹²⁴:

¹²³ Comentário de Malu durante minha *prática* de retorno: “E também modificações nas gravações das próprias entrevistas de retorno. Uma das participantes pediu para retirar algo que ela comentou na entrevista de retorno”.

¹²⁴ Comentário de Malu durante minha *prática* de retorno: “Esse “crescimento, desenvolvimento e aprendizado” referem-se a quem? A mim como pesquisadora, a pesquisa em si ou aos participantes? Penso que talvez não tenha tido crescimento ou desenvolvimento para o trabalho, mas para mim, como pesquisadora, com certeza teve. Aprendi que deveria ter realizado tal processo com maior antecedência e que poderia ter até mesmo ligado para os participantes, insistido mais talvez, para que pudesse ter a

[...] no mestrado, eu conversei de novo com os participantes. Somente um ou dois me responderam dentre os quatro participantes que eu tinha Eles confirmaram as minhas análises, mas não tive a oportunidade de fazer uma entrevista com eles. Nada. Eles só leram e confirmaram por e-mail. (Malu, L. 1303-1306)

Nesse enunciado, Malu complementa a confirmação de suas análises pelos participantes com a conjunção “mas”, que remete à sua impossibilidade de conduzir entrevistas de retorno com os participantes. Esse sentido de lacuna no *enunciado* da pesquisadora é novamente marcado pelo uso do advérbio “só”, em: “Nada. Eles só leram e confirmaram por e-mail” (L.1306). Malu deixa entrever em seu enunciado a “falta”, a “ausência”, marcando um *não-dito* da necessidade de a *prática* de retorno ir além da *prática* de devolutiva, como aquela que precisa provocar, instigar à reflexão e ação do participante¹²⁵.

Interpreto que *práticas* de retorno por outras vias, que não entrevistas, são menos profícuas para o diálogo. No entanto, neste *Arquivo acadêmico-científico*, também, descrevo e comento, na subseção de dados coletados, *práticas* de retorno que aconteceram remotamente, que não *só* confirmaram as interpretações dos pesquisadores (MARQUES, 2018). Malu também retornou com suas análises às participantes de sua pesquisa doutoral. Em sua investigação, as participantes concordaram (1)¹²⁶, discordaram (1), indicaram mudanças analíticas (1), crescimento pessoal e profissional tanto das participantes (2) quanto da pesquisadora (3).

[1] Marcamos outra entrevista para elas confirmarem minha análise ou não. Duas confirmaram. Uma pediu para excluir uma parte da entrevista. Ela disse que não concordava com a categoria que eu tinha colocado ela. Ela disse que eu tinha entendido errado e, então, tivemos que modificar. Nessas entrevistas, acabamos fazendo outras perguntas e uma das participantes pediu para eu excluir uma parte na entrevista de retorno. E foi isso que a gente fez, sempre dando voz a participante. (Malu, L. 1308-1314)

[2] o que derivou da minha pesquisa talvez foi que elas tenham se tocado do empoderamento porque, talvez, elas ainda não tivessem se

oportunidade de entrevista-los novamente e incorporar mais suas vozes em meu trabalho. Contudo, acredito também que eles possam ter apenas concordado, pois, havia ali certa relação de poder, uma vez que eu estava na posição de pesquisadora”.

¹²⁵ Comentário de Malu durante minha *prática* de retorno: “Este parágrafo parece muito com o que escrevi no comentário anterior, mas acredito que possa ainda enfatizar o fato de que houve crescimento sim, caso ele se refira ao meu crescimento como pesquisadora”.

¹²⁶ O número 1 corresponde ao excerto abaixo que ilustra esses fenômenos.

tocado de que elas estavam empoderadas. Se elas leram pelo menos o título da tese podem ter se tocado disso. “Realmente estou empoderada depois dessa experiência”. Elas produziram o conhecimento sobre esse empoderamento, essa transformação tanto na vida pessoal quanto na vida profissional delas. (Malu, L.1388-1393)

[3] Eu fiquei muito feliz por elas se sentirem especiais e serem interessadas pelo meu trabalho. Eu senti que não foi uma coisa só para o meu trabalho. Isso me fez bem porque quando você suga do participante ele não é participante ele é sujeito da pesquisa né. O que me deixa mais feliz é que elas se beneficiaram da minha pesquisa. (Malu, L.1420-1424).

Os *enunciados* de Malu evidenciam possíveis ocorrências devido à *prática* de retorno. Essas reações das participantes quando em contato com as análises de Malu foram possíveis em razão do compartilhamento de poderes por parte da pesquisadora. O fato de uma das participantes de Malu discordar de uma de suas categorizações indica conforto e segurança por parte da participante. O fato de pesquisadores darem oportunidades aos participantes para discordarem, não é garantia de que eles, participantes, sentiram-se seguros para fazê-lo¹²⁷. Ilustro sinoticamente as quatro *práticas* de Malu na Figura 11.

Figura 11: *Práticas* éticas em pesquisa de Malu¹²⁸



¹²⁷ Comentário de Malu durante minha *prática* de retorno: “Verdade! A minha participante estava confiante, mas enunciou isso de uma maneira bem sutil, tentando não me deixar desconfortável ou triste”.

¹²⁸ Comentário de Malu durante minha *prática* de retorno: “Parabéns pelas figuras! Excelente trabalho! Fiquei impressionada”.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Em síntese, Malu empregou duas *práticas* éticas no início de sua agenda de pesquisa (i.e. TCLE e referência às participantes) e outras duas (i.e. retorno da pesquisadora com as análises às participantes e (re)análise), ao final. Em contraste, Lily centrou três (de quatro) *práticas* no início e outra, na fase analítica.

Lily empregou quatro *práticas* éticas em pesquisa: consentimento informal, referência aos participantes, aplicação e obtenção do TCLE e análise colaborativa com um de seus grupos de participantes. A pesquisadora relata ter conduzido um desenho de pesquisa que vislumbrava dois grupos de participantes: membros do grupo de pesquisa do qual participava e alunos para os quais ministrava aulas de língua inglesa. Em relação à sua primeira *prática* de pesquisa, esta aconteceu antes do início do estudo (viz. consentimento informal dos pais dos alunos). As demais *práticas* foram adotadas durante sua agenda de pesquisa. Sobre essa *prática*, a pesquisadora relatou o seguinte:

Foi em uma reunião. Fizemos uma reunião com os pais. Acho que foi isso. Inclusive eu estava no projeto e foi explicado para eles que eu fazia parte de um grupo de pesquisa, que gravaríamos as aulas, mas os vídeos não sairiam dali. Era só para a pesquisa e se alguém tinha algum problema com isso. Não foi por escrito. Foi só ao final que pedimos a liberação para a transcrição das aulas e análise. (Lily, L.264-268)

Ao reportar a conversa oral e informal que teve com os pais dos alunos antes de iniciar a pesquisa, Lily enuncia ter dito aos pais que as gravações em vídeo “eram só para a pesquisa e se alguém tinha algum problema com isso” (L.266-267). Ao mobilizar o advérbio *só* para se referir à finalidade das gravações, o *discurso* produz o efeito de que a *prática* de pesquisa que gera dados é natural e rotineira, naturalizando *práticas* de geração de dados em salas de aula. Ao empregar esse advérbio, a pesquisadora desconsidera que para alguns pais presentes à reunião, aquela poderia ser a primeira vez que seu filho participaria de uma pesquisa. Em outras palavras, as diferenças de realidades da pesquisadora e dos pais de seus alunos é discursivamente marcada¹²⁹.

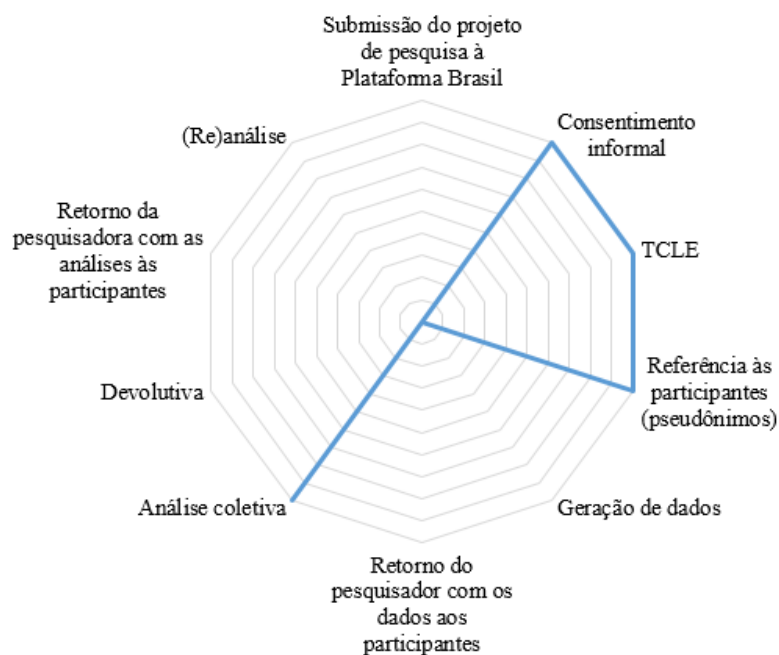
Sobre a referência aos seus participantes, Lily afirma ter-lhes garantido o anonimato, tanto aos seus colegas de grupo de pesquisa quanto aos pais dos alunos que

¹²⁹ Comentário de Lily durante minha *prática* de retorno: “Concordo parcialmente, o advérbio *só* foi mais no sentido de transmitir segurança aos pais, para que ficasse claro que a imagem de seus filhos não seria reproduzida/exposta em nenhum meio de nenhuma maneira” (L. 1949-1951).

participaram de sua investigação. Em relação à garantia do TCLE, ela relata que aconteceu em momento posterior à geração de dados. Sua quarta e última *prática* ética diz respeito à análise colaborativa entre a pesquisadora e seus participantes membros do grupo de pesquisa.

Além de atender a prescrições de órgãos reguladores de pesquisa, Lily também contempla aspectos da *ética emancipatória* (REIS; EGIDO, 2017) ao possibilitar que alguns de seus participantes efetivamente colaborassem da fase analítica. Esclareço que esses participantes tinham conhecimentos teóricos sobre o tema da pesquisa e interesses acadêmicos, também. Em outras palavras, Lily relata ter tido consideração pela voz do Outro em sua investigação.

Figura 12: *Práticas éticas em pesquisa de Lily*



Fonte: Elaborado pelo autor.

Tendo em vista seus desenhos de pesquisa, Lily e Sara comungam de *práticas* éticas em pesquisa. Ambas pesquisadoras analisaram *práticas* de ensino-aprendizagem de línguas de alunos da Educação Básica. Nesse sentido, ao envolverem alunos menores de idade, Lily e Sara primeiramente buscaram o consentimento informal dos pais dos alunos que viriam a figurar como participantes da pesquisa. Considerar o contexto e os

perfis dos atores sociais que serão convidados a participar da pesquisa é característica ética relatada pelas participantes e também na subseção de dados coletados deste *Arquivo* (e.g. DE COSTA, 2014, 2015).

Sara empregou quatro *práticas* éticas em pesquisa: consentimento informal (1), aplicação e obtenção do TCLE ou TALE (2), referência aos participantes (3) e devolutiva (4). Nos quatro próximos excertos, evidencio os *ditos* de Sara sobre essas *práticas*:

[1] eu entrei em contato com os pais desses alunos. Eles foram convidados a irem até a escola e, em um dia específico, foi feita uma reunião com todos esses pais ... eu expliquei quem eu era, por que eu estava ali, sobre o que era esse curso, por que ele estava sendo proposto, a questão da pesquisa de Mestrado que seria desenvolvida, o que eu faria com esses dados que eu iria gerar com os alunos. Então, o primeiro passo foi esse. Foi realizada essa reunião, eu conversei com os pais, eles tiraram todas as dúvidas. (Sara, L.1508-1514)

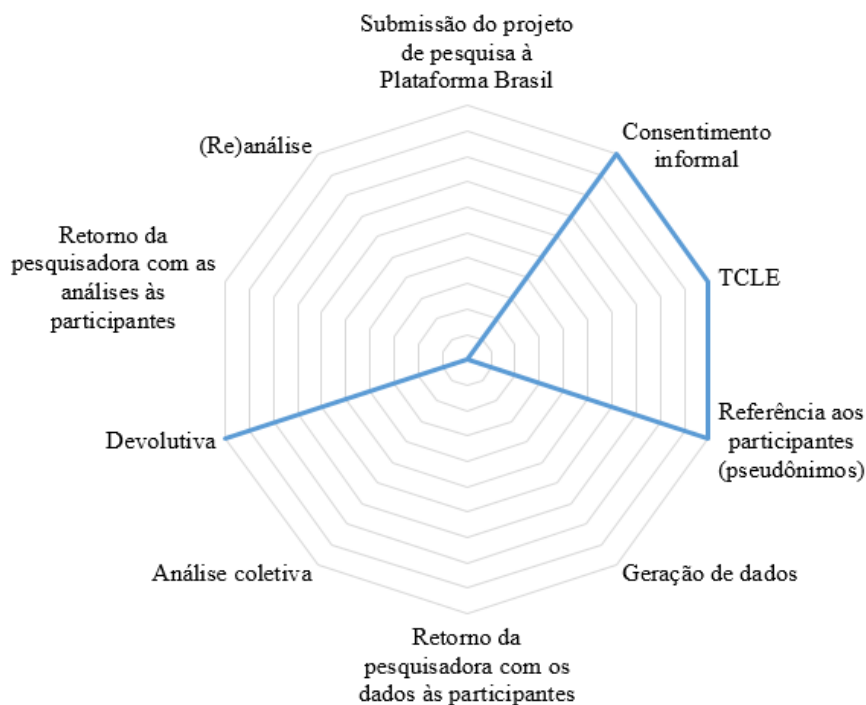
[2] [...] antes de filmar as aulas eu enviei para os alunos aquele termo de compromisso esclarecido e os alunos levaram para casa para os pais assinarem. (Sara, L.1515-1516)

[3] “[...] Vocês podem baixar, podem me perguntar, podem ver que esses cidadãos que estão ali são vocês, mas não com o nome de vocês. São nomes fictícios e tudo mais” (Sara, L.1531-1532)

[4] Então ficou só esse contato via *Facebook*. Coloquei lá e esperei os comentários e *feedbacks*, mas não tive muitos. Tive mais respostas da professora lá do colégio com a qual eu fiz a parceria para implementar o projeto. Ela, sim, acredito que leu e refletiu um pouco dessa experiência. Eu tive contato somente com ela nesse sentido. (Sara, L.1540-1544)

No que diz respeito à sua *prática* de devolutiva, Sara enuncia insuficiência em número de interações que esperava com seus participantes (ver enunciado 4). Ao mobilizar no enunciado “somente” em “Eu tive contato *somente* com ela nesse sentido” (L.1544), produz-se o efeito de incompletude ou falta de alcance com sua *prática* de devolutiva. Isso porque *somente* a professora a respondeu, quando Sara também havia compartilhado seu relato de pesquisa com os participantes e seus responsáveis.

Figura 13: *Práticas* éticas em pesquisa de Sara

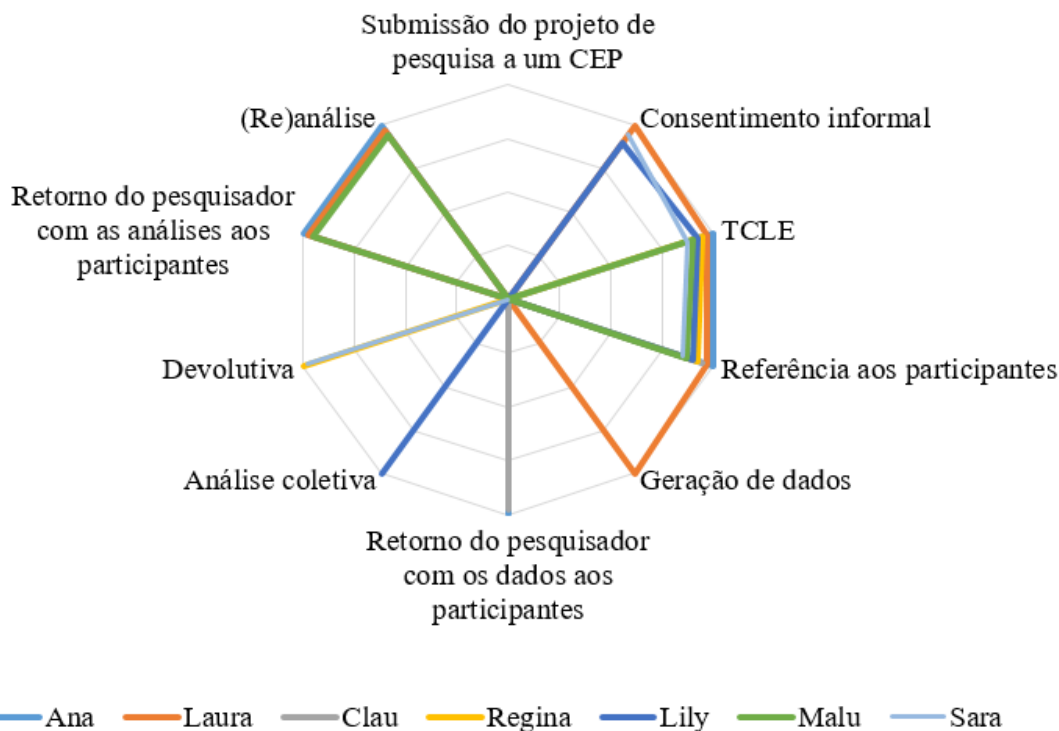


Fonte: Elaborado pelo autor.

Na Figura 14, ilustro que *práticas* foram *contínuas* e que foram *raras*, tendo em vista o método de descrição foucaultiano¹³⁰. Cada uma das linhas coloridas dessa figura representa a *prática* de ética referente a um participante de minha investigação. Quando as linhas se aproximam das *práticas* éticas localizadas nas extremidades, elas evidenciam materialização por parte dos pesquisadores. Esta representação sinótica também me permite tratar de outro fenômeno discursivo caro ao filósofo francês: o *não-dito*. Nessa figura, o *não-dito* se refere à *prática* ética sem quaisquer linhas coloridas que a tocam (viz. submissão do projeto de pesquisa à Plataforma Brasil).

Figura 14: Síntese das *práticas* éticas em pesquisa

¹³⁰ Reproduzo os conceitos de *continuidade*, *raridade* e *não-dito*, de Foucault, no Capítulo 1 “Conceito de pesquisa” desta dissertação.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Referência aos participantes é a única *prática* ética que perpassa os *ditos* de todos os pesquisadores que entrevistei. O sentido construído pelos pesquisadores ao enunciarem essa *prática* é distinto. Sua materialização depende do desenho de pesquisa (Ana), perfil dos participantes (Lily e Regina) e escolhas dos próprios participantes (Laura).

A segunda *prática* com maior ocorrência é a garantia do TCLE. Todos os pesquisadores que entrevistei, exceto Clau, disseram tê-la empregado. Clau se excetua desse grupo de pesquisadores em razão da natureza e escopo de seu estudo. Ele analisou sua própria atuação em um programa de formação continuada. Relacionada a esta *prática*, alguns pesquisadores (viz. Laura e Lily) disseram que, previamente à garantia do TCLE, solicitaram o consentimento informal dos participantes antes do início da pesquisa. No entanto, o consentimento do participante em participar de uma pesquisa não garante que ele tenha clareza de seus direitos¹³¹ (de se desligar da pesquisa a qualquer momento), benefícios (conhecimento prático sobre *x*) ou riscos (danos de ordem psicológica ou física) (CLARK; SHARF, 2006).

¹³¹ Comentário de Malu durante minha *prática* de retorno: “Muitos realmente não têm noção. É muito interessante ver a própria reação dos participantes quando da leitura deste documento”.

Ao considerar a materialização destas duas formas de obtenção de consentimento dos participantes (i.e. informal e TCLE), penso que ela fortalece regulamentações recentes de pesquisa como, por exemplo, a Resolução CNS nº 510-2016 do MS (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 2016) que versa sobre a flexibilização, por parte do pesquisador, para obtenção do consentimento formal dos participantes.

O retorno do pesquisador com as análises aos participantes é outra *prática* ética recorrente (viz. Ana, Laura e Malu). Esta não responde diretamente a normativas nacionais de pesquisa, mas pode ser consequência de reflexões de tais prescrições no âmbito acadêmico (ver *Arquivo acadêmico-científico*, no que diz respeito aos dados coletados). Esta *prática* visa a dar voz aos participantes para que eles possam se manifestar sobre o que é *dito* sobre eles, como é *dito* e por que é *dito*. Tais reações dos participantes podem requerer que o pesquisador modifique categorias e ou afirmações analíticas e excertos do relato de pesquisa, por exemplo. Nesse sentido, os pesquisadores que disseram ter reanalisado partes de suas seções analíticas o fizeram em resposta a apontamentos e questionamentos de seus participantes. Desse modo, a *prática* de (re)análise é uma decorrência da *prática* de retorno, e não da devolutiva¹³².

Neste cenário de pesquisadores que retornam com suas análises aos participantes, há também a *raridade*, que é materializada pelo que foi *dito* por Regina. Em sua pesquisa de mestrado, ela voltou com seus resultados aos participantes. No entanto, tal procedimento não requereu modificações, acréscimos ou supressões na análise ou no relato de pesquisa.

Duas outras *práticas* de pesquisa (i.e. geração de dados e análise coletiva) são *raridade* neste universo que abordo por meio de descrições e comentários. Contando com somente uma ocorrência cada, tais *práticas* evidenciam momentos em que pesquisadores compartilharam seus poderes com seus respectivos participantes. Os pesquisadores evidenciam essa *raridade* em seus discursos, por exemplo, na afirmação de Laura de que “[...] foi um método de gerar dados inovador nesse sentido de oportunizar que os participantes compartilhassem o poder tradicionalmente exercido pelo pesquisador” (L.422-424).

Tendo em vista o rol de *práticas* éticas em pesquisa previstas por órgãos reguladores de pesquisa (i.e. CNS e CEP), pude identificar o *não-dito*. Apesar de

¹³² Comentário de Malu durante minha *prática* de retorno: “Ótima constatação”.

nenhum dos pesquisadores ter *dito* se submeteu seus projetos de pesquisa a um CEP via Plataforma Brasil, eles podem tê-lo feito. Ao contatar novamente os pesquisadores-participantes, eu lhes perguntei se empregaram tal *prática* ética. Dos sete participantes, todos, exceto Sara, responderam a duas perguntas sobre a submissão do projeto de pesquisa a um CEP via Plataforma Brasil¹³³ (Apêndice F). Somente Regina e Clau enunciaram, na geração de dados complementares, que submeteram suas propostas de investigação (de doutorado)¹³⁴ à referida plataforma. Ao justificarem suas *práticas*, os participantes recorrem a escopos distintos. Regina se centra na cientificidade e rigor, ao comparar a área das Ciências Humanas com outras. Clau se respalda em orientação de pesquisa e, em seguida, enuncia desenvolvimento cognitivo decorrente da *prática*.

No enunciado de Clau, ele relata a desnecessidade de cuidados éticos em nível institucional (Plataforma Brasil) em estudos que não envolvam seres humanos diretamente. Ele diz que:

Submeti sim meu projeto à Plataforma, por indicação da [nome de orientadora suprimido], pois eu imaginava que nem seria necessário, já que não envolvi participantes de forma direta (atuando nas etapas e nos processos da pesquisa). (Clau, L.1800-1802)

Diferentemente de Clau, Regina afirma que essa *prática* ajuda pesquisadores das Ciências Humanas a responderem a críticas de “[...] outras áreas e que tradicionalmente são tidas como mais científicas ou mais sérias” (Regina, L.1734-1736). Enquanto Clau foca no próprio campo dos estudos qualitativos, ela compara esse campo com as ditas ciências duras para justificar sua *prática* ética. Em seu enunciado, ela assim se coloca:

Não que tenhamos que depender da aprovação de outras áreas para respaldar as especificidades da nossa, mas este tipo de procedimento valoriza nossas pesquisas. (Regina, L.1737-1738)

Ao empregar a conjunção “mas”, demonstra recorrer à valorização externa de pesquisas ao aplicar critérios de outras ciências às Ciências Humanas. O efeito que isso causa me remete a manuais de pesquisa descritos e comentados na subseção de dados

¹³³ (i) Você submeteu seu projeto de pesquisa à Plataforma Brasil? e (ii) Qual sua opinião sobre essa prática de pesquisa?

¹³⁴ Informação acrescida em resposta à indagação de Regina no momento de retorno. Tanto ela quanto Clau fazem referências às suas pesquisas de mestrado, concluídas, e às de doutorado, em andamento, durante as entrevistas. Meu *enunciado* aqui refere-se aos seus projetos de pesquisa de doutorado, visto que nenhum deles submetera o de mestrado.

coletados deste *Arquivo* no qual figuram documentos (TRIVIÑOS, 1987) com argumentos similares. O reconhecimento das Ciências Humanas enquanto área de produção de ciências se dá mais por critérios externos do que internos, pelo menos no que concerne à submissão do projeto de pesquisa a um CEP via Plataforma Brasil.

Ana, Laura, Malu e Lily disseram não terem submetido seus projetos de pesquisa, por motivos de várias ordens. Ana, por exemplo, justifica o período e o espaço como razões para a não submissão. Ao empregar o advérbio “ainda” em “[...] *ainda* não era prática [...]”, ela informa conhecer que nos anos seguintes essa prática ética passou a fazer parte da agenda de pesquisas de alguns alunos do PPGEL-UEL, contexto no qual se inseria. Em relação à justificativa que entendo ser de espaço, refere-se ao programa de pós-graduação no qual figurava como aluna. Ao complementar o excerto acima, Ana disse que “[...] essa prática *ainda* não era prática no programa ao qual [...] estava vinculada” (L.1744). Em outras palavras, há um pressuposto de que essa *prática* acontecia em outros programas de pós-graduação, independentemente da área do conhecimento:

No momento em que delimito o projeto, 2013, essa prática ainda não era prática no programa ao qual eu estava vinculada. (Ana, L.1743-1745)

O afinilamento da área de conhecimento para melhor compreender a *prática* da submissão é relatada no *enunciado* de Laura. Ela lança mão do advérbio “praticamente”, ao relatar a ocorrência dessa prática ética no PPGEL-UEL. Uma vez que ela não generaliza, ela cria espaços para entender a existência da *prática*, mesmo que fosse *raridade* naquele espaço e período:

À época, esta prática em nossa área era praticamente inexistente [...] (Laura, L.1762)

O *enunciado* de Malu que justifica a não submissão de seu projeto de pesquisa a um CEP difere dos dois precedentes. Ela afirma que à época em que propôs seu desenho de pesquisa, a Plataforma Brasil ainda não estava em funcionamento quando, historicamente, essa plataforma data de 2012. Apesar do argumento de Malu não proceder, compreendo seu desconhecimento, tendo em vista os *enunciados* de Ana e Laura que descrevi anteriormente:

Não, não enviei à Plataforma Brasil, pois na época da coleta de dados (2013) esta plataforma ainda não estava em funcionamento. (Malu, L.1784-1785)¹³⁵

O *enunciado* de Lily recupera uma possível justificativa para a *raridade* da ética que foi relatada por Ana e Laura: o desconhecimento¹³⁶. Ela diz não tê-lo feito por falta de informações. Isso também colabora para a interpretação de como a questão ética em termos formais tem sido tratada em programas de pós-graduação nas áreas das Ciências Humanas:

Eu não submeti meu projeto a Plataforma Brasil. Acho que por falta de informação. [...] não me lembro de, na minha época, ouvir falar sobre a Plataforma Brasil, por exemplo. (Lily, L.1788-1791)

Apesar da presença do fenômeno do *desconhecimento*, noto ser possível citar tentativas de submissão do projeto de pesquisa via Plataforma Brasil, como foi enunciado por Sara durante minha *prática* a ela. A participante informa que submeteu seu projeto de pesquisa e, acreditando ter sido aprovado, iniciou seu estudo. Quando da publicação de relatos de pesquisa derivados de sua pesquisa de mestrado, descobriu que ele estava ainda pendente. Além do desconhecimento, Sara menciona a falta de instrução dentro do programa de pós-graduação quanto a esse cuidado ético e as dificuldades técnicas e interações com responsáveis pela plataforma.

No que respeita à dimensão de *irrealis* (Figura 15), os participantes listaram possíveis grupos de pessoas e ou esferas sociais a quem poderiam retornar resultados de pesquisa. Eles podem não ter mencionado a esfera dos participantes com maior frequência porque a maioria deles retornou com seus resultados de pesquisa aos seus participantes durante a condução de seus estudos. No entanto, Laura também o fez e mencionou isso.

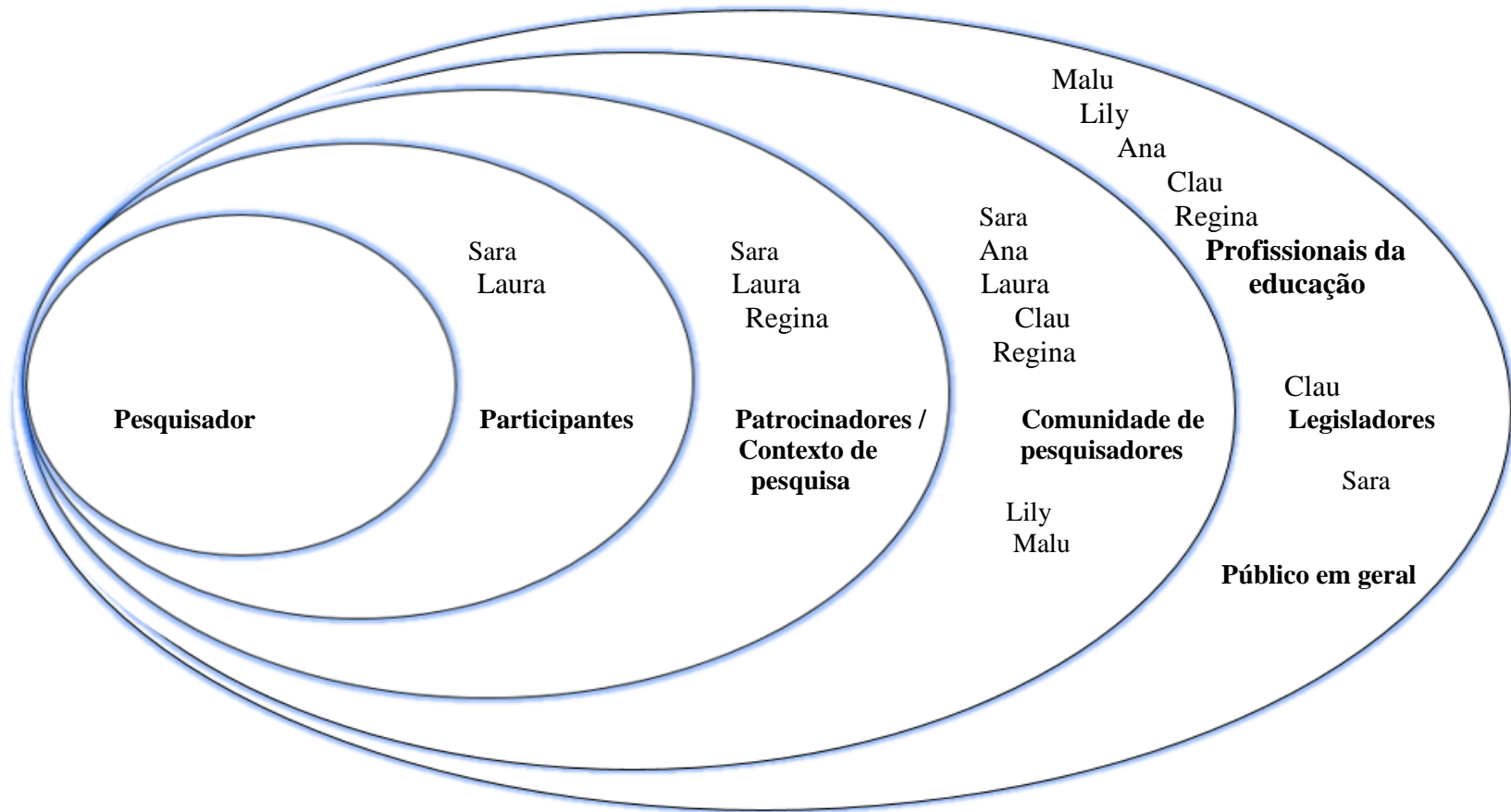
A esfera dos patrocinadores, também entendida como contexto, foi mencionada por duas participantes (i.e. Laura e Regina). A esfera da comunidade de pesquisadores foi mencionada por todos os participantes. A esfera de maior abrangência comporta três grupos distintos: profissionais da educação, legisladores e público em geral. O primeiro

¹³⁵ Comentário de Malu durante minha *prática* de retorno: “Realmente não me lembro de ninguém comentar sobre isso à época. Então, não fiz. Mas penso ser extremamente necessário e considero como um avanço”.

¹³⁶ Comentário de Lily durante minha *prática* de retorno: “Concordo”.

foi vislumbrado por todos os participantes, exceto Laura. O segundo indica a *raridade*, visto que foi idealizado somente por Clau. O terceiro sinaliza o *não-dito*, uma vez que nenhum dos participantes o mencionou.

Figura 15: Esferas sociais alcançadas pelo retorno de resultados de pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor, baseado em Reis e Egido (2017, p. 234)

Estratégias

Para entender este elemento da *Formação Discursiva*, faço uma analogia a partir do que Michel Foucault apresenta como um exemplo de *estratégia* na obra “História da Sexualidade 2: o uso dos prazeres”. Então, transponho esta ideia à descrição de meus dados gerados. Foucault (2014 [1984]), ao se referir à *estratégia* enquanto componente de *Formação Discursiva*, descreve a necessidade. Ao descrevê-la, ilustra com o caso de Diógenes, cujas relações sexuais eram feitas em ambientes públicos, enquanto na Grécia, o ato sexual deveria ser praticado somente à noite, ocultando-o e precavendo-o. Diógenes argumentava que era acostumado “de tudo fazer em público, as refeições e o amor” (FOUCAULT, 2014 [1984], p.66). Nesse sentido, sempre que sentia o desejo, ele tinha relações sexuais com a primeira mulher que visse e onde a encontrasse. Por isso, esta *estratégia* foi intitulada “da necessidade”, por Foucault (2014 [1984]).

Paralelamente a esta, substituo a *estratégia* da necessidade pela *estratégia* da possibilidade. Minha proposta de *estratégia* diz respeito às possibilidades de retornos dos pesquisadores aos seus participantes. Ao indagá-los sobre as formas pelas quais conduziram seus retornos aos participantes de pesquisa, os pesquisadores disseram:

Eu vou ter que olhar os documentos agora porque eu lembro que eu enviei as análises, o glossário para que eles conseguissem interpretar as análises, então “o que essa categoria significa?”, para ver se era aquilo mesmo que ele quis dizer, se está de acordo. Eu me lembro de ter enviado três documentos, mas não me lembro da tese. (Laura, L.440-443)

Esse foi um retorno no sentido de chamar os participantes para uma conversa. [...] Não assim científica, mas foi mais uma questão de dar um retorno e ouvir o que eles tinham sentido. Não fazia parte dos procedimentos da dissertação. (Regina, L. 553-557)

Entendo que as *práticas* relatadas por Laura e Regina ilustram um momento possível de o pesquisador retornar aos participantes. Esse momento (i.e. após a análise dos dados) pode servir tanto como uma *prática* com finalidade metodológica para corroboração das análises quanto para uma finalidade mais preocupada com questões de ordem social. Esse traço social diz respeito a quem se beneficia do conhecimento produzido e quem tem a oportunidade de aprender com ele. Essa *prática* de retorno pode ter ambas as finalidades (Laura) ou ser centrada em somente uma (Regina).

Marcamos outra entrevista para elas confirmarem minha análise ou não. Duas confirmaram. Uma pediu para excluir uma parte da entrevista. (Malu, L.1308-1310)

Essa *prática* de retorno também pode possibilitar que os papéis sejam invertidos, ou seja, as relações de poder, sejam parcialmente alteradas. No enunciado de Malu, por exemplo, há o relato de uma solicitação da participante que foi atendida pela pesquisadora, ao passo que outras duas participantes confirmaram completamente as análises. Entendo que quando a *estratégia da possibilidade* é aplicada, o pesquisador pode encontrar, majoritariamente, instâncias de corroboração analítica. No entanto, me pergunto quais as reações desses pesquisadores ao serem questionados, retirados de suas zonas de conforto por seus participantes, pois estes, até há pouco tempo, eram vistos como completamente vulneráveis e sem voz¹³⁷.

Em uma síntese da *estratégia da possibilidade*, os pesquisadores mencionaram formatos (viz. relato de pesquisa, resumo, apresentação oral, postagem na internet) nos quais poderiam retornar aos seus participantes, modalidades (viz. pessoal ou remota) e documentos complementares (viz. glossário). Penso que essa *estratégia* sobre a possibilidade de como fazer o retorno ou a devolutiva fortalece as *práticas* anteriormente descritas dos participantes. Essa *estratégia* sinaliza as especificidades de cada pesquisa.

Também pude identificar outros excertos em que os pesquisadores relataram a *prática* de retorno. No entanto, esses exemplos diferem dos anteriormente discutidos em razão da eficácia da *prática* conduzida pelo pesquisador. Apesar de alguns deles relatarem ter dado retorno aos seus participantes, vejo que o modo como o fizeram não é garantia de participação dos envolvidos no estudo. Os modos de retorno que relato abaixo me parecem atender muito mais a interesses e comodidades dos pesquisadores do que dos participantes.

Na *estratégia da comodidade*, evidencio que a *prática* de retorno de alguns pesquisadores não é tão eficaz como poderia ser no que diz respeito a dar voz a seus participantes. Isso é o que acontece, por exemplo, nos relatos de Malu e de Sara sobre

¹³⁷ Comentário de Malu durante minha *prática* de retorno: “Não posso negar que é um pouco estranho, pois estamos tão imersos na pesquisa, que pensamos que está tudo ok, que fizemos um bom trabalho, etc. Então, quando o participante discorda do que foi analisado fiquei um pouco desapontada, mas entendi completamente quando ela me explicou o porquê. Já cheguei a comentar sobre essa prática em um congresso que fui recentemente e algumas pessoas que estavam na sala disseram: “mas o participante tem que entender que é uma interpretação, foi o que você entendeu sobre o que ele disse”. Eu argumentei que, mesmo assim, temos que dar voz a ele, para que ele não se sinta prejudicado com a pesquisa”.

suas pesquisas de mestrado. Aquela afirma que seus participantes “só” confirmaram a análise por e-mail; e esta, que “só” teve contato com eles via *Facebook*. Quando considero os inúmeros tipos de retornos possíveis (RANKIN, 2018), enviar eletronicamente uma extensa análise ou relato de pesquisa aos participantes que, muitas vezes, não estão envolvidos em pesquisas acadêmicas, parece-me que os reais beneficiários continuam sendo os pesquisadores e não os participantes de suas pesquisas¹³⁸.

[...] no mestrado, eu conversei de novo com os participantes. Somente um ou dois me responderam dentre os quatro participantes que eu tinha Eles confirmaram as minhas análises, mas não tive a oportunidade de fazer uma entrevista com eles. Nada. Eles só leram e confirmaram por e-mail. (Malu, L.1303-1306)

Não... não porque tínhamos um grupo no *Facebook* e eu tinha comunicação com eles por lá e tanto antes, durante e ao final do curso. E, depois que acabou o curso, eu não tive a oportunidade de ir lá pessoalmente. Então ficou só esse contato via *Facebook*. Coloquei lá e esperei os comentários e *feedbacks*, mas não tive muitos. (Sara, L.1538-1541)

Essa *estratégia da comodidade* também contempla relatos como o de Lily, que negam a ocorrência da *estratégia da possibilidade*. Em dois momentos, a pesquisadora demonstra infravalorizar o conhecimento produzido em sua investigação. Ela nega a própria *estratégia* e faz uso limitado da *estratégia da possibilidade* porque já rejeita, antecipadamente, o possível interesse dos pares ascendentes dos alunos de conhecerem e discutirem os resultados de sua pesquisa. Interpreto que isso esteja relacionado à esfera social endereçada porque, ao tratar da esfera acadêmica (viz. membros de grupo de pesquisa), ela considera esse retorno pertinente. Em suma, o conhecimento da academia só serve para a academia.

Ah, eu acho que os resultados de pesquisa e que seja simplificado, se necessário. Por exemplo, *a minha pesquisa não seria lida pelos pais dos meus alunos, para eles não seria interessante*. Dentro do meu grupo de estudos, de pesquisa, talvez seria relevante. Eu poderia apresentar um resumo da minha dissertação. Mas, *para os pais dos meus alunos, eu não vejo tanta relevância. Não acho que eles veriam tanta relevância no meu trabalho*. Como eles não são da área da

¹³⁸ Comentário de Malu durante minha *prática* de retorno: “Concordo! Não foi uma prática muito efetiva, mas era a possível no momento, pelo menos para alguns dos participantes, visto que haviam mudado de cidade e meu único contato com eles era por e-mail. Como disse, talvez hoje eu faria diferente”.

educação, muita gente não fala inglês, então acho que eles nem pensam sobre a pesquisa. (Lily, L.309-315, ênfase adicionada)

Percebo que o *discurso* da pesquisadora sobre retorno de resultados de pesquisa muda, a depender de para quem ele é endereçado. Assim, ela reafirma seu poder institucional de proscrever quem terá ou não interesse em resultados de pesquisa. Ela anula a ocorrência da *possibilidade da estratégia*. Apesar de não estar prescrito a linguistas aplicados o retorno de resultados de pesquisa aos participantes, isso já foi *dito* de outro modo (viz. diretrizes de associação profissional) em outros momentos (viz. BRITISH EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION, 2011). Em síntese, ao não buscar empreender a *prática* de retorno de modo eficaz, esses relatos de pesquisa levam questionamentos sobre a preocupação dos pesquisadores em adotá-los¹³⁹.

Outra *estratégia* descrita por Foucault (2014 [1989], p.69) “[...] consiste em determinar o momento oportuno”. Considerando que ele não a nomeou como fez com a *estratégia* anterior, eu a convenciono e passo a chamá-la de *estratégia da pertinência*. Segundo o filósofo francês, esses momentos oportunos são determinados, tendo em vista vários fatores. Ao indagar os participantes sobre quais momentos consideravam cruciais para que pesquisadores retornassem aos participantes, colhi estes *ditos*:

[...] um momento de construção das interpretações e não só no final quando as interpretações estão, já ganharam corpo [...] (Ana, L.93-95)

Então, eu vejo assim, a partir da minha experiência, talvez esse retorno no momento de construção analítico, um pouco antes e não só lá no final, talvez ele desse mais riqueza, trouxesse mais contribuições para a inserção das vozes e até mesmo para o pesquisador olhar mais atentamente às manifestações e apontamentos das participantes. (Ana, L.98-102)

eu acho que é realmente com as análises porque é o momento da pessoa ver se ela se enxerga nos dados, se realmente reflete aquilo que ela disse, se a sua interpretação tá coerente e indo ao encontro do que ela realmente quis dizer. (Laura, L.479-481)

Acho que as análises. [...]] e depois a tese concluída. (Regina, L.605)

[...] na redação, nas análises, nessas instâncias da pesquisa, eu acredito que tem que ser permanente. Continuamente. Não apenas uma

¹³⁹ Comentário de Malu durante minha *prática* de retorno: “Concordo. Não é cômodo admitir, mas é a realidade. Como eu busquei pelos saberes de uma professora usa para ensinar LI não considereirei que os responsáveis pelos meus alunos se interessariam pelo assunto e de fato, em nenhum momento houve alguma demonstração de interesse, por parte dos responsáveis, pela minha pesquisa em si, seu interesse era pela aprendizagem de meus alunos”.

devolutiva final. Tem que ser permanentemente e culminar com um encontro, uma conclusão final. (Clau, L.998-1001)

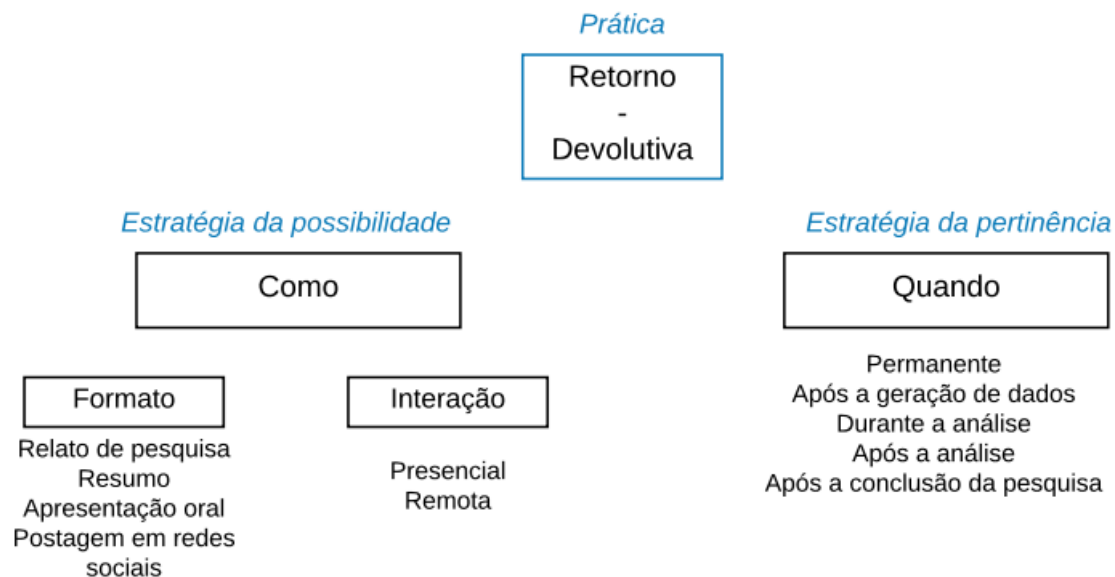
Acho que, com certeza, o final após análise porque aí você vai ter a oportunidade ao seu participante para ver se ele concorda com a sua análise ou não. [...] talvez antes da defesa legal [oficial] para ele ler o trabalho tudo novamente. (Malu, L.1356-1361)

Ah, eu acredito que depois da geração de dados e posterior a análise. (Sara, L.1599)

Essa *prática* da possibilidade de retorno do pesquisador para os participantes não está restrita à fase pós-análise dos dados, apesar desta ter sido majoritariamente mencionada (e.g. Ana, Malu, Laura e Regina). Alguns participantes vislumbram que tal *prática* de retorno deveria ser garantida durante todo o processo analítico (e.g. Ana) ou durante toda a pesquisa (e.g. Clau). Após a conclusão do relato final da pesquisa, seria o momento de outra possibilidade de retorno (e.g. Regina, Malu). Em síntese, a *estratégia da pertinência* me permite interpretar que o retorno acontece em vários momentos do processo investigativo.

Enquanto uma *estratégia* se centra em como conduzir o retorno (viz. estratégia da possibilidade), a outra (viz. estratégia da pertinência) focaliza quando fazê-lo. Ao aproximar as duas *estratégias* das *práticas* de retorno e da devolutiva, pude analisar nos *enunciados* dos participantes o que sustenta a existência dessa *prática*. Tanto a *prática* de retorno quanto a da devolutiva se materializam por meio dessas *estratégias* em que cada uma abre um leque de possibilidades aos pesquisadores.

Figura 16: Materialização das *práticas* de retorno e de devolutiva



Fonte: Elaborado pelo autor.

Modalidades Enunciativas

Modalidades Enunciativas é outro elemento da *Formação Discursiva* foucaultiana. Neste, três questionamentos são centrais: (1) Quem fala? (2) De que posição institucional fala? e (3) Sobre o que ou sobre quem se fala? Esses questionamentos ajudam a compreender a constituição de efeitos de verdade que são decorrentes de certos *discursos*. A fim de explicitar e exemplificar esses conceitos a partir dos dados gerados, visito algumas obras de Michel Foucault e discuto (i) como o autor reelaborou tais questões para alguns dos contextos específicos que ele descreveu (e.g. relações sexuais e prática médica) e (ii) suas respostas, diretas ou indiretas, a esses questionamentos. Em seguida, apresento minha descrição e comentários, tendo em vista meus dados gerados.

Ao tratar da história da sexualidade em três obras (2014 [1984]; 2014 [1984]; 1978 [1976]), o filósofo francês propõe as seguintes questões em uma delas:

Nesses discursos testemunhos [sobre sexualidade] um elemento é essencial através do elogio do amor, de sua potência, de sua divindade, volta sempre a questão do consentimento: deve o jovem ceder? A quem? E em que condições e com quais garantias? E aquele que o ama, pode legitimamente desejar vê-lo ceder facilmente? (FOUCAULT, 2014 [1989], p. 283)

Ao responder esses questionamentos, Foucault constituía indícios de respostas às *modalidades enunciativas*. No caso das *práticas* sexuais, enunciava-se estar intrinsecamente atribuído ao homem o controle das relações sexuais. Essa agência era reflexo de outros escopos nos quais o homem detinha prerrogativas. No entanto, não era qualquer tipo de homem. Ele precisa responder a certas exigências sociais: ser heterossexual, livre, branco, adulto, moralmente correto e vigilante de sua própria *prática* sexual.

Assim como na casa cabe ao homem comandar, assim como na cidade não é aos escravos, às crianças nem às mulheres que compete exercer o poder, mas aos homens e somente a eles, do mesmo modo cada um deve pôr em obra sobre si mesmo suas qualidades de homem. (FOUCAULT, 2014 [1989], p. 99)

[...] o da vida doméstica: assim como a casa só pode estar em ordem se a hierarquia e a autoridade do seu dono forem respeitadas, assim também o homem será temperante na medida em que souber comandar seus desejos como comanda seus serviços. (FOUCAULT, 2014 [1989], p. 84-85)

Conforme mencionei anteriormente, não cabia a qualquer um tomar decisões na esfera pública. Para fazê-las, a pessoa (i.e. homem) deveria responder a certos critérios e situar-se em determinadas posições institucionais. Essa relação de autoridade era sustentada cotidiana e institucionalmente e refletia-se nas relações íntimas, também. Essas relações aconteciam tendo em vista os atores que podiam figurar em cada um dos papéis: atores ativos e passivos. Sobre os indivíduos socialmente aceitos para cada papel, Foucault esclarece que

[...] de maneira ainda mais geral, ela passa sobretudo entre o que se poderia chamar os “atores ativos” no cenário dos prazeres e os “atores passivos”: de um lado aqueles que são sujeitos da atividade sexual (e que devem cuidar de exercê-la de maneira comedida e oportuna); e de outro aqueles que são os parceiros-objetos, os figurantes, sobre os quais e com os quais ela se exerce. Os primeiros, evidentemente, são os homens, mais precisamente os homens adultos e livres; os segundos, bem entendido, compreendem as mulheres, mas elas aí figuram apenas como um dos elementos de um conjunto mais amplo, cuja referência se faz às vezes para designar os objetos de prazer possível: “as mulheres, os rapazes, os escravos” (FOUCAULT, 2014 [1989], p. 58)

Ao considerar o universo de uma pesquisa, vários são os atores sociais que poderiam falar dessa experiência sob seu ponto de vista: representantes de órgãos de

pesquisa, os pesquisadores, os participantes, os membros do contexto investigado, os orientadores da investigação, entre outros. No entanto, em meu estudo, somente um grupo específico pôde falar: os pesquisadores, ou seja, aqueles que conduziram as pesquisas, aqueles que histórica e institucionalmente já detêm o poder para falar sobre. Esses indivíduos possuem elevados níveis educacionais. Eles são mestres/as, doutorandos/as e doutores/as. Alguns deles são professores universitários. Essa indicação responde a uma das perguntas foucaultianas dentro da modalidade enunciativa: Quem fala?

Sinalizado aquele que fala, pode-se indagar: Sobre quem ele fala? e Sobre o que ele fala? Vislumbrando novamente os atores sociais envolvidos em uma pesquisa, vários são aqueles sobre quem os pesquisadores poderiam falar. Contudo, eles se centram em um grupo em específico: os participantes. Entendo que este foco também é decorrente de minhas perguntas nos momentos de geração de dados. Seus participantes foram alunos e professores da Educação Básica (e.g. Malu, Lily, Sara e Regina), professores em formação inicial (e.g. Laura) e professores universitários (e.g. Ana).

Outro aspecto de interesse foucaultiano é observar como é referenciado esse grupo de pessoas sobre quem se fala. Olhando analogamente os *ditos* de meus participantes de pesquisa, pude identificar exemplos que demarcam o *status* do pesquisador e do participante. Os participantes de pesquisa são referenciados de diferentes maneiras, dentre as quais: sujeitos (1), participantes (2) e coautores (3).

[1] Para os sujeitos, a sociedade, as pessoas via educação [...] (Clau, L.886)

[2] se ele é o participante ele está junto ele tem que estar junto mesmo que esse tempo essa dimensão seja menor que o direito a voz relação de poder sejam bem colocadas entre mais e menos, maior ou menor mas essa devolutiva permanente faz parte ao meu ver faz parte do enriquecimento da própria pesquisa. (Clau, L.1158-1162)

[2] Isso me fez bem porque quando você suga do participante ele não é participante, ele é sujeito da pesquisa né. (Malu, L.1422-1423)

[3] Realmente, quando falamos de participante é aquele que seria um coautor, mais que um informante. (Clau, L.788-789)

[3] enfim, coautores, na redação, nas análises, nessas instâncias da pesquisa, eu acredito que tem que ser permanente. (Clau, L.998-999)

O modo como os papéis em uma pesquisa são representados tem sido discursivamente modificado. A centralidade passou da nomeação de “sujeitos” para “participantes”, sinalizando para outra nomenclatura de crescente uso, ou seja, “coautores”.

Nos *enunciados* dos pesquisadores, a referência acontece principalmente entre sujeitos e participantes. Apesar de em algumas instâncias enunciarem “sujeitos”, eles se referem aos seus participantes de pesquisa. Sujeito é aquele que é sujeitado ou se sujeita a algo; nesse caso, a interesses de pesquisa de outrem. Por outro lado, “participante” é aquele que efetivamente participa da agenda de pesquisa em alguns momentos, ou seja, é um indivíduo que tem sua voz ouvida e considerada pelo pesquisador (CAMERON et al., 1992)¹⁴⁰. O uso do termo “coautor” [3] figura como uma ênfase ao caráter participativo em que o diálogo é constante e ambos participam ativamente na construção do conhecimento.

Outra pergunta que apresentei acima e respondo é: Sobre o que se fala? Uma vez que descrevi quem fala e sobre quem se fala, volto meu olhar ao que é falado, ou seja, a (não) participação ou envolvimento dos participantes em momentos da investigação. Sobre esse aspecto, apresento excertos que ilustram tanto a participação deles (1) quanto a sua falta ou insuficiência (2). Esclareço, novamente, que se trata de *enunciados* dos pesquisadores e não dos participantes.

[1] [...] eu acho que o papel das participantes foi fundamental porque sem a participação delas eu teria uma fonte documental boa, no entanto com muitas lacunas. E aí, a entrevista que elas me concederam, a participação que elas tiveram no primeiro momento concedendo as entrevistas, possibilitou que eu preenchesse algumas lacunas de informação, de construção do perfil histórico que eu me propunha a fazer. (Ana, L.132-136)

Nesse excerto, a pesquisadora relata o resultado de seu retorno com os dados às participantes. No momento da entrevista, ela centra-se em uma vantagem metodológica dessa *prática* de retorno, ou seja, a constituição de um corpus documental mais completo. Assim, ela não relata estar interessada em rever seus posicionamentos e interpretações de pesquisadora. Penso que isso diz respeito à fase da pesquisa que ela descrevia. Entendo que o *não-dito* neste enunciado da pesquisadora refere-se à negociação de informações e dados que ela já detinha e os acréscimos e ou correções

¹⁴⁰ Referência incluída após minha *prática* de retorno, sugerida por Malu.

que suas participantes fizeram. Ela não diz, por exemplo, como marcou, textualmente, as contribuições das participantes nos dados históricos que analisaria. No entanto, esse *não-dito* já foi *dito* em outros momentos.

Por exemplo, informo ao meu leitor no primeiro capítulo da dissertação que compartilhei as transcrições das entrevistas semiestruturadas com meus participantes de pesquisa para suas leituras. Na mensagem, pedi que lessem e fizessem correções, supressões e acréscimos que julgassem necessários. A fim de materializar textualmente as vozes de meus participantes e suas contribuições nessa fase, adotei os recursos gráficos de sublinhado, para representar informação acrescida pelos participantes e *itálico*, para evidenciar correções linguística feitas por eles.

[1] [...] que eles [participantes] manifestaram bastante que gostaram e agradeceram essa oportunidade de poder ler e se posicionar a respeito da análise. Que eles nunca tinham feito nada parecido. (Laura, L.468-470)

Nesse *enunciado*, há dois fenômenos para os quais chamo a atenção. Por um lado, a pesquisadora apresenta uma apreciação positiva dos participantes em relação à sua *prática* de retorno com as análises. Por outro lado, esse parece ser o tipo de retorno em que os participantes têm a função de validação das análises. Em outras palavras, os participantes consomem os resultados da pesquisa no sentido de acatar a visão da pesquisadora. Tenho essa leitura pela exacerbada valorização da *prática* de retorno pelos participantes, segundo relato da pesquisadora. Por exemplo, “[...] manifestaram bastante que gostaram e agradeceram” (L. 462). Assim, não há, neste excerto, uma postura de agência no sentido de os participantes terem uma voz que contradiz ou questiona a da pesquisadora.

Nesse sentido, interpreto que a *prática* de retorno é entendida pelos participantes como um favor prestado pela pesquisadora e não como uma ação já constituída na agenda de pesquisa. Assim, essa *prática* é relatada como um bônus, algo inesperado. Os participantes parecem ainda não ter visto esse momento como uma oportunidade de exercer poder para o diálogo. Consequentemente, os participantes ainda estão na posição de recipientes do conhecimento construído.

O *não-dito* neste *enunciado* diz respeito ao incipiente número de pesquisadores na área dos Estudos da Linguagem que conduzem a *prática* de retorno de resultados de pesquisa a seus participantes. Esse *não-dito* ajuda a entender o porquê dos participantes

de Laura ficarem surpresos e agradecerem a oportunidade. Contudo, esse *não-dito* já foi *dito* de outro modo em outro momento. O estudo documental conduzido por Reis e Egido (2017) já evidenciou que restrito número de relatos de pesquisa menciona a *prática* de retorno. Os linguistas aplicados analisaram 185 estudos, entre dissertações (139) e teses (46), defendidas entre 2004 e 2014 no PPGEL-UEL. Entre seus resultados, os pesquisadores concluíram que somente sete relatos de pesquisa mencionaram retorno dos pesquisadores com as análises aos participantes.

[2] [...] no meu projeto de pesquisa, eu tive um problema com meu grupo que, por exemplo, tinha cerca de 12 participantes, mas somente seis ou sete me responderam. Era um grupo pequeno e tivemos muito pouco retorno. Eu esperei que mais pessoas participassem. (Lily, L.290-293)

[2] Então, tentei dar um *feedback* mas não vi muito interesse por parte deles. (Sara, L.1526-1527)

Ambas as pesquisadoras, Lily e Sara, relatam insuficiência no interesse de seus (possíveis) participantes. Apesar dos convites feitos por elas, não houve respostas dos participantes como elas esperavam. Entendo que o *não-dito* nesses *enunciados* diz respeito ao não entendimento dos participantes sobre os benefícios que as pesquisas lhes trariam. Em ambas as entrevistas¹⁴¹, as pesquisadoras não mencionaram quais foram os benefícios que dirigiram aos participantes e se eles tinham clareza daqueles. Nesse sentido, os participantes podem ter decidido não participar, por desconhecimento de quais seriam seus ganhos e benefícios.

Em outros *ditos*, uma das pesquisadoras (viz. Lily) enfatiza a contribuição que sua pesquisa tem para a área da Linguística Aplicada, especificamente a pesquisadores que estudam aquela temática. No entanto, ela não relata, naquele momento, benefícios aos participantes. Assim, entendo que os pesquisadores estabelecem benefícios que são, na maioria das vezes, de ordem acadêmica científica e desconsideram os perfis de seus participantes que nem sempre estão envolvidos com a academia. Consequentemente, pesquisadores precisariam refletir sobre benefícios, talvez de ordem prática, que

¹⁴¹ Comentário de Sara durante minha *prática* de retorno: “No meu caso acredito que mais por serem crianças mesmo. Duvido que, mesmo que eu tivesse explicado ganhos e benefícios, eles se interessariam em participar de forma mais ativa”.

atendessem às demandas e necessidades de seus (futuros) participantes de pesquisa. Esse é o *não-dito* em ambos os *enunciados* apresentados acima¹⁴².

No entanto, esse *não-dito* já foi *dito* de outro modo em outros momentos. Nesse mesmo *Arquivo acadêmico-científico*, especificamente na primeira seção em que reviso dados secundários, apresento esse *não-dito* que já foi *dito*. Alguns relatos de pesquisa de linguistas aplicados do exterior (e.g. BIGELOW; PETTITT, 2016; DE COSTA, 2015; DUFF; ABDI, 2016) versam sobre aspectos éticos antes, durante e depois da condução de um estudo. O convite aos participantes acontece antes do início da pesquisa (BIGELOW; PETTITT, 2016), assim como também pode ser renegociado (DUFF; ABDI, 2016).

Após conseguir a aprovação de um CEP, da coordenação distrital de educação, da escola e do professor, Bigelow e Pettitt (2017) foram conversar com os alunos imigrantes que estudavam nos EUA sobre seu interesse em desenvolver um estudo em sua sala de aula. Após apresentar o desenho de pesquisa em linguagem acessível aos alunos, os pesquisadores relatam que, para sua surpresa, uma aluna os indagou “O que vocês (pesquisadores) farão por nós (alunos e possíveis participantes)?” Os linguistas aplicados mencionam o nível de consciência da aluna por identificar sua posição de poder e de escolha, naquele momento. Imediatamente, os pesquisadores ofereceram monitorias de LI e grupos de conversação para prática da língua. Esses benefícios práticos e imediatos foram aceitos pelos alunos que passaram a figurar como participantes.

Os benefícios previamente negociados com os participantes também podem ser expandidos e ou revistos. Em sua pesquisa etnográfica, Duff e Abdi (2016) acompanham uma aluna imigrante estudante nos EUA tanto na escola quanto em sua casa. As visitas em ambos os espaços aconteciam quinzenalmente. Quando as visitas aconteciam na residência da participante, Abdi a ajudava com monitoria de língua inglesa. No decorrer da geração de dados, a pesquisadora pediu aos responsáveis pela participante para ela visitar a casa semanalmente. Os pais consentiram, desde que Abdi também ajudasse seus outros dois filhos gêmeos com o conteúdo de língua inglesa da

¹⁴² Comentário de Lily durante minha *prática* de retorno: “Discordo parcialmente. Eu entendo que quando estamos dentro de um grupo de pesquisa nosso objetivo seja aprender, aprimorar, desenvolver, pesquisar, coconstruir conhecimentos, etc. e fazemos isso através de estudo, leitura, prática, desenvolvimento de planos de ação, de pesquisas, etc. Dentro da minha pesquisa que buscava os saberes de uma professora de LI acredito que como grupo de pesquisa sobre o ensino-aprendizagem de LI os benefícios dos resultados de pesquisa seriam positivos para todos e para outros que buscavam os mesmos objetivos que nosso grupo, acho que isso era claro para todos. Acho que o desinteresse e a falta de participação possa ter outras justificativas que eu prefiro não sugerir quais foram”.

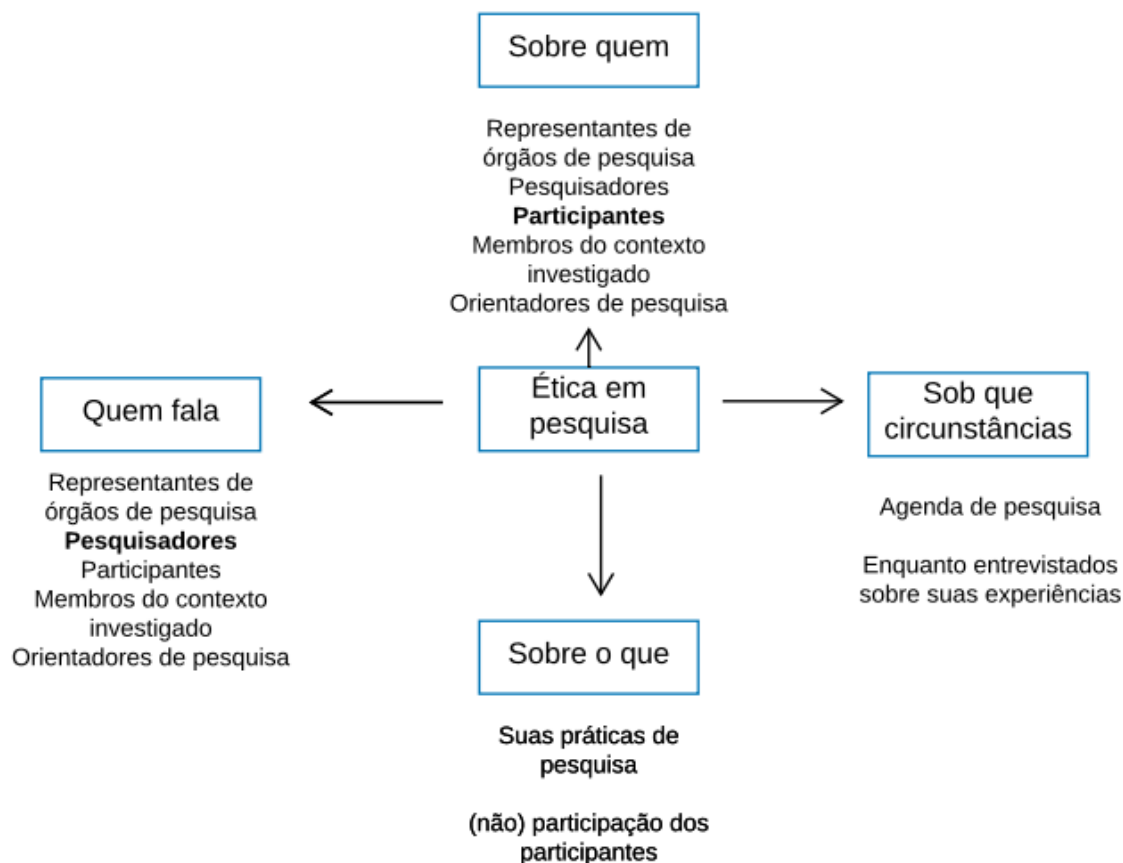
escola. Assim, a renegociação de benefícios aconteceu e possibilitou que a pesquisadora prosseguisse com seu estudo.

Em linhas gerais, o momento de convidar indivíduos a participarem de pesquisas pode ser entendido como um campo de forças e exercício de poderes. Esse poder, majoritariamente centrado no pesquisador, também pode ser exercido pelos futuros participantes, uma vez que eles têm consciência sobre sua possibilidade de requerer benefícios práticos para si.

O quarto aspecto caro à *modalidade enunciativa* é sob que circunstâncias se fala. São os responsáveis pelas agendas de pesquisa, os pesquisadores em formação que almejavam um título de mestrado e ou doutorado que falam. Eles falam sobre suas experiências exitosas na condução de estudos enquanto alunos de pós-graduação. Eles falam tanto de suas *práticas* quanto da participação, ou sua insuficiência, por parte dos participantes. Nos raros momentos em que a insuficiência da participação é mencionada, as pesquisadoras não falam quais podem ter sido os fatores que culminaram nesse nível de participação. Reconheço que também não as indaguei posteriormente sobre isso.

Na figura 17, represento a constituição das *modalidades enunciativas* que identifiquei em meus dados.

Figura 17: Representação das *modalidades enunciativas*



Fonte: Elaborado pelo autor.

4.2.2 Questionário eletrônico

Nesta subseção de descrição e comentários do *Arquivo acadêmico-científico*, trabalho com os dados que gerei por meio do questionário eletrônico (Apêndice B). Por meio desses dados, busco situar o leitor nas agendas de pesquisa dos pesquisadores-participantes, os quais participaram das entrevistas semiestruturadas que contemplo posteriormente. Ao aceitarem responder esse instrumento de geração de dados, os pesquisadores foram convidados a refletir sobre aspectos relacionados a seus desenhos de pesquisa empregados (e.g. questões 1, 2 e 3 do questionário eletrônico) e de princípios e algumas *práticas* éticas que (e.g. questões 4, 5, 6, 8 e 10 do mesmo instrumento). Ademais, os pesquisadores também tiveram a oportunidade de relatar os tipos de interações que tiveram com seus respectivos participantes (e.g. questão 7), bem como o que tornou algumas *práticas* possíveis (questão 9).

Comento especialmente as respostas dadas à pergunta 7 que colheu dados relativos aos tipos de interação entre pesquisadores e participantes durante a condução do estudo. Saliento que nenhuma das questões do questionário eram de resposta

obrigatória. Assim, essa pergunta recebeu contribuições de três participantes. No que diz respeito às respostas objetivas, entendo ser possível identificar os tipos de *práticas* empregadas pelos pesquisadores. Dito de outro modo, vejo como possível acessar o *discurso* dos pesquisadores-participantes via respostas objetivas, uma vez que ao assinalar uma célula, eles dizem a *prática* que conduziram.

No Quadro 13, disponho as respostas dos participantes sobre os tipos de interação que tiveram com seus participantes em três momentos do estudo: no início da pesquisa, ao longo da investigação e ao final do estudo. No que concerne à abordagem discursiva foucaultiana, emprego a denominação de duas *estratégias* que interpretei nos dados para esse *enunciado*: a *estratégia da proximidade* e a *estratégia da distância*. A primeira contempla as seguintes células do Quadro 13: informal, próxima e simétrica. A segunda recebe respostas das seguintes células: formal, distante e assimétrica. Entendo que outras duas células (viz. rara e frequente) podem figurar tanto como uma *estratégia da proximidade* quanto como uma *estratégia da distância*.

Quadro 13: Tipos de relação entre o eu e o Outro

	Formal	Informal	Distante	Próxima	Rara	Frequente	Simétrica	Assimétrica
Início da pesquisa	3	1	0	2	0	3	0	2
Ao longo da pesquisa	1	2	0	3	0	3	0	2
Ao final da pesquisa	1	2	0	3	2	1	0	2

Fonte: Elaborado pelo autor.

A *estratégia da proximidade* figura como promotora de uma *técnica do cuidado do outro*, ao passo que a *estratégia da distância* é enunciada como fomentadora da *técnica do cuidado de si*. Ao adotar a primeira *estratégia*, os linguistas aplicados parecem considerar as particularidades, as demandas e os interesses de seus participantes, o que lhes permite adequar sua agenda de pesquisa, bem como moldar suas *práticas*¹⁴³ a fim de atender às necessidades desses.

Ao adotar a segunda *estratégia*, os linguistas aplicados parecem comungar da visão de pesquisa apresentada anteriormente no *enunciado* de Goldenberg (2003 [1997])

¹⁴³ Cito como exemplo os diferentes formatos previstos na Resolução CNS nº 510/2016 (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 2016) sobre garantia do consentimento informado, o que deve acontecer em atenção aos perfis dos participantes de pesquisa.

(ver 4.1.1 Manuais de pesquisa) em que os pesquisadores devem manter a maior distância possível de seus participantes, a fim de garantirem a qualidade da adoção do método e o rigor científico. Na perspectiva desse autor, a proximidade na relação do eu com o Outro recebe o atributo de problemática.

Essas duas *estratégias* (viz. *estratégia da proximidade* e *estratégia da distância*) não são excludentes. Elas coexistem durante a condução de um estudo qualitativo. As células “rara” e “frequente” do Quadro 13, por exemplo, podem servir a ambas as *estratégias*. O determinante será a *técnica* que o linguista aplicado empregará, ora do *cuidado de si*, ora do *cuidado do outro*. Complementarmente a essas duas *estratégias*, compreendo ser possível abordar a acepção de poder de Foucault (2018c [1979]), o qual é fluido, ramificado, ininterrupto e mutável.

Ao compreender que “[o] indivíduo é um efeito do poder e simultaneamente, ou pelo próprio fato de ser um efeito, seu centro de transmissão”, tanto o pesquisador, linguista aplicado, quanto seus participantes são pontos de transmissão de poder, como que dispostos em uma teia. Assim, tanto pesquisadores quanto seus participantes não são centros de poder, mas seus pontos de propagação (FOUCAULT, 2018c [1979], p. 285). Em linhas gerais, a variedade de relações possíveis entre o eu e o Outro também é indicador da multiplicidade de feixes de poder que subjazem a essas relações.

4.3 RESPOSTAS ÀS PERGUNTAS DE PESQUISA

Nesta subseção, adoto a mesma *prática* dos dois *Arquivos* precedentes e respondo às três perguntas de pesquisa com base nas interpretações que fiz neste *Arquivo*.

1. *Que relações do eu com o Outro fazem parte de uma breve história da ética em pesquisa?*

Algumas das relações que identifiquei neste *Arquivo* são iguais ou similares às do *Arquivo* institucional, o que penso ser compreensível, visto que muitas das *práticas* que são materializadas nas agendas de pesquisa respondem a demandas de órgãos reguladores de pesquisa.

Em alguns manuais de pesquisa (e.g. GOLDENBERG, 2003 [1997]; TRIVIÑOS, 1987), noto uma proposta de relação de distanciamento entre o eu, pesquisador, e o outro, participante, sob a justificativa de garantir a cientificidade dos

estudos a serem desenvolvidos. Com base nessa mesma justificativa, relatos de pesquisa (e.g. JEKANOWSKI, 2017; DE COSTA, 2014) propõem e sustentam seus desenhos de pesquisa sem estabelecer benefícios diretos aos participantes, mas à academia ao compreender os desdobramentos de determinados fenômenos sociais e educacionais.

Outro tipo de relação é o cuidado que o eu, pesquisador, estabelece para com o Outro, participante. Esse cuidado é garantido por meio de uma constante interação entre ambos, geralmente valorizada pelos participantes (e.g. MARQUES, 2017; DE COSTA, 2017 – dados coletados) ou inesperada (e.g. CAMPOS, 2017; D’ALMAS, 2016- dados coletados). No entanto, alguns participantes podem entendê-la como desnecessária em alguns momentos, como foi o caso de uma das participantes da pesquisa de Ana (dados gerados). Em síntese, enuncio que esse tipo de interação possibilita várias reações, das quais aqui cito três, dos envolvidos em pesquisas na área da Linguística Aplicada.

Paralelamente, entendo essas relações em termos de quem delas se beneficia. Assim, vislumbro dois tipos de relações: aquela na qual somente o pesquisador se beneficia e aquela na qual ambos, pesquisador e participantes, se beneficiam. O primeiro tipo é ilustrado, por exemplo, pelo estudo de Jekanowski (2017), no qual a pesquisadora enuncia no TCLE entregue aos participantes não vislumbrar benefícios diretos a eles. No entanto, entendo haver um *não-dito* pela pesquisadora, que diz respeito ao benefício direto e imediato que a pesquisa traz para si, ou seja, a titulação almejada. Assim, em última instância, todos os pesquisadores se beneficiam dos estudos que conduzem, seja pela titulação alcançada, seja pela publicação da investigação no âmbito acadêmico, ou ambas.

2. *Que discursos as tornaram possíveis?*

Para entender que *discursos* tornaram essas relações possíveis, entendo ser necessário comentar, inicialmente, seus elementos constitutivos. Sobre os componentes da *Formação Discursiva* pude identificar 4 *conceitos*, 11 *práticas*, 5 *estratégias*, 1 *modalidade enunciativa* e 2 *técnicas* nesse *Arquivo*, os quais comento abaixo.

As 11 *práticas* que identifiquei ligam-se ora a *conceitos* de ética em pesquisa que as prescrevem em normativas institucionais (viz. *ética burocrática*, na literatura profissional brasileira, e *macroética*, na literatura profissional internacional), ora a *conceitos* de ética em pesquisa que advogam o constante cuidado com o Outro durante a condução dos estudos visando, em última instância, dar-lhe voz (viz. *ética emancipatória*, na literatura profissional brasileira, e *microética*, na literatura

profissional internacional). Algumas *práticas*, no entanto, são ilustrativas de ambas as acepções de ética em pesquisa, a depender de como o pesquisador as emprega.

Com base na descrição e comentários dos dados coletados e gerados, interpreto as *práticas* como correspondentes aos *conceitos* seguintes de ética em pesquisa. As *práticas* que podem atender a ambas as perspectivas de ética em pesquisa são 4: consentimento informal, TCLE e referência aos participantes. As *práticas* características somente da *ética burocrática* (REIS; EGIDO, 2017) e da *macroética* são duas: submissão do projeto de pesquisa a um CEP e devolutiva. Por fim, as *práticas* características somente da *ética emancipatória* (REIS; EGIDO, 2017) e da *microética* são 6: geração de dados, retorno de dados, análise coletiva, retorno de análise, (re)análise e posse dos dados.

A materialização de algumas *práticas* acontece por meio das *técnicas de cuidado de si e do cuidado do outro*. No caso da *prática* do TCLE, por exemplo, ela figura como uma *técnica do cuidado de si*, pesquisador, ao observar o modo como foi enunciada nos relatos de pesquisa de Souza (2013) e de El Kadri (2014). Por outro lado, essa mesma *prática* também foi enunciada como uma *técnica do cuidado do outro* (e.g. PASSONI, 2018; DE COSTA, 2017) no mesmo conjunto de dados (viz. coletados).

Em relação às *estratégias*, três são relacionadas à *prática* de retorno: pertinência, possibilidade e comodidade. A primeira refere-se à consideração de momentos que seriam mais adequados a se conduzir a *prática* de retorno. A segunda concerne aos formatos (viz. relato de pesquisa, resumo, apresentação oral, postagem na internet), modalidades (viz. pessoal e remota) e documentos complementares (viz. glossário). Na terceira *estratégia*, evidencio que a *prática* de retorno de alguns pesquisadores não é tão eficaz como poderia ser no que diz respeito a dar voz a seus participantes, o que em alguns casos, de fato, pode levar à *prática* da devolutiva.

Por fim, o último elemento da *Formação Discursiva* é a *modalidade enunciativa* da qual três questionamentos exigem respostas: (i) Quem fala? (ii) Sobre quem ou o quê? e (iii) De qual posição institucional? Com base em meus dados gerados, minhas respostas a essas indagações são, respectivamente, (i) linguistas aplicados que conduziram estudos qualitativos, (ii) sobre a (in)eficiência da participação de seus participantes durante suas agendas de pesquisas e (iii) enquanto aqueles que instituíram e coordenaram as fases das pesquisas.

3. *Que efeitos esses discursos produzem?*

Esses *discursos* produzem uma gama de sentidos naqueles envolvidos em agendas de pesquisas em Linguística Aplicada, sobre os quais comento três: o *poder- incitação* (FOUCAULT, 2014b [1994], p.5-6), a promoção do fluxo de poderes entre os atores sociais e a constituição de uma ética na prática.

Sobre o primeiro sentido (viz. poder-incitação), relaciono-o também à multiplicidade de *práticas* e suas possibilidades e momentos de adoção, tendo em vista as propostas de pesquisa. Longe de reprimir os envolvidos nas pesquisas, esses *discursos* sobre a ética incitam a adoção, o relato e, de certo modo, a naturalização da ética em pesquisa. Adicionalmente, advogo que esses *discursos* também promovem a criação de *práticas* até então não enunciadas em quaisquer *arquivos* (ver, por exemplo, algumas das que menciono em resposta à primeira pergunta de pesquisa).

No que concerne ao segundo sentido (viz. promoção do fluxo de poderes entre os atores sociais), entendo que a variedade de possibilidades de adoção de *práticas* consideradas éticas possibilita a promoção do fluxo de poderes entre o eu, pesquisador, e o Outro, participante. Adoto o termo fluxo em detrimento de transferência, ao compartilhar a visão foucaultiana de poder enquanto fenômeno instável, flexível e mutável. Assim, não se trata de transferir os poderes do pesquisador para os participantes, mas negociá-los constantemente, antes, durante e depois da condução da investigação.

Por entender este *Arquivo* como o que relata, majoritariamente, as *práticas* materializadas nas agendas de pesquisas, interpreto que um terceiro efeito de sentido seja o desafio a *discursos* que circulam no escopo institucional e em algumas referências (e.g. GOLDENBERG, 2003 [1997]; TRIVIÑOS, 1987) adotadas para a formação de professores pesquisadores. As normativas de pesquisa que abordei no *Arquivo* institucional não prescrevem nem preveem as *práticas* de geração de dados, retorno de dados, análise coletiva, retorno de análise, (re)análise e posse dos dados, ou seja, essas *práticas* emergem das próprias demandas e desejos dos pesquisadores, muitas vezes interessados em ouvir as vozes dos participantes em momentos ainda considerados atípicos.

5 PRÁTICA DE RETORNO

O espaço de interlocução desta pesquisa, que considero uma ação ética, me possibilita reposicionar-me sobre o tema tanto no tocante ao reconhecimento da importância de se obter um olhar analítico externo (incluindo representantes da sociedade civil) sobre a ética da pesquisa, quanto no que se refere à validade da amplitude de práticas científicas éticas a serem vivenciadas ao longo de todo o processo de investigação científica nas diferentes áreas de pesquisa, tendo como exemplo os Estudos de Linguagens. Em outras palavras, vejo como fundamental a expansão das formas de assegurar o caráter ético da pesquisa e, concomitantemente, a dignidade humana, não restritas a prescrições normativas, por intermédio de um diálogo contínuo com os/as participantes de pesquisa para que sejam encorajados/as a exercer sua liberdade e autonomia como seres humanos e agentes da pesquisa. (Aya, L. 2109-2119)¹⁴⁴

O retorno do pesquisador com as análises aos participantes é uma *prática* característica da ética *emancipatória* (REIS; EGIDO, 2017) e da *microética* (GUILLEMIN; GILLAM, 2004), usando conceitos nacionais e internacionais, respectivamente. Aquela proposta de conceitualização (viz. *ética emancipatória*) centra-se no retorno do pesquisador com as análises aos participantes. Segundo esse escopo teórico, o retorno acontece, efetivamente, quando ambos, pesquisadores e participantes, aprendem com e durante essa interação. Os pesquisadores, abertos a novas leituras, consideram as interpretações dos participantes, sejam convergentes ou divergentes às suas próprias. Os participantes interessados em conhecer o que os pesquisadores falam sobre eles ou com base em seus dados, podem ter ganhos de cunho didático (CORADIM, 2015), cognitivo (DE COSTA, 2014) e pessoal (DUFF; ABDI, 2016), para citar alguns.

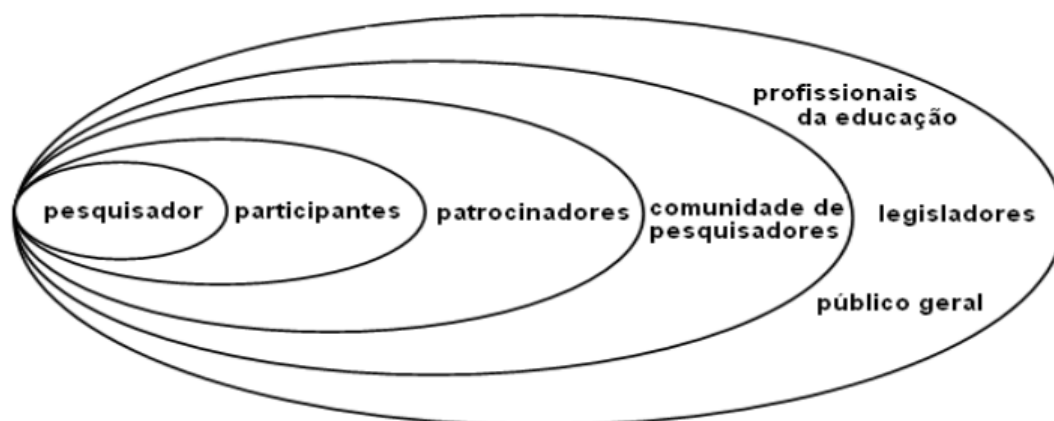
A segunda proposta de conceitualização (viz. *microética*) não focaliza a *prática* de retorno, especialmente, mas os “[...] dilemas éticos diários que surgem dos papéis e responsabilidades específicas que pesquisadores e participantes adotam em um contexto de pesquisa” (KUBANYIOVA, 2008, p. 504). Assim, uma vez que o retorno não é uma *prática* prevista na maioria das regulamentações de pesquisa internacionais, compreendo-a como uma *prática microética*, visto que sua possibilidade de adoção emerge na e da interação entre pesquisadores e seus respectivos participantes (e.g. DE COSTA, 2014; 2015; DUFF; ABDI, 2016). O foco dos trabalhos pertencentes a essa

¹⁴⁴ Excerto do comentário enunciado por Aya quando de meu retorno com as interpretações aos membros da comunidade de pesquisadores.

proposta de conceitualização recai, principalmente, nos *dilemas éticos* (GUILLEMIN; GILLAM, 2004).

Reis e Egido (2017) são exemplo de interpretação de diretrizes internacionais para o âmbito nacional no que se refere à *prática* de retorno. Na figura 18, ilustro as esferas sociais para as quais pesquisadores educacionais, focos da BERA, e, especificamente, linguistas aplicados podem retornar seus resultados de pesquisa e direcionar suas contribuições.

Figura 18: Responsabilidades da pesquisa educacional



Fonte: Reis e Egido (2017, p. 234), baseados em BERA (2011).

A fim de situar o leitor sobre a materialização dessa *prática* em estudos da Linguística Aplicada, retomo investigações que abordei no subcapítulo “4.1.3 Dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado do PPGEL-UEL” e que enunciaram a *prática* de retorno em seus relatos de pesquisa. Um total de oito linguistas aplicados (CAMPOS, 2017; CHIMENTÃO, 2016; CORRÊA, 2015; D’ALMAS, 2016; FRANCESCON, 2014; JASNIEVSKI, 2013; LUNARDI, 2011; SILVA, 2015) disseram ter retornado com seus resultados aos respectivos participantes e incorporaram suas vozes na última versão de seus textos.

Todos os estudos supracitados retornaram seus resultados de pesquisa a membros da segunda esfera social, representada na Figura 18. Por um lado, o estudo de D’Almas (2016) é ilustrativo de tentativa de expansão da *prática* de retorno a outras esferas sociais. A investigação de Coradim (2015), por outro lado, é exemplo de materialização dessa expansão à *comunidade de pesquisadores*. Tendo em vista minha *prática* de retorno, eu a materializo para duas esferas sociais (viz. participantes e

comunidade de pesquisadores) e projeto às demais. Essa projeção e planejamento de retornos após a defesa pública da pesquisa já foi enunciada no relato de Santos (2018), por exemplo. Penso que a projeção dessa *prática* para além da defesa me permite advogar que a responsabilidade social não finda com a defesa do estudo.

Convidei os sete pesquisadores-participantes de meu estudo para conhecerem minhas interpretações dos seus dados, por meio de um convite eletrônico que enviei em 07 de dezembro de 2018 (Apêndice H). Após uma semana, recebi mensagem de quatro deles informando interesse e disponibilidade em participar de mais essa fase da pesquisa. Enviei, novamente, o convite aos demais e recebi suas mensagens ressaltando seus interesses, também.

Na mesma data, também enviei um convite eletrônico (Apêndice I) para os alunos egressos da linha 4 do PPGEL-UEL para que conhecessem minhas descrições e comentários de seus relatos de pesquisa que estão dispostos na subseção 4.1.3, intitulada “Dissertações de Mestrado e Teses de doutorado do PPGEL-UEL”. Dos 76 alunos egressos convidados, nove deles manifestaram interesse e disponibilidade em ler minhas interpretações e enviar-me uma apreciação.

5.1 INTERPRETAÇÕES DAS VOZES DAS PARTICIPANTES¹⁴⁵

Sobre minha *prática* de retorno com os resultados para meus participantes de pesquisa, recebi as contribuições de Lily, Malu, Regina e Sara. Até a conclusão da escrita desse relato, não obtive os retornos de Ana, Clau e Laura. Conforme mencionei na subseção “1.8.3 Estilo de relato”, do capítulo “1. Conceito de pesquisa”, inseri notas de rodapé na subseção “4.2 Dados primários” do *Arquivo* acadêmico-científico para incluir os *enunciados* que minhas participantes manifestaram no momento de seu retorno com os textos a mim comentados.

Desse modo, marco suas vozes tanto no capítulo em que interpretei seus dados quanto neste, destinado à reflexão da minha *prática* de retorno. Sobre os comentários das participantes que inseri no subcapítulo supracitado, são em número de 21 e os classifico da seguinte forma: concordância (8), discordância (4) e suas nuances, sugestão (1) e esclarecimento (9). O número de *enunciados* classificados em cada categoria excede o total (21) porque interpretei alguns deles como pertencentes a mais

¹⁴⁵ Nesta subseção, passo a usar a terceira pessoa do plural no feminino, ou seja, as participantes, tendo em vista que somente participantes do sexo feminino participaram da fase de retorno.

de um grupo. Por exemplo, num *enunciado* em que o participante discorda parcialmente de minha leitura de seus dados e, em seguida, justifica sua discordância, essa passagem corresponde tanto à categoria de discordância quanto a de esclarecimento. Apesar de já tê-los incluído anteriormente (ver páginas 166, 172, 174, 175, 179, 182, 186, 187, 188 e 195), insiro um de cada categoria como ilustração:

Concordância:

Verdade! A minha participante estava confiante, mas enunciou isso de uma maneira bem sutil, tentando não me deixar desconfortável ou triste. (Malu, p.174)

Discordância:

Concordo parcialmente, o advérbio só foi mais no sentido de transmitir segurança aos pais, para que ficasse claro que a imagem de seus filhos não seria reproduzida/exposta em nenhum meio de nenhuma maneira. (Lily, p.175)

Sugestão:

Achei a imagem fantástica, mas talvez você poderia adicionar número para indicar a sequência dos procedimentos adotados por Ana. Facilitaria o entendimento, ao meu ver. (Sara, p.166)

Esclarecimento:

Este parágrafo parece muito com o que escrevi no comentário anterior, mas acredito que possa ainda enfatizar o fato de que houve crescimento sim, caso ele se refira ao meu crescimento como pesquisadora. (Malu, p.172)

Entre as discordâncias, chamo a atenção para as reações de Malu, Lily e Sara sobre a *estratégia da comodidade*. As participantes reagiram de modos diferentes em seus textos de retorno sobre esse elemento da *Formação Discursiva* que propus. Lily, por exemplo, concorda com a categoria e justifica o motivo de não ter empregado outras formas de retorno (Apêndice J, L.1985-1989). Diferentemente dessa participante, Sara discorda parcialmente de minha classificação e traz o argumento do extenso processo de pesquisa para justificar a não adoção de outros meios de retorno. Similar à Sara, Malu discorda totalmente dessa *estratégia*. Colhi o seguinte *enunciado* em sua versão comentada de meu relato:

Acho comodidade muito forte. Acredito que fizemos escolhas que estavam ao nosso alcance e também de acordo com o nosso tempo.

Principalmente em uma pesquisa de mestrado não temos muito tempo para este retorno. Esperei por um mês as respostas de meus participantes e depois precisava entregar. Quando li a palavra comodidade me senti mal, pois não me vejo como uma pessoa cômoda.

Tendo em vista que duas das três participantes que se manifestaram sobre essa *estratégia* discordam total ou parcialmente dela, opto por ressignificá-la neste relato de pesquisa. Anterior ao meu retorno aos participantes, a responsabilidade da *estratégia da comodidade* recaía somente sobre o proponente da pesquisa. No entanto, após o retorno dessas três participantes, pude perceber que a adoção de somente um modo de retorno responde a diferentes demandas, como por exemplo: agenda de pesquisa e (des)interesse dos participantes. Em outras palavras, a responsabilidade não me parece mais recair somente sobre os pesquisadores, mas também sobre seus respectivos participantes, em alguns casos.

A título de ilustração, menciono a pesquisa de mestrado de Malu, na qual seus participantes retornaram remotamente à pesquisadora. O modo remoto de interação foi cômodo, ou seja, mais fácil tanto para a pesquisadora quanto para seus participantes, o que não significa que não tenha sido menos profícuo, caso tivesse acontecido presencialmente. Também uso como exemplo minha própria *prática* de retorno aos meus participantes. Assim como Lily, Malu e Sara, meu retorno aconteceu remotamente, apesar de eu ter dado aos participantes a possibilidade de realizá-lo presencialmente (Apêndice H).

Coincidentemente, as quatro participantes que me retornaram o fizeram por escrito. Isso não as limitou a comentários de concordância. Pelo contrário, elas teceram 4 instâncias de discordância, o que interpreto como relevante para a qualidade da pesquisa. Tendo em vista minha experiência nessa *prática* de retorno, percebo que a *estratégia da comodidade* não diz mais respeito, estritamente, à comodidade das pesquisadoras, mas também dos participantes, por optarem em não discordar das análises com eles compartilhadas.

A fim de considerar essa experiência como uma *prática de ética emancipatória* (REIS; EGIDO, 2017), minhas participantes precisam, além de validar ou não minhas interpretações, aprender com elas. Assim, comento abaixo algumas dessas instâncias de aprendizado. Adicionalmente, eu, pesquisador em constante formação, também posso aprender com essa *prática* de retorno e, felizmente, dela me beneficieei. Sobre minha

aprendizagem durante esse retorno, a mesma foi desencadeada com base em um comentário e uma sugestão feitos por Malu (L.1932-1937):

Penso que você poderia escrever um trecho analisando sua própria pesquisa. Depois de tantas análises, de tantas críticas e descobertas, onde sua pesquisa se enquadra? Você fez algo de diferente? Onde sua pesquisa se enquadraria no Quadro 11?

Sei que você deve ter falado um pouco disso no capítulo metodológico, mas gostaria de ver uma “autoanálise”.

É apenas uma sugestão e uma curiosidade que ficou ao fim da leitura.

Movido pelas indagações da participante, decidi retomar o esquema do Quadro 11, mencionado por ela, e reelaborá-lo com base em minhas *práticas* éticas durante este estudo. Assim, disponho o quadro 14 ao leitor.

Quadro 14: Síntese das minhas *práticas* éticas antes, durante e depois da pesquisa

Materialização	Prática	Período
Realis	Submissão a um CEP	Antes
	Consentimento informal	
	Referência aos participantes (anonimato)	
	TCLE	
	Retorno do pesquisador com os dados aos participantes	Durante
	Retorno do pesquisador com as análises aos participantes	
	(Re)análise	
Retorno das análises à comunidade de pesquisadores		
Irrealis	Retorno das análises aos gestores / coordenadores do contexto estudado	Depois
	Retorno aos profissionais de educação	
	Retorno aos legisladores	
	Retorno ao público em geral	

Fonte: Elaborado pelo autor

Comparativamente às *práticas* dos participantes que identifiquei e illustrei no Quadro 11, noto que adotei a maioria das *práticas* enunciadas por eles. Entendo que minha contribuição principal dá-se pela projeção e elaboração de propostas de retorno dos resultados da pesquisa a outras esferas sociais.

Nesta fase, recupero uma indagação enunciada pelo Dr. Pedro Navarro durante o exame de qualificação dessa investigação. Naquela ocasião, o professor perguntou: *Na relação do eu com o Outro, como pensar (descrever e compreender) o modo como o discurso que se apresenta nos três Arquivos sob investigação afetaria, se o faz mesmo, “tanto os corpos quanto as almas das pessoas” (p.61)?* Para enunciar algumas possibilidades interpretativas que respondam a essa questão, inseri um tópico específico

no roteiro de meu retorno a eles (Apêndice H). Enunciei esse tópico da seguinte forma: *Sentimentos e sensações vividas antes, durante e após a leitura. Quais e por quê?*

Esclareço ao leitor que, apesar de não interessar ao referencial teórico foucaultiano o que as pessoas pensam e sentem, mas o que elas enunciam (FOUCAULT, 1972 [1969]), faço essa reflexão sobre os sentimentos de minhas participantes em razão de um cuidado que adoto com o outro. Em outras palavras, independentemente do referencial teórico-metodológico, importo-me com o modo com que minha pesquisa e sua condução afetam meus participantes. Assim, retomo as respostas dos participantes a essa entrada, especificamente. No Quadro 15, sintetizo minhas interpretações sobre os seus *enunciados* em relação aos seus sentimentos antes, durante e depois de suas participações em minha pesquisa. Também disponho, no Quadro 16, dos *enunciados* das participantes.

Quadro 15: Interpretações sobre efeitos das participações dos pesquisadores nesse estudo

Momento (da pesquisa)	Antes	Durante	Depois	Participante
Minhas interpretações	Projeção de insuficiência	Conscientização das <i>práticas</i> adotadas	Avanços para suas pesquisas futuras	Sara
	Ansiedade e curiosidade pela participação	Privilégio e sentimento de efetiva participação	Projeção de efetiva contribuição	Malu
	Exposição ao pesquisador	Sentimento de atuar como participante e não sujeito de pesquisa		Lily
	Ansiedade pela participação e pela temática	Observância e surpresa sobre o relato	Expansão de seu conhecimento sobre a temática e transposição à sua pesquisa	Regina

Fonte: Elaborado pelo autor.

Sobre seus sentimentos antes de participarem de meu estudo, noto que se trata, majoritariamente, de sensações de insegurança. Contudo, as participantes enunciam seus sentimentos de outra forma quando da efetiva participação no estudo. Elas dizem que suas impressões passaram a ser pertencimento (na agenda da pesquisa) e conscientização (sobre os estudos que conduziram anteriormente), principalmente. Esses sentimentos enunciados durante a pesquisa são acentuados e expandidos após suas participações.

Considerando a indagação supracitada do professor Dr. Pedro Navarro, percebo que minhas participantes passaram de um sentimento de passividade ao meu discurso de pesquisador e exposição sobre suas experiências investigativas para uma sensação de pertencimento e possibilidade de agência, durante meu estudo. Ademais, algumas delas (e.g. Sara e Regina) enunciam um sentimento de pertencimento ao dizerem que se sentem confortáveis para transpor o que aprenderam neste estudo para suas próprias investigações presentes e futuras.

Ao pensar no questionamento elaborado pelo doutor Pedro Navarro de modo mais abstrato, em termos foucaultianos, e não me restringindo às almas de meus participantes de pesquisa, penso que os *discursos* produzidos nestes três *Arquivos* constituem regimes de verdade e representam algumas possíveis perspectivas sobre a realidade que circunscrevo. Por entender a área da Linguística Aplicada como um espaço de conhecimento que é inter e transdisciplinar, as verdades que aqui construo são baseadas em *discursos* artísticos, institucionais e acadêmico-científicos, e produzem sentidos em meus leitores, linguistas aplicados brasileiros. Este tocar das almas não acontece em um vácuo histórico. Pelo contrário, na cultura da escrita, construo regimes de verdades que são enunciados em um relato de pesquisa, em nível *stricto sensu*, ou seja, cientificamente embasado e validado, pelas etapas percorridas até aqui.

Quadro 16: Enunciados ilustrativos sobre o impacto dos discursos correntes nos pesquisadores-participantes neste estudo

Momento (da pesquisa)	Antes	Durante	Depois	Participante
Enunciados	“[...] achei que encontraria minha pesquisa como sendo a que menos se preocupou com os procedimentos éticos de pesquisa, e isso me deu um pouco de receio.” (L.1891-1892)	“Durante a leitura fui “me tranquilizando” pois vi que empreguei sim práticas éticas, mesmo que não tenha sido em grande quantidade.” (L.1898-1900)	“Hoje, com maior informação e leituras sobre o assunto, vejo que posso melhorar, e essa é a parte positiva de ter participado da sua pesquisa. Vai me ajudar muito na geração de dados do meu doutorado.” (L.1901-1903)	Sara
	“Fiquei ansiosa para ler o que escreveu sobre mim. [...]” (L.1924)	“Me senti privilegiada por ter podido participar desta pesquisa com excelente nível de análise e de síntese e, mais ainda, por poder ler a análise e me sentir parte de sua pesquisa.” (L.1926-1928)	“Gratidão e possibilidade de ajuda. Mais uma vez, me senti grata por poder opinar e ser parte da pesquisa e fico na esperança de poder ter ajudado com meus comentários.” (L.1929-1930)	Malu
	“Acho que sempre que nos expomos a ser “analisados” estamos sujeitos a ser interpretados através de lentes de terceiros, que não são as mesmas que as nossas e isso me causa certo desconforto, sempre.” (L.2017-2019)	“Gostei muito do seu retorno com a sua análise e da possibilidade de ver som as tuas lentes mas também da possibilidade de te oferecer o meu ponto de vista. Me senti participante e não sujeito de pesquisa.” (L.2019-2021)		Lily
	“Ansiedade em ver as análises devido ao meu interesse pelo tema de pesquisa e também por ser participante, no sentido de ver o que foi afirmado por meio de meus dados.” (L.2062-2064)	“Chamou minha atenção o modo como a análise foi organizada, a clareza da linguagem, a assertividade e a coerência na escolha dos excertos para ilustrar cada categoria de análise.” (L.2065-2067)	“Ampliação de conhecimento sobre a construção da ética das pesquisas analisadas, reflexão sobre as condutas éticas em meu próprio corpus de análise de pesquisa doutoral, em desenvolvimento.” (L.2068-2070)	Regina

Fonte: Elaborado pelo autor

5.2 INTERPRETAÇÕES DAS VOZES DOS MEMBROS DA COMUNIDADE DE PESQUISADORES

Apesar de 9 pesquisadores egressos da linha 4 do PPGEU-UEL terem respondido ao meu convite, interessados na leitura e participação dessa fase de minha investigação, recebi somente a contribuição de Aya (Apêndice K)¹⁴⁶. Faço duas considerações sobre a falta de participação dos demais pesquisadores convidados.

A primeira refere-se ao possível interesse na temática e disponibilidade para participar como leitores externos. Novamente, dos 76 egressos da linha 4 do PPGEU-UEL convidados, somente nove (11%) me retornaram e disseram ter interesse na leitura de minhas interpretações sobre suas *práticas* éticas. Efetivamente, somente Aya contribuiu. Entre as possíveis justificativas para a não participação, menciono a indisponibilidade e o período do ano em que a leitura seria idealmente feita, entre dezembro de 2018 e janeiro de 2019.

Antes de centrar-me no retorno de Aya, especificamente, comento a minha impressão sobre a baixa participação de membros da comunidade de pesquisadores. Apesar de minha tentativa de expandir as contribuições de meu estudo para outras esferas sociais, nem sempre isso é possível ou abrange a todos. Ao considerar que dos 76 convites enviados, somente uma pesquisadora contribuiu, sintetizo minhas reflexões em um questionamento que faço a mim mesmo, sendo que não é meu propósito respondê-lo aqui: até que ponto os pesquisadores, linguistas aplicados, estão prontos ou conscientes da importância e responsabilidade social de retornar resultados de pesquisa?

Sobre a contribuição de Aya, além do *enunciado* que inaugura este capítulo, foco em duas passagens de seu texto. No excerto abaixo, a pesquisadora ressalta a pertinência da temática investigada e suas contribuições. Dentre os ganhos do estudo em ampla escala, ela ressalta o “[...] fortalecimento de uma cultura acadêmica ética e transparente à população em geral no desenvolvimento científico” (L.2094-2095). Sua observação retoma uma indagação que fiz nesse relato de pesquisa: Quem, em última instância, se beneficia dos resultados do estudo? Entendo que a resposta de cada linguista aplicado a essa questão tem implicações éticas, visto que um estudo, principalmente se promovido e financiado com verbas públicas, precisaria direcionar, claramente, suas contribuições à sociedade.

¹⁴⁶ Pseudônimo escolhido pela linguista aplicada.

As possibilidades de aprofundamento do referido texto [relato parcial da pesquisa de Egido] permitem direcionar discussões contemporâneas, acerca de condutas e posicionamentos éticos em pesquisa, que visam à recriação e ao fortalecimento de uma cultura acadêmica ética e transparente à população em geral no desenvolvimento científico. (Aya, L. 2092-2095)

Em outro momento, a pesquisadora sinaliza para a necessidade da constante reflexão sobre a ética em pesquisa, não somente em nível acadêmico-científico, mas, em última instância, em nível institucional. Com base em seu *enunciado*, creio ser possível elaborar uma questão a ser refletida na área da Linguística Aplicada: que contribuições as reflexões promovidas nesse estudo podem ter para o aprimoramento das instituições e instâncias representativas sobre ética em pesquisa?

Ressalto que esse sistema consiste em um instrumento de implementação dos princípios e diretrizes regulamentadoras de pesquisas, contudo é necessário que seja sistematicamente apurado já que pode ser caracterizado por morosidade e dificuldades operacionais e, portanto, comprometer a eficácia da análise ética. (Aya, L. 2105-2109)

Em linhas gerais, interpreto as contribuições de Aya como imprescindíveis no que diz respeito ao julgamento da qualidade de meu estudo, uma vez que ela figura como uma linguista aplicada e leitora externa, bem como no que se refere às (novas) reflexões feitas por ela, com base em meus resultados. Ao compartilhar meu estudo com outros pesquisadores da área, espero que eles possam, assim como Aya, tomar para si os resultados a que cheguei e que os mesmos sirvam de fomento à promoção e expansão de *práticas éticas* que visem ao *cuidado com o Outro*.

5.3 PROJEÇÕES DE RETORNOS ÀS DEMAIS ESFERAS SOCIAIS

Após abordar os dados gerados pelos *participantes* e membros da *comunidade de pesquisadores* na fase de retorno, passo à descrição e comentários sobre minha preparação de retorno aos *patrocinadores*, usando o termo da BERA (2011), que compreendo aqui como gestores / coordenadores do contexto estudado, como também aos demais profissionais da educação. Adicionalmente, projeto possibilidades de retorno a outros dois grupos: *legisladores* e *público em geral*.

Para a coordenação do *contexto* que investigo, PPGEL-UEL, trabalho na redação de um relatório em que apresento o desenho de pesquisa e resultados. Segundo Rankin (2019, p. 97), um relatório é “[...] relato detalhado e técnico de um tópico, cuidadosamente redigido, constituído de recomendações para melhoria da área específica”¹⁴⁷. Disponibilizarei, em formatos impresso e eletrônico, tal documento para os representantes legais do contexto macro, PPGEL-UEL, e micro, professores-orientadores da linha 4 do PPGEL-UEL. Pratico esse retorno com a mesma finalidade que os demais, ou seja, que seus leitores possam, de algum modo, se beneficiar de meus resultados. No que diz respeito a esse grupo específico, penso que poderão refletir sobre suas orientações em pesquisa em relação ao componente ético, bem como em relação ao papel que o PPGEL-UEL tem desenvolvido na formação de professores-pesquisadores.

Sobre meu retorno com os resultados de pesquisa aos demais *profissionais da educação*, esse momento acontecerá em espaço público de ensino e formação inicial e continuada de professores. No que concerne aos modos de interação que enfocarei, centrarei na linguagem oral com suporte da escrita. O momento para essa interação poderá ser, por exemplo, minicurso nas escolas, nos eventos acadêmicos-científicos e ou nos cursos de formação continuada de professores. Rankin (2019) advoga uma aproximação entre aquele que coordenada ou fala e seu público. Para isso, alguns recursos de linguagem e imagéticos podem ser adotados como, por exemplo, analogia, metáfora, contraste, exemplo, demonstração, anedota, representação sinótica, dentre outros (RANKIN, 2019).

Para o grupo de *legisladores*, vislumbro retornar meus resultados de pesquisa e considerações para o CEP-UEL em formato de relatório, assim como o farei para o PPGEL-UEL. Nesse, farei indicações sobre ações de natureza prática que possam contribuir na formação de professores-pesquisadores da área da Linguística Aplicada. Como exemplos, cito a oferta de palestras sobre uso da Plataforma Brasil por pesquisadores das Ciências Humanas.

No escopo mais amplo (*viz. público em geral*), noto que outros formatos de compartilhamento de resultados de pesquisa são adequados. Dentre eles, cito vídeos, conversas informais e notícias como algumas possibilidades. A fim de assegurar a compreensão e interesse desse público pela informação veiculada, preciso observar

¹⁴⁷ No original: “[...] um neatly-packaged, expert, in-depth account of a topic, paired with recommendations for improvement in the given area”.

alguns aspectos como, por exemplo, jargão profissional, clareza e interesse do público pelo meu tópico de estudo (RANKIN, 2019).

Em linhas gerais, concluo esse capítulo, ressaltando as instâncias de aprendizagem, tanto as minhas quanto as das participantes, e a incorporação de suas vozes no relato da pesquisa. Ademais, projeto contribuições para outras esferas sociais para que seus atores sociais possam aprender com minhas interpretações, assim como eu pude aprender com eles e aprimorar o escopo teórico-prático da ética em pesquisa em Linguística Aplicada.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O problema não é mais o da tradição, o de traçar uma linearidade, mas, sim, o da divisão, dos limites; não é mais o das fundações duradouras, mas, sim, das transformações que servem às novas fundações, a reconstrução das fundações¹⁴⁸. (FOUCAULT, 1972 [1969], p.5)

Neste último capítulo dessa breve história da ética em Linguística Aplicada, centro-me em cinco aspectos que, além de sintetizar o percurso trilhado, evidenciam possibilidades futuras de investigação nesse campo de conhecimento. Assim como toda história¹⁴⁹, essa também não se encerra com esse relato de pesquisa. Do contrário, a história que contei a você, leitor, pode já ser contada de outro modo, em decorrência dos elementos que a constituem, assim como poderia ter sido descrita e comentada sob outras perspectivas teórico-analíticas e com outros enfoques. As *práticas*, bem como as *estratégias* e as *técnicas* que evidenciei estão em constante transformação, assim como outros elementos da *Formação Discursiva* também surgem, e outras desaparecerem.

6.1 CONTINUIDADE DA HISTÓRIA DA ÉTICA EM PESQUISA

Nesta primeira subseção, apresento, descrevo e comento as figuras 19 e 20 que desenvolvi com base em minhas interpretações dos dados que contemplei. No que se refere ao processo de elaboração das imagens, eu as fiz manualmente em um primeiro momento (Apêndice L) e, em seguida, transpus as representações sinóticas para um programa específico para essa finalidade. Interpreto esse nível de reflexão como necessário, tendo em vista que este relato de pesquisa pode ser lido por linguistas aplicados, independentemente de suas bases teórico-analíticas. Nesse sentido, essas duas representações sinóticas auxiliam na didatização das interpretações foucaultianas, bem como dos elementos da *Formação Discursiva*.

Na primeira imagem (viz. Figura 19), verso sobre todos os *ditos* e os *não-ditos* que identifiquei nos *Arquivos* artístico, institucional e acadêmico-científico. Ao todo,

¹⁴⁸ Na tradução: “the problem is no longer one of tradition, of tracing a line, but one of division, of limits; it is no longer one of lasting foundations, but one of transformations that serve as new foundations, the rebuilding of foundations”.

¹⁴⁹ Por exemplo, as contadas por Foucault, que versavam ora sobre loucura (FOUCAULT, 1988 [1961]), ora sobre sexualidade (FOUCAULT, 2014 [1984]; 1990 [1984]; 1978 [1976]).

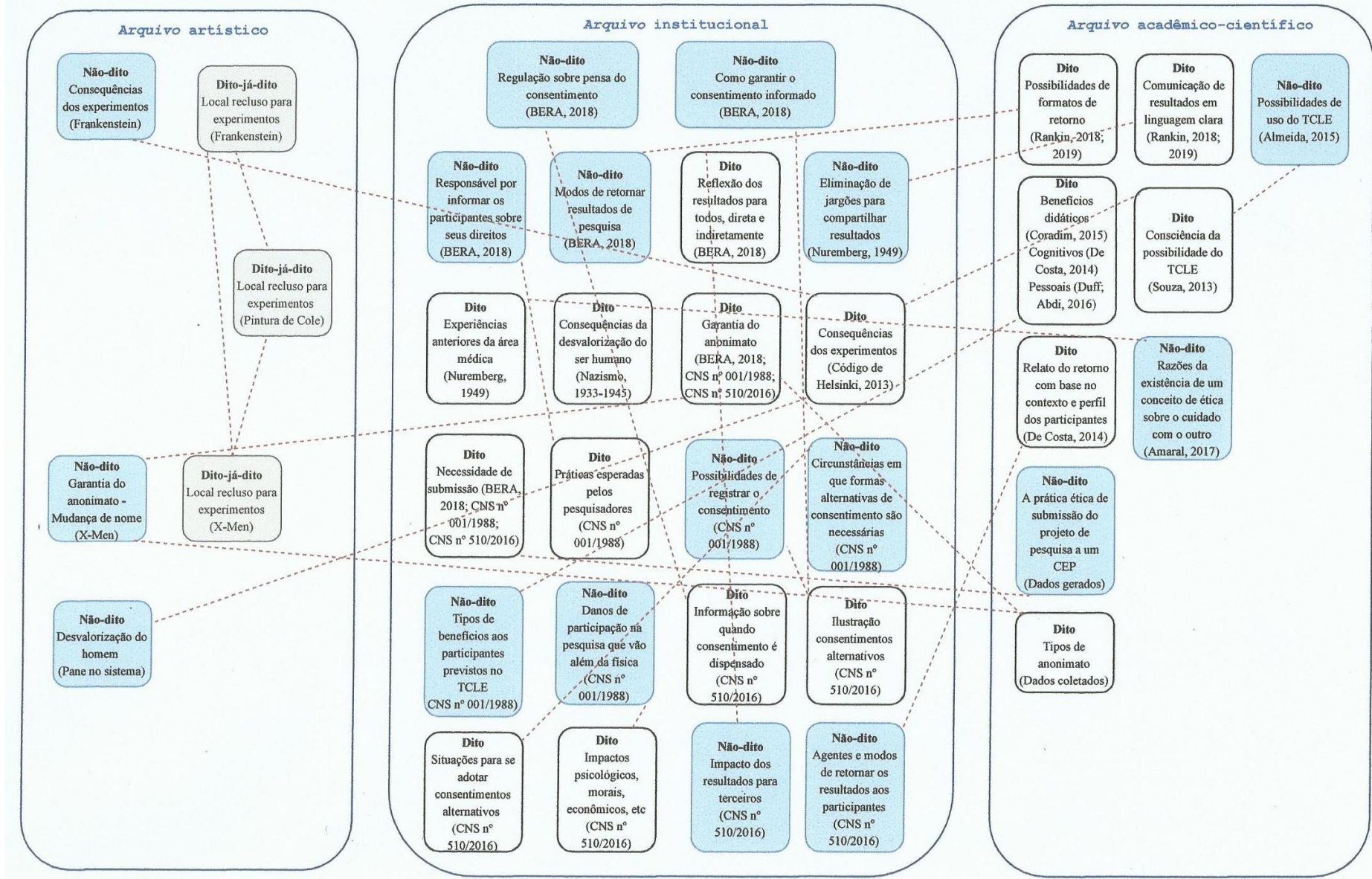
são 37 ocorrências: 17 *não-ditos*, 17 *ditos* e 3 *ditos-já-ditos*. No primeiro *Arquivo* (viz. artístico), interpretei 3 *não-ditos* e 3 *ditos-já-ditos*. Esses (viz. 3 *ditos-já-ditos*) relacionam-se dentro do próprio *Arquivo* e se conectam. Aqueles (viz. 3 *não-ditos*) dialogam com *ditos*, que classifiquei nos outros dois *Arquivos* (viz. institucional e acadêmico-científico). Em linhas gerais, os *não-ditos*, os *ditos* e os *ditos-já-ditos* relacionam-se dentro de um mesmo *Arquivo*, bem como com outros, externos àquele.

No segundo *Arquivo* (viz. institucional), classifiquei 11 *não-ditos* e 11 *ditos*. Assim como o fenômeno que ocorreu no *Arquivo* anterior, esses elementos da *Formação Discursiva* também se relacionam intra e inter *Arquivos*. No último *Arquivo* (viz. acadêmico-institucional) compreendi 3 *não-ditos* e 6 *ditos*. Em linhas gerais, essas ocorrências corroboram a lógica foucaultiana (FOUCAULT, 1972 [1969]) que nenhum *Arquivo* é completo em si mesmo, independentemente de sua extensão e profundidade. Enquanto pesquisador, sempre lido com recortes. Desse modo, saliento a importância de ter construído mais de um *Arquivo* para abordar a mesma temática (viz. *ética em pesquisa*).

Também represento outros elementos da *Formação Discursiva* na Figura 20. Seguindo a mesma divisão e sequência da figura anterior, disponho elementos que identifiquei nos três *Arquivos*. Em minhas leituras, apesar de dedutivas, não almejei encontrar ocorrências de todos os elementos da *Formação Discursiva* em todos os *Arquivos*, e isso a figura 20 bem representa. Ao contrário, busquei instâncias dos elementos que, em minhas leituras, considerava mais salientes. Desse modo, compreendo o referencial teórico-metodológico foucaultiano rico, uma vez que busco também ressignificá-lo em meus processos interpretativos.

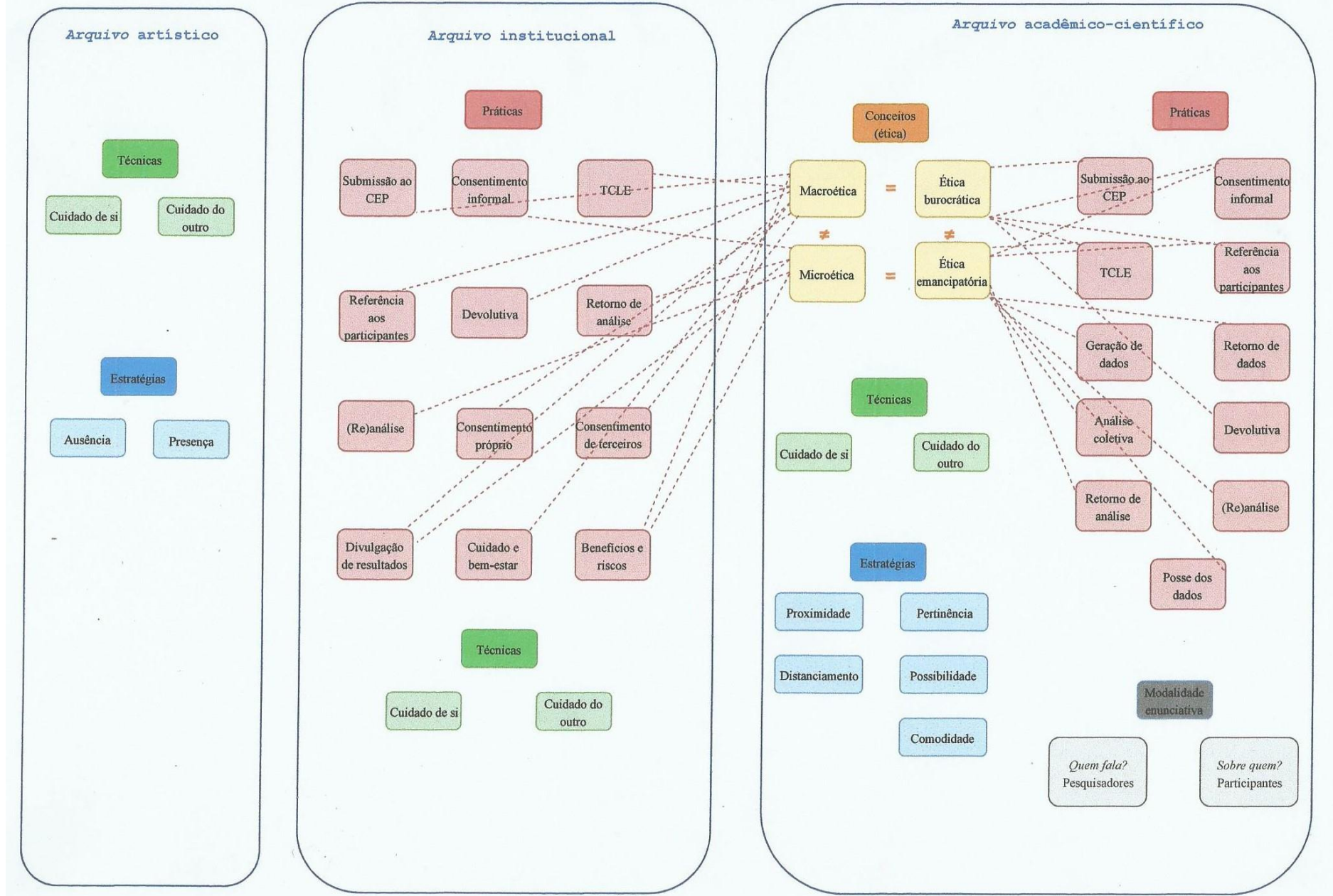
Sobre a relação discursiva entre os *Arquivos*, sintetizo a ideia de que *práticas* (anti)éticas em pesquisa são incitadas no *Arquivo artístico*, ao passo que elas também coexistem nos outros dois *Arquivos*. No institucional, por exemplo, essas mesmas *práticas* são evitadas, prescritas e regulamentadas. As normativas homologadas e os documentos publicados nesse *Arquivo* (viz. institucional) foram não somente conhecidas e empregadas no *Arquivo acadêmico-científico*, como também (re)interpretadas e expandidas. Como exemplos dessa última afirmação, cito a variedade de formas que linguistas aplicados têm empregado para referenciar seus participantes de pesquisa (ver “4.1.3 Dissertações de Mestrado e Teses de doutorado do PPGEL-UEL”) e estudos de base secundária que têm buscado fazer sentido essas *práticas* éticas adotadas por esses mesmos pesquisadores (ver “4.1.2 Relatos de pesquisa”).

Figura 19: Ditos e não-ditos enunciados nos Arquivos artístico, institucional e acadêmico-científico



Fonte: Elaborado pelo autor.

Figura 20: Elementos da *Formação Discursiva* identificados nos Arquivos artístico, institucional e acadêmico-científico



Fonte: Elaborado pelo autor.

6.2 SÍNTESE DAS RESPOSTAS ÀS PERGUNTAS DE PESQUISA

No decorrer desse relato de pesquisa, respondi às minhas perguntas de pesquisa ao final de cada *Arquivo* (viz. artístico, institucional e acadêmico-científico), com base nas descrições e comentários que fiz em cada *Arquivo*, individualmente, tendo em vista que longe de serem isolados ou estanques, esses *Arquivos* relacionam-se uns aos outros e coexistem. Desse modo, respondo novamente às três perguntas de pesquisa, de modo sintético, com base nos três *Arquivos*.

1. *Que relações do eu com o Outro fazem parte de uma breve história da ética em pesquisa?*

O *Arquivo* artístico figura como um palco no qual *práticas* abusivas são materializadas nessa relação do Eu, pesquisador e ou médico, e o Outro, participante e ou paciente. Assim, a relação do eu com o Outro é marcadamente abusiva e indiscriminada, na qual a *estratégia da ausência* a cuidados éticos é posta em ação. No entanto, essa relação que é incitada e promovida no *Arquivo* artístico é abominada no *Arquivo* institucional e silenciada no *Arquivo* acadêmico-científico.

Ao adentar o *Arquivo* institucional, noto duas propostas principais excludentes de relação do eu com o Outro. A primeira advoga o distanciamento entre o eu, pesquisador, e o outro, participante, sob a justificativa de garantir a cientificidade dos estudos a serem desenvolvidos (e.g. GOLDENBERG, 2003 [1997]). A Resolução CNS nº 001-1988 (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 1988), por exemplo, em seu artigo quinto, enuncia os participantes enquanto “objetos de pesquisa”. Assim, o documento convida seus pesquisadores-leitores a tratarem seus participantes de modo objetivo, o que pode ser interpretado, como eu o fiz, de modo distanciado.

O segundo tipo de relação concerne um constante cuidado do eu para com o Outro. As Diretrizes Éticas para a Pesquisa Educacional (BERA, 2018), por exemplo, orientam sobre responsabilidades do pesquisador, muitas das quais relacionadas, direta ou indiretamente, aos participantes. Em comparação a outros documentos que abordei neste *Arquivo* (e.g. Resolução CNS nº 510-2016), entendo que o documento da associação britânica supracitado avança, ao materializar enunciados que são característicos de uma ética em pesquisa que também se preocupa com a fonte, consumo e circulação das análises de dados documentais,

No escopo do *Arquivo* acadêmico-científico, identifico duas relações similares às descritas no *Arquivo* institucional. Sobre o cuidado que o eu, pesquisador, estabelece para com o Outro, participante, este é garantido por meio de uma constante interação entre ambos, a qual é, geralmente, valorizada pelos participantes (e.g. MARQUES, 2017; DE COSTA, 2017 – dados coletados) ou inesperada (e.g. D’ALMAS, 2016-dados coletados).

Paralelamente, entendo essas relações em termos de quem delas se beneficia. Assim, vislumbro dois tipos de relações, a saber: aquela na qual somente o pesquisador se beneficia e aquela na qual ambos, pesquisador e participantes, se beneficiam. O primeiro tipo é ilustrado, por exemplo, pelo estudo de Jekanowski (2017), no qual a pesquisadora enuncia no TCLE entregue aos participantes, não vislumbrar benefícios diretos a eles. No entanto, entendo haver um *não-dito* pela pesquisadora que diz respeito ao benefício direto e imediato que a pesquisa traz para si, ou seja, a titulação almejada. Assim, em última instância, todos os pesquisadores se beneficiam dos estudos que conduzem, seja pela titulação alcançada, seja pela publicação da investigação no âmbito acadêmico, ou ambos.

2. *Que discursos as tornaram possíveis?*

Esse feixe de relações possíveis é materializado em decorrência de *discursos* coexistentes na história e nos *Arquivos* que contemplo. No *Arquivo* artístico, há um *discurso* do supernatural, que acontece por meio de projeções midiáticas que vão do horrendo ao diferente, no qual são representados valores contemporâneos como, por exemplo, a exacerbação do corpo, da força física e da virilidade. No *Arquivo* institucional, há um *discurso* da precaução em que documentos e regulamentações são instituídos com o propósito direto de cuidado do Outro e objetivo indireto de evitar a recorrência de *práticas* consideradas desumanas e que já se materializaram na história. No *Arquivo* acadêmico-científico, interpreto a coexistência de dois *discursos*. Um que preza pelo distanciamento do eu com o Outro e pela cientificidade, cujas *práticas* éticas projetadas são somente as de natureza burocrática. Outro que prima pelo constante cuidado com o Outro em diferentes momentos e formatos e por diversas *práticas*.

3. *Que efeitos esses discursos produzem?*

Ao observar a emergência dos elementos da *Formação Discursiva* nos dados que interpretei, advogo que há predominância de um *poder-incitação* e um *poder-saber* em detrimento de um *poder-censura* (FOUCAULT, 2014b [1994], p.5-6). Esses *discursos* produzem uma gama de sentidos naqueles envolvidos em agendas de pesquisas em Linguística Aplicada, dos quais comento três: o *poder-incitação* (FOUCAULT, 2014b [1994], p.5-6), a promoção do fluxo de poderes entre os atores sociais e a constituição de uma ética na prática em detrimento de somente seguir prescrições institucionais.

6.3 APRENDIZAGENS

Entendo que todo processo de formação propicia possibilidades de crescimento e desenvolvimento aos atores sociais envolvidos e a condução desse desenho de pesquisa não foi exceção para mim. Sobre minhas instâncias de aprendizagem nesse período, consigo percebê-las como sendo de quatro naturezas principais: teórica, analítica, científica e humana. Apesar de entendê-las como correlatas, busco comentá-las, separadamente, para didatizar minha escrita ao leitor. Em relação à primeira (viz. teórica), saliento o crescimento que tive no que diz respeito à minha compreensão do referencial teórico foucaultiano. Durante minha graduação, pude ler a maioria das obras escritas por Michel Foucault, mas ainda não havia tentado transpor essas reflexões para um desenho de pesquisa. Naquele período, minhas reflexões, durante conversas com minha orientadora, eram iniciais e nelas eu tentava “tatear” os conceitos propostos pelo filósofo francês e (re)interpretá-los, analogamente, para a área da Linguística Aplicada.

Fiquei um tanto quanto receoso quando à possibilidade de uso do referencial discursivo foucaultiano, surgido no início do ano de 2018. No projeto de pesquisa que havia submetido à época do processo seletivo para ingresso no mestrado, eu havia proposto usar os escritos foucaultianos somente no que concerne às relações de poder em esferas profissionais. Sobre o método de análise, minha proposta inicial era empregar a abordagem indutivo-dedutiva da Análise Paradigmática e Sintagmática (doravante, APS) (REIS, 2018). Na época, eu tinha poucas leituras de estudos discursivos que adotassem esse repertório analítico. Felizmente, minhas instâncias de aprendizagem não foram restritas à condução do estudo. Tive a oportunidade de cursar uma disciplina intitulada “Práticas Discursivas: sujeito, saber e poder”, ministrada pelo professor Dr. Pedro Navarro, do Programa de Pós-Graduação em Letras da

Universidade Estadual de Maringá (UEM), que também contribuiu para minha aprendizagem analítica com o referencial supracitado.

Apesar de considerar, inicialmente, um desafio, a análise discursiva foucaultiana possibilitou-me ler o mundo de outro modo por meio de um melhor entendimento de conceitos como *instituição, poder e verdade*, caros a Michel Foucault. Conseqüentemente, a fase analítica passou de intimidadora para prazerosa, mas não menos desafiadora. Em síntese, penso que essa experiência analítica bem ilustra o que afirmei no início desta subseção, ou seja, que todo processo de formação propicia possibilidades de crescimento e desenvolvimento. Inicialmente planejei adotar um método analítico que já conhecia (viz. APS). No entanto, fui convidado por minha orientadora e coorientadora a ir além, a conhecer o novo, ou seja, a empregar o referencial foucaultiano em comentários analíticos.

Outro tipo de aprendizagem que pude absorver refere-se à esfera científica. Registro dois momentos nesse âmbito de desenvolvimento: proposta de estruturação de um novo relato de pesquisa e sistematicidade da ética em pesquisa em Linguística Aplicada. Sobre o primeiro aspecto, no início do curso de mestrado, em janeiro de 2018, minha orientadora sugeriu que eu elaborasse uma estrutura, em formato de um sumário, para nortear meu processo de escrita da pesquisa. Eu o fiz, prontamente, e segui modelos conhecidos por leitores experientes desse gênero discursivo. Ao apresentá-lo à minha orientadora e coorientadora, elas me fizeram refletir sobre mudanças que poderíamos adotar, a fim de que meu relato de pesquisa tivesse um acento mais foucaultiano. Assim, trabalhamos juntos em três versões para concluir o que apresento no início deste relato de pesquisa.

Dessa experiência, aprendi que o conhecimento científico, bem como as teorias, conceitos e paradigmas que o constituem estão a nosso dispor, ou seja, aos pesquisadores (linguistas aplicados). Nesse sentido, enquanto pesquisador, entendo que construo o conhecimento ao passo que também (re)significo o já existente. Essa linha de reflexão também se aplica ao meu segundo momento de desenvolvimento no âmbito científico (viz. sistematicidade da ética em pesquisa em Linguística Aplicada). Em minhas leituras anteriores a esta experiência de pesquisa, compreendia os escritos sobre ética em pesquisa em Linguística Aplicada ainda de modo assistemático. Em outras palavras, percebo que não tinha propriedade sobre como esses trabalhos dialogavam ou não. Ao descrevê-los e comentá-los neste relato de pesquisa, noto que pude identificar

aspectos convergentes e divergentes nesses trabalhos, em especial às *práticas* neles enunciadas.

O último âmbito de desenvolvimento que notei diz respeito à minha esfera pessoal, ou seja, humana. Nesse escopo, reflito sobre meu aprendizado em três momentos: (i) impacto de *práticas* de pesquisadores em seus participantes, (ii) meu papel enquanto pesquisador da linguagem e (iii) extensão de resultados de pesquisa a outros atores sociais. Em relação ao primeiro momento, penso que as leituras constantes de relatos que pesquisa, de linguistas aplicados, principalmente, tornaram-me ainda mais sensível sobre as *práticas* de pesquisadores e como essas afetam os participantes. Longe de ser assimétrica, entendo essa relação como um campo de constante relações de poder que operam de diferentes posições, sobre diferentes atores sociais e por distintos propósitos. Consequentemente e em relação ao segundo momento, entendo que é meu papel, enquanto pesquisador da linguagem, estar constantemente atento ao meu uso do *discurso* para com meus participantes de pesquisa e para enunciar sobre eles, também (BERA, 2018). Por fim, o terceiro momento refere-se à extensão de resultados de pesquisa a outros atores sociais. Como relatei no capítulo anterior, consegui, ainda durante minha agenda de pesquisa, retornar meus resultados a duas esferas sociais: participantes e comunidade de pesquisadores.

Corroboro o que afirmei no início desta subseção, ou seja, que cada experiência promove novos aprendizados. Faço esta afirmação tendo em vista que consegui retornar meus resultados de pesquisa à comunidade de pesquisadores, o que não havia sido possível em estudos anteriores que conduzi. Em uma pesquisa recente (EGIDO, 2018), por exemplo, retornei meus resultados de pesquisa somente aos participantes, durante minha agenda de pesquisa. Assim, minha *prática* de retorno aos membros da comunidade acadêmica só aconteceu após a conclusão do estudo. Em síntese, afirmo que o Alex pesquisador que iniciou este estudo, não é o mesmo que o conclui. Felizmente, somos atores sociais em constante transformação.

6.4 LIMITAÇÕES

No que concerne às limitações que encontrei durante a condução deste estudo, elas são de três ordens: temporal, relacional e teórica. Sobre a primeira, noto que a condução deste estudo no período de um ano não me possibilitou incluir outros *arquivos* como, por exemplo, midiático e filosófico nessa histórica da ética em pesquisa

em Linguística Aplicada. Em relação à segunda limitação, senti a falta de diálogo com outros leitores de Foucault. É indiscutível meu crescimento científico ao usar esse reportório analítico sob a orientação das Dras. Simone Reis e Juliana Orsini da Silva. Contudo, compartilhar minhas interpretações com outros analistas do discurso, entendo, poderia ter sido igualmente gratificante. A terceira e última limitação é de ordem teórica. Penso que minha reflexão na subseção “4.1.2 Relatos de pesquisa” poderia ter sido mais aprofundada, se houvesse estudos nacionais específicos sobre ética em pesquisa em Linguística Aplicada.

6.5 PROJEÇÕES SOBRE ESTUDOS DA ÉTICA EM LINGUÍSTICA APLICADA

Nesta subseção, comento sobre possibilidades de investigações que versam sobre a ética em pesquisa em Linguística Aplicada, especialmente no escopo nacional. A maioria dos relatos que descrevi e comentei, principalmente na subseção “4.1.2 Relatos de pesquisa”, eram de dois tipos: (i) Estudos de base secundária (e.g. CELANI, 2005; MATEUS, 2009; PAIVA, 2005), ou seja, reflexões teóricas sobre ética enquanto um conceito amplo que ainda tateia seu espaço na área da Linguística Aplicada, seja no campo de ensino – aprendizagem de línguas, seja no campo de formação de professores. (ii) Relatos de *dilemas ou práticas éticas*, no qual pesquisadores relatavam suas experiências na condução de suas investigações (e.g. MARQUES, 2018; PASSONI, 2018; SILVA, 2014). Nesse sentido, advogo o desenvolvimento de estudos de base primária em que a reflexão sobre ética em pesquisa em Linguística Aplicada não seja acidental ou colocada à margem, mas, seja o propósito, previsto já no desenho de pesquisa.

Outra possibilidade interpretativa que vislumbro para ética em pesquisa em Linguística Aplicada concerne à investigação dos *discursos* dos participantes que atuam com os pesquisadores. Nesse meu desenho de pesquisa, por exemplo, gerei dados com linguistas aplicados, ou seja, pesquisadores inseridos na academia. Dito de outro modo, sinalizo a necessidade de estudos que busquem entender a ética em pesquisa pelos olhares dos participantes e não dos pesquisadores, como eu fiz. Penso que ambas as lentes são importantes à compreensão das facetas da ética em pesquisa em Linguística Aplicada.

Por fim, também vislumbro a possibilidade de pesquisas que foquem na (re)significação de *práticas* éticas durante a condução de estudos, bem como o impacto

que *práticas* de pesquisadores podem ter em (re)elaboração de normativas de pesquisa em escopos macro ou micro. Faço essa proposta de desenho de pesquisa em razão da promulgação da Resolução CNS nº 510-2016 (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 2016) que é direcionada, especificamente, a pesquisadores das áreas das Ciências Humanas e Sociais e que, no meu entendimento, credita mais poderes aos pesquisadores do que direitos aos participantes.

Com base nessas propostas de focos para pesquisas futuras, você, leitor, certamente, pôde notar que a história da ética em pesquisa em Linguística Aplicada que lhe descrevi e comentei não é e nunca será completa. Assim, deixo meu convite para que você, pesquisador, contribua tanto para a continuidade dessa história quanto em seu relato para outros. Você, assim como eu e tantos outros linguistas aplicados, brasileiros e estrangeiros, somos os responsáveis pela compreensão da história e pela escrita de seus (novos) rumos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. S. *A mercadorização do inglês e suas representações por professoras em formação continuada*. 2015. 244fls. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

ALMEIDA, D. *Representações de professores de língua inglesa sobre o uso de tecnologias para o ensino: (re)significações e movimentos de mudança*. 2017. 162fls. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

ALYOUSEF, H. S. An Investigation of Metadiscourse Features in International Postgraduate Business Students' Texts: The Use of Interactive and Interactional Markers in Tertiary Multimodal Finance Texts. *SAGE Open*, California, v.10, n.1, 2015, p.1-10.

AMARAL, T. G. S. *Os efeitos do PIBID nos anos iniciais da carreira do professor de inglês*. 2017. 152fls. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

ANDRADE, O. G. *Ética em pesquisas envolvendo seres humanos*. Londrina: EDUEL, 2017.

ARRALI, B. B. Perceptions of research assistants on how their research participants view informed consent and its documentation in Africa. *Research Ethics*, London, v.7, n.2, 2011, p.39-50.

ARRUETA, J. A.; AVERY, H. Education Reform in Bolivia: transitions towards which future? *Research in Comparative and International Education*, London, v.7, n.4, 2012, p.419-433.

AUDI, L. C. C. *“Eu me sinto responsável”*: Os impactos do programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) sobre a formação de professores de inglês. 2010. 105fls. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

BAGOZZI, R. P. et al. Theory of Mind and Empathic Explanations of Machiavellism: A Neuroscience Perspective. *Journal of Management*, California, v.39, n.7, 2013, p.1760-1798.

BALARIN, M. Post-structuralism, Realism and the Question of Knowledge in Educational Sociology: a Derridian critique of social realism in education. *Policy Futures in Education*, California, v.6, n.4, 2008, p.507-527.

BARBOZA, S. G. *Responsabilidade social: ética ou estética. Um desafio para educação escolar no Brasil*. 2012. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

BARCARO, C. F. *A menina que falava inglês: a construção identitária de uma professora de inglês sob as lentes da pesquisa com base em narrativas*. 2012. 187fls. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

BARRIOS, R. B. C. *Políticas públicas e ensino de espanhol no Brasil: entre a instauração e a real implementação*. 2018. 182fls. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

BASTOS, P. A. L.; FIGUEREDO, C. J. Por uma educação linguística ética-responsável: reflexões sobre práticas discursivas em uma sala de aula de língua inglesa. *Rev. Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v.18, n.1, 2018, p.1-16.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Eds). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 6ªed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BEATO-CANATO, A. P. M. *O desenvolvimento da escrita em língua inglesa com o uso de sequências didáticas contextualizadas em um projeto de troca de correspondências*. 2009. 295fls. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

BERMAN, A. A tradução e seus discursos. *ALEA: Estudos Neolatinos*, Rio de Janeiro, v.11, n.2, 2009, p.1-11.

BIGELOW, M.; PETTITT, N. Narrative of Ethical Dilemmas in Research with Immigrants with Limited Formal Schooling. In: DE COSTA, P. I. (Org.). *Ethics in Applied Linguistics Research: Language Researcher Narratives*. New York, NY: Routledge, 2016. p.66-82.

BORDINI, M. *Estudos sobre inglês como língua franca no contexto brasileiro (2005-2012)*. 2013. 227fls. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

BORGHI, C. I. B. *A configuração do trabalho real do professor de língua inglesa em seu próprio dizer*. 2006. 138fls. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2006.

BRALEY, S. New Media in the Humanities: from inevitability to possibility. *E-learning*, California, v.5, n.1, 2005, p.61-96.

BRAMALL, S. It's Good to Talk: Education and Hermeneutics in Conversation. *Journal of Philosophy of Education*, New York, v.33, n.3, 1999, p.463-472.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Sistema Nacional de Informações Sobre Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos*. Disponível em: http://portal2.saude.gov.br/sisnep/Menu_Principal.cfm Acesso em: 16 Nov. 2018

BRITISH EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION. *Ethical Guidelines for Educational Research, fourth edition (2018)*. 20 jun 2018. Disponível em: <https://www.bera.ac.uk/researchers-resources/publications/ethical-guidelines-for-educational-research-2018> Acesso em 06 nov 2018.

_____. *Ethical guidelines for educational research*. 2011. Disponível em: <https://www.bera.ac.uk/wp-content/uploads/2014/02/BERA-Ethical-Guidelines-2011.pdf?noredirect=1> Acesso em 02 mar 2018.

CARLSON, R. V.; BOYD, K. M.; WEBB, D. J. The revision of the Declaration of Helsinki: past, present and future. *British Journal of Clinic Pharmacology*, London, v.57, n.6, 2004, p.695-713.

CAMERON, D. et al. *Researching Language: Issues of Power and Method*. New York, NY: Routledge, 1992.

CAMPOS, A. G. *Arqueologia, genealogia e ética em formações discursivas de organização profissional docente*. 2017. 828fls. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

_____. *Fragmentos de identidades em (dis)curso*. 2013. 124fls. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

CANAZART, C. A. *Efeitos de políticas de formação continuada na prática pedagógica de ensino de inglês: uma perspectiva de participação no PDE-PR*. 2015. 178fls. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

CARVALHO, A. B. *A formação docente para o uso da internet no ensino da Língua Inglesa: um processo de construção de significados*. 2005. 210fls. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2005.

CAVALCANTI, M. C. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em Linguística Aplicada: implicações éticas e políticas. In: MOITA-LOPES, L. P. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo, SP: Parábola, 2006, p. 85-108.

CECCHIN, A. S.; REIS, S. C. Investigação de uma abordagem para o ensino de produção de narrativas digitais: um estudo com foco em práticas de multiletramentos no contexto escolar público. *Veredas*, Juiz de Fora, v.20, n.1, 2016, p.38-58.

CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.8. n.1, 2005, p.101-122.

CHANAN, A. A. C. *Quem conta um conto, aprende um ponto: Pôsteres digitais e letramentos múltiplos*. 2015. 165f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

CHIMENTÃO, L. K. *Entre quatro binários: um estudo sobre desenvolvimento profissional docente*. 2016. 357 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

CLARK, M. C.; SHARF, B. F. The dark side of truth(s): ethical dilemmas in researching the personal. *Qualitative Inquiry*, California, n.13, v.3, p.399-416. 2006.

COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. *Research Methods in Education*. New York, NY: Routledge, 2011.

COHEN, R.; KINCAID, D.; CHILDS, K. E. Measuring School-wide Positive Behaviour Support Implementation: Development and Validation of the Benchmarks of Quality. *Journal of Positive Behaviour Interventions*, Austin, v.9. n.4, 2007, p.203-213.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. *CONEP: atribuições*. Disponível em: http://conselho.saude.gov.br/web_comissoes/conep/aquivos/conep/atribuicoes.html

Acesso em: 17 nov. 2018.

_____. Resolução CONEP nº 001/1988, de 14 de janeiro de 1987. Dispõe sobre normas em pesquisa envolvendo seres humanos. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, 14 jan 1988.

_____. Resolução CONEP nº 510/2016, de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre normas em pesquisa envolvendo seres humanos. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, 07 abr 2016.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Text-made text. *E-learning*, California, v.1, n.2, 2004, p.198-282.

CORADIM, J. N. *Ciclos reflexivos alternativos*. 2015. 347f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

_____. *Leitura Crítica e Letramento Crítico: idealizações, desejos ou (im)possibilidades?* 2008. 130f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

CORREA, L. N. *Políticas Educacionais e a educação inclusiva com foco no ensino de Línguas Estrangeiras para alunos surdos*. 2013. 128fls. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

CORRÊA, F. P. P. *Perspectivas de professoras formadoras sobre seu trabalho educacional em um contexto de formação inicial em Letras/Inglês*. 2015. 620fls. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

COSTA, M. F. *Representações discursivas das NTIC: um estudo com professores em práticas de formação continuada*. 2015. 85fls. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

CYRANKA, L. F. M.; MAGALHÃES, T. G. O trabalho com a oralidade/variedades linguísticas no ensino de Língua Portuguesa. *Veredas*, Juiz de Fora, v.16, n.1, 2012, p.59-74.

D'ALMAS, J. *Da passividade à agência: desenvolvimento de professoras como resultado de empoderamento*. 314f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

_____. *Leitura crítica: um estudo da aprendizagem de alunos-professores de inglês*. 2011. 152fls. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

DECLARATION OF HELSINKI. *Recommendations guiding doctors in clinical research*. 2018.

DE COSTA, P. I. Making ethical decisions in an ethnographic study. *TESOL Quarterly*, Virginia, n.2, v.48, p.413-422. 2014.

_____. Ethics and Applied Linguistics Research. In: PALTRIDGE, B.; PHAKITI, A. (Org.). *Research Methods in Applied Linguistics*. New York: Bloomsbury, 2015, p.245-257.

_____. (Org.). *Ethics in Applied Linguistics Research: Language Researcher Narratives*. New York, NY: Routledge, 2016.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Org.) *O planejamento da pesquisa qualitativa*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2006.

DIDERICHSEN, F.; WESTRIN, C. G. Some key development in Swedish public health research 1940-2000. *Scandinavian Journal of Public Health*, California, v.33, n.65, 2005, p.3-16.

DORNYEI, Z. *Research Methods in Applied Linguistics*. 3rd. Oxford: Oxford University Press, 2011.

DOYLE, R. A.; VOYER, D. Photographs of real human figures: Item types and persistent sex differences in mental rotation. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, California, v.10, n.1, 2017, p.1-10.

DROGUI, A. P. *Interação no meio virtual e ensino de línguas: análise de uma proposta para formação de professores de língua espanhola*. 2014. 137fls. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

DUFF, P. A.; ABDI, K. Negotiating Ethical Research Engagements in Multilingual Ethnographic Studies in Education. In: DE COSTA, P. I. (Org.). *Ethics in Applied Linguistics Research: Language Researcher Narratives*. New York, NY: Routledge, 2016. p. 121-141.

EGIDO, A. A.; REIS, S.; SILVA, J. O. *Experiência de elaboração e piloto de instrumento para geração de dados: questões metodológicas e éticas*. [prelo]

EGIDO, A. A.; REIS, S. Procedimentos éticos em pesquisas em estudos da linguagem: possibilidades de ação. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS, V, Maringá. *Anais...*, Maringá: EDUEM. 2018.

EGIDO, A. A. Ethics and Its Relation With Education and Research. *Sino-US English Teaching*, New York, v.13, n.7, p.552-559, 2016.

EGIDO, A. A.; REIS, S. Ética em pesquisas sobre leitura crítica e letramento crítico. *Revista Brasileira de Iniciação Científica*, Itapetininga, v.2, n.3, p.75-88. 2015.

EISENHART, M. A.; HOWE, K. R. Validity in Educational Research. In: LECOMPTE, M. D.; MILLROY, W. L.; PREISSLE, J. *The Handbook of Qualitative Research in Education*. San Diego, CA: Academic Press, 1992, p.643-680.

EL KADRI, M. S. *English language teachers' changing identities in a teaching practicum: PIBID and {coteaching| cogenerative dialogue} as opportunities for professional learning*. 2014. 348fls. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

_____. *Atitudes sobre o estatuto do inglês como língua franca em um curso de formação inicial de professores*. 2010. 213fls. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

ESPURI, P. H. *A política do tablete educacional no ensino de inglês em escolas públicas do Estado do Paraná*. 2017. 149fls. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

EVANS, K. S. Will you still play with me if I stop making nice? Conflicting discourses in collaborative feminist literacy research. *JLR*, New York, v.33, n.1, 2001, p.99-136.

FAMILY HEALTH INTERNATIONAL. *Research Ethics Training Curriculum for Community Representatives*. Disponível em: <https://www.fhi360.org/sites/default/files/webpages/RETC-CR/en/RH/Training/trainmat/ethicscurr/RETCCREn/index.html>

Acesso em: 16 Nov 2018.

FAZILATFAR, A. M.; ELHAMBAKHSH, S. E.; ALLAMI, H. An Investigation of the Effects of Citation Instruction to Avoid Plagiarism in EFL Academic Writing Assignments. *SAGE Open*, California, v.1, n.2, 2018, p.1-13.

FERNANDEZ, C. M. *Manual do professor de uma coleção de livros didáticos de Língua Inglesa: autonomia ou subsunção do trabalho docente?* 2009. 218fls. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

FERRARINI, M. A. *O Gênero Textual Conto de Fadas Didatizado para o Ensino de Produção Escrita em Língua Inglesa*. 2009. 178fls. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

FIORI-SOUZA, A. G. *Práxis de ensino colaborativo como locus de argumentação, deliberação e aprendizagem expansiva*. 2016. 230fls. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

FLICK, U. *Desenho da pesquisa qualitativa*. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre, RS: Artmed, 2009. Tradução de: *Designing Qualitative Research*.

FOGAÇA, F. C. *Reuniões pedagógicas e autoconfrontações: possíveis espaços de desenvolvimento profissional na escola pública*. 2010. 226fls. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

_____. *Possibilidades e limites da aprendizagem reflexiva no contexto de uma franquia de idiomas*. 2005. 201fls. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2005.

FOUCAULT, M. O olho do poder. In: MACHADO, R. (Org.). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 8ª ed., 2018a [1979], p. 318-343.

_____. Os intelectuais e o poder. In: MACHADO, R. (Org.). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 8ª ed., 2018b [1979], p.129-142.

_____. Poder-corpo. In: MACHADO, R. (Org.). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 8ª ed., 2018c [1979], p.234-243.

_____. Soberania e disciplina. In: MACHADO, R. (Org.). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 8ª ed., 2018d [1979], p. 278-295.

_____. Verdade e poder. In: MACHADO, R. (Org.). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 8ª ed., 2018e [1979], p.35-54.

_____. *A ordem do discurso*: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo, SP: Loyola, 2014 [1970]. Tradução de: L'orde du discours: leçon inaugurale au Collège de France.

_____. *Vigiar e punir*: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhete. Petropolis, RJ: Vozes, 2014 [1975]. Tradução de: Surveiller et punir.

_____. *História da sexualidade I*: a vontade de saber. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro, RJ: Paz & Terra, 2014 [1976]. Tradução de: *Historie de la Sexualité: La Volonté de savoir*.

_____. As Técnicas de Si. In: MOTTA, M. B. (Org.). *Genealogia da Ética, Subjetividade e Sexualidade*. Ditos & Escritos IX. Tradução de Abner Chiquieri. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 2014a [1994]. p.264-296. Tradução de: Dits et écrits.

_____. *História da Sexualidade II*: o uso dos prazeres. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. São Paulo: Paz e Terra. 2014 [1984]. Tradução de: *Historie de la Sexualité 2: L'usage des plaisirs*.

_____. O Ocidente e a Verdade do Sexo. In: MOTTA, M. B. (Org.). *Genealogia da Ética, Subjetividade e Sexualidade*. Ditos & Escritos IX. Tradução de Abner Chiquieri. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 2014b [1994]. p.1-6. Tradução de: Dits et écrits.

_____. O sujeito e o poder. In: MOTTA, M. B. (Org.). *Genealogia da Ética, Subjetividade e Sexualidade*. Ditos & Escritos IX. Tradução de Abner Chiquieri. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 2014c [1994]. p.118-140. Tradução de: Dits et écrits.

_____. Um prazer tão simples. In: MOTTA, M. B. (Org.). *Genealogia da Ética, Subjetividade e Sexualidade*. Ditos & Escritos IX. Tradução de Abner Chiquieri. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 2014d [1994]. p.104-106. Tradução de: Dits et écrits.

_____. Prefácio. In: MOTTA, M. B. (Org.). *Genealogia da Ética, Subjetividade e Sexualidade*. Ditos & Escritos IX. Tradução de Abner Chiquieri. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 2014e [1994]. p.7-10. Tradução de: Dits et écrits.

_____. *Eu, Pierre Rivière, que degolei minha mãe, minha irmã e meu irmão...* Tradução de Denise Lezan de Almeida. Rio de Janeiro: Graal, 2013 [1973]. 2º ed. Tradução de: Moi, Pierre Rivière, ayant égorgé ma mère, ma souer et mom fère...: Um cas de parricide au XIX siècle, présenté par Michel Foucault.

_____. *The Birth of the Clinic*. Tradução de A. M. Sheridan. Okland, CA: Taylor & Francis, 2003 [1963]. Tradução de: Naissance de la Clinique.

_____. *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*. Tradução de Alan Sheridan. New York, NY: Random House Press, 1991 [1975]. Tradução de: Surveiller et punir: Naissance de la prison.

_____. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. Tradução de Salma Tannus Muchail. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1990 [1966]. Tradução de: Les mots et les choses.

_____. *The History of Sexuality II: The Use of Pleasure*. Tradução de Robert Hurley. New York, NY: Random House, 1990 [1984]. Tradução de: L'Usage des plaisirs.

_____. *Madness and Civilization*. Tradução de Paul Rabinaw. New York, NY: Pantheon, 1988 [1961]. Tradução de: Historie de la Folie.

_____. *The History of Sexuality I: The Will to Knowledge*. Tradução de Robert Hurley. New York, NY: Penguin, 1978 [1976]. Tradução de: La Volonté de savoir.

_____. *The Archeology of Knowledge and The Discourse on Language*. Tradução de Rupert Swyer. New York, NY: Pantheon, 1972 [1969]. Tradução de: L'Archéologie du Savoir and L'ordre du discours.

_____. *História da sexualidade III: o cuidado de si*. Tradução de: Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro, RJ: Paz & Terra, 2014 [1984]. Tradução de: Histoire de la Sexualité 3: Le souci de soi.

_____. 10 January 1973. In: _____. *The Punitive Society: Lectures at The Collège de France 1972-1973*. Tradução de Graham Burchell. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan, 2015 [1988], 2 ed. Tradução de: La Société Punitive: Cours au Collège de France.

FRANCESCON, P. K. *Práticas de leitura (crítica) de alunos do ensino Médio*. 2014. 140fls. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

FREITAS, L. M. A. A língua espanhola no trabalho dos agentes de turismo. *Alfa*, São Paulo, v.49, n.2, 2005, p.41-63.

FRENCH, R. P. Deconstructing The End of Leadership: Postmodernity, Epistemology, and Worldviews. *SAGE Open*, California, v.10, n.1, 2016, p.1-10.

- FURNALETTO, M. M. Do discurso monológico da consciência aos gêneros do discurso. *Rev. Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v.10, n.2, 2010, p.301-324.
- FURTOSO, V. A. B. *Português para falantes de outras línguas: aspectos da formação do professor*. 2001. 162fls. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2001.
- GAFFURI, P. *Rupturas e continuidades na formação de professores: um olhar para as práticas desenvolvidas por um grupo no contexto do PIBID-Inglês/UEL*. 2012. 144fls. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.
- GALLAGHER, S. *Hermeneutics and education*: Albany: State University of New York Press. 1992.
- GAMERO, R. *Pesquisa? Só no Paper! A constituição da identidade de professor-pesquisador em formação inicial*. 2011. 196fls. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.
- GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; SILVA, A. B. *Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos*. 2ª ed. São Paulo, SP: Saraiva, 2010.
- GOLDACRE, L.; BOLT, S.; LAMBIRIS, M. Designed for learning: A case study in rethinking teaching and learning for a large first year class. *Journal of Scholarship of Teaching and Learning*, Indiana, v.33, n.1, 2013, p.24-44.
- GOLDENBERG, M. *A arte de pesquisar*. São Paulo, SP: Record, 7ª ed, 2003 [1997].
- GOUNARI, P. Neoliberalizing Higher Education in Greece: new laws, old free-market tricks. *Power and education*, London, v.4, n.3, 2012, p.277-288.
- GREGO, D.; WELSH, J. Human rights, ethics and the medical profession. *Bioética*, Brasília, 2016, v.24, n.3, p.443-451.
- GROSS, R.; SOLOMONS, N. W. Multiple micronutrient deficiencies: future research needs. *Food and Nutrition Bulletin*, Japan, v.24, n.3, 2003, p.42-53.
- GUERRIERO, I. C. Z. Resolução nº 510 de 7 de abril de 2016 que trata das especificidades éticas das pesquisas nas ciências humanas e sociais e de outras que utilizam metodologias próprias dessas áreas. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 8, p.2619 – 2629, 2016.
- GUILLEMIN, M.; GILLAM, L. Ethics, reflexivity, and “ethically important moments” in research. *Qualitative Inquiry*, California, n.10, v.2, p.261-280. 2004.
- HAGGERTY, K. D. Ethics creep: governing social science research in the name of ethics. *Qualitative sociology*, Netherlands, v.27, n.4, p.391-414. 2004.
- HALLIDAY, M. A. K. *An Introduction to Functional Grammar*. London, UK: Oxford University Press, 2004, 3ª ed. Revisão de Christian M. I. M. Matthiessen.

- HJELM, T. Religion, Discourse and Power: A Contribution towards a Critical Sociology of Religion. *Critical Sociology*, California, v.40, n.6, 2014, p.855-872.
- HUNTER, J.; COOKE, D. Education for power: English language in the workplace. *Power and Education*, London, v.6, n.3, 2014, p.253-267.
- INGVAR, M. et al. Methodological Aspects of Brain Activation Studies: Cerebral Blood Flow Determined with Butanol and Positron Emission Tomography. *Journal of Cerebral Blood Flow and Metabolism*, New York, 1994, p.628-638.
- JASNIEVSKI, C. C. *Insatisfação e mudança: identidades sobre o real e o ideal nas bases de conhecimento do professor*. 2012. 129f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.
- JEKANOWSKI, E. C. *District Leadership and Systemic Inclusion: a case study of one inclusive and effective school district*. 196f. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Florida Atlantic University, Florida, 2017.
- KASHANI, T. The transformative Intellectual: an examination of Henry Giroux’s ethics. *Policy Futures in Education*, California, v.10, n.2, 2012, p.622-626.
- KAUL, A.; PANDIT, A. Playing the Game of Communication: Enhancing Skills through a Reading of Literature. *Vikalpa*, California, v.33, n.2, 2008, p.1-13.
- KELLER, R. Has Critique Run Out of Steam?—On Discourse Research as Critical Inquiry. *Qualitative Inquiry*, California, v.23, n.1, 2016, p.58-68.
- KERSCH, D. F. Es kommt net raus: *redes sociais, manutenção linguística e identidades dos falantes de Hunsrückisch de Santa Maria do Herval-RS*. *Acta Scientiarum, Maringá*, v.38, n2, 2016, p.161-168.
- KIM, I. The *Becoming-Philosophy* as a Foreign Language: Rereading Deleuze and Derrida. *Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, Japan, v.12, n.1, 2008, p.29-46.
- KING, G.; KEOHANE, R. O.; VERBA, S. *Designing Social Inquiry: Scientific Inference in Qualitative Research*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1994.
- KLEIMAN, A. B. Agenda de pesquisa e ação e Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA-LOPES, L. P. (Org.). *Linguística Aplicada na Modernidade Recente*. São Paulo, SP: Parábola, 2013, p. 39-58.
- KUBANYIOVA, M. Rethinking Research Ethics in Contemporary Applied Linguistics: The Tension Between Macroethical and Microethical Perspectives in Situated Research. *The Modern Language Journal*, London, n.92, v.4, 2008, p.503-518.
- LANFERDINI, P. A. F. *O trabalho (agir) docente no processo coletivo de planejamento e elaboração de uma sequência didática para o ensino de língua inglesa*. 2012. 178f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.
- LEANDER, K. M. “This is our freedom bus going home right now”: producing and hybridizing space-time contexts in pedagogical discourse. *JLR*, New York, v.33, n.4, 2001, p.637-679.

- LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A. M. C. *O discurso do sujeito coletivo: Um novo enfoque em pesquisa qualitativa (Desdobramentos)*. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2003.
- LENHARO, R. I. *Participação social por meio da música e da aprendizagem de língua inglesa em um contexto de vulnerabilidade social*. 2016. 149fls. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.
- LINCOLN, Y. S.; GUBA, E. G. Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Ed.). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2000. p. 253-291.
- LOPES, L. M. *Leituras de professores de inglês em formação por meio de atividade embasada no letramento crítico*. 2013. 103fls. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.
- LUNARDI, V. U. *Tempos e tempos: narrativas de duas leitoras e professoras de Língua Inglesa*. 2011. 136fls. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.
- LUZ, L. A. T. *Crenças sobre escrita e seu ensino: implicações para o processo de formação inicial do professor de inglês como língua estrangeira*. 2006. 133fls. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2006.
- MACALISTER, J. Professional Development and the Place of Journals in ELT. *RELC Journal*, California, v.1, n.1, 2018, p.1-19.
- MACEDO, R. S.; GALEFFI, D.; PIMENTEL, Á. *Um rigor outro: sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa*. Salvador, BA: EDUFBA, 2009.
- MARSON, M. Z. *Ensino de inglês e a internacionalização do ensino superior: percepções sobre o Programa “Paraná Fala Inglês” na UEL*. 2017. 115fls. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.
- MARTINELLI, M. L. (Org.). *Pesquisa Qualitativa: um instigante desafio*. São Paulo, SP: Veras, 1999.
- MARTINS, E. P. Q. *O ensino de inglês em uma franquia de idiomas: uma análise do trabalho prescrito e do real*. 2007. 164fls. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.
- MAGALHÃES, A. S. Escritas da brasilidade: subjetivação e política lusófona na documentação vernacular. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, São Paulo, v.29, n.1, 2013, p.1-20.
- MARQUES, G. S. *Material didático de fonética e fonologia adaptado para professores em formação cegos: (in)aplicabilidade e possíveis encaminhamentos*. 2018. 172f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.
- MARTINS, H. Dizer e mostrar como performativos. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, São Paulo, v.32, n.3, 2016, p.633-645.

- MASNY, D. Multiple Literacies Theory: exploring futures. *Policy Futures in Education*, California, v.9, n.4, 2011, p.494-504.
- MATEUS, E. Torres de babel e línguas de fogo: um pouco sobre pesquisa na formação de professores de inglês. *Rev. Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v.9, n.1, 2009, p.307-328.
- MCMAHON, M.; WATSON, M.; PATTON, W. Qualitative Career Assessment: Developing the My System of Career Influences Reflection Activity. *Journal of Career Assessment*, California, v. 13, n.4, 2005, p.476-490.
- MELUCCI, A. (Eds). *Por uma Sociologia Reflexiva*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005 [1998].
- MENÃO, T. C. A. L. *Análise de material para a Prática de Ensino de Inglês*. 2008. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.
- MERRIAM, S. B. *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons, 2009.
- MILLER, I. K. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: MOITA-LOPES, L. P. (Org.). *Linguística Aplicada na Modernidade Recente*. São Paulo, SP: Parábola, 2013, p. 99-122.
- MILLUM, J. The 50th Anniversary of the Declaration of Helsinki: Progress but many remaining challenges. *American Medical Association*, Boston, v.310, n.20, 2013, p.2143-2144.
- MIRANDA, F. C. *Análise de coleções didáticas indicadas pelo Programa Nacional de Livros Didáticos para o Ensino Médio, sob a perspectiva do inglês como língua franca*. 2015. 157fls. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.
- MOITA-LOPES, L. P. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: _____. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo, SP: Parábola, 2006, p. 85-108.
- MOLINARI, A. C. *Pedagogia deliberativa na formação de professores de inglês: uma experiência no curso de letras*. 2016. 237fls. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.
- MURATA, M. The Professional Linguist: language skills for the real world. In: CORRADINI, K. B.; GALLAGHER-BRETT, A. (Eds.). *Employability for languages: a handbook*. Dublin: Research-publishing, 2016, p.73-82.
- NAVARRO, P. *A história e o discurso em Michel Foucault*. Aula ministrada na disciplina “Práticas discursivas: sujeito, saber e poder”, conduzida no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.
- NIMEHCHISALEM, V. Interview with Antony John Kunnan on Language Assessment. *International Journal of Education & Literacy Studies*, Canada, v.3, n.4, 2015, p.56-59.

NOGUEIRA, R. C. S. *Leitura crítica e letramento crítico em análise de livro didático de língua espanhola*. 2014. 112fls. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

NUNES, M. O. *O plano nacional de educação em direitos humanos e a realidade da escola pública*. 2013. 117f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

OLIVEIRA, F. *Transposição didática do gênero videoclipe de anúncio publicitário institucional para o ensino de inglês em um curso técnico em meio ambiente*. 2014. 183fls. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

OLIVEIRA, L. A.; AYRES, J. R. C. M.; ZOBOLI, E. L. C. P. Conflitos morais e atenção à saúde em Aids: aportes conceituais para uma ética discursiva do cuidado. *Interface*, São Paulo, v.15, n.37, 2011, p.363-375.

OJEBUYI, B. R.; SALAWU, A. Nigerian Newspapers' Use of Euphemism in Selection and Presentation of News Photographs of Terror Acts. *SAGE Open*, California, v.1, n.1, 2018, p.1-14.

OLSSSEN, M. Foucault and Marxism: rewriting the theory of historical materialism. *Policy Futures in Education*, California, v.2, n.3, 2004, p.454-482.

ORTEGA, L. For What and for Whom Is Our Research? The Ethical as Transformative Lens in Instructed SLA. *The Modern Language Journal*, v.89, n.3, 2005, p.427-443.

ORTENZI, D. I. B. G. *A produção coletiva de um material pedagógico para a prática de ensino de inglês*. 2007. 251fls. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

PAIVA, V. L. M. O. Reflexões sobre ética e pesquisa. *Rev. Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v.5, n.1, 2005, p.43-61.

PASSONI, T. P. *Planejamento crítico-colaborativo de aulas de inglês: contribuições para a perspectiva sócio-histórico-cultural de formação de professores*. 2010. 116fls. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

_____. *O Programa Inglês Sem Fronteiras como política linguística: um estudo sobre as ideologias da língua inglesa no âmbito da internacionalização do ensino superior brasileiro*. 2018. 278f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

PERES, A. F. *Saberes e identidade profissional em um curso de formação de professores de língua portuguesa*. 2007. 209fls. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

PERIN, J. O. R. *Emergência e construção de uma comunidade de prática de formadores de professores de língua inglesa*. 2009. 264fls. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

PETERS, M. A.; BESLEY, T. C. A. The Narrative Turn and the Poetics of Resistance: towards a new language for critical educational studies. *Policy Futures in Education*, California, v.10, n.1, 2012, p.117-127.

PETRECHE, C. R. C. *A sequência didática nas aulas de língua inglesa do ensino médio e o desenvolvimento de capacidades de linguagem*. 2008. 227fls. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

PICONI, L. B. *Políticas linguísticas e educacionais para pessoas surdas no contexto brasileiro na trama do discurso*. 2015. 247fls. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

_____. *Formação de professores de língua inglesa numa abordagem sócio-histórico-cultural: a produção do currículo em questão*. 2009. 161fls. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

PONTARA, C. L. *Gêneros textuais e sequência didática propiciando um ensino significativo de análise linguística e expressão escrita em língua inglesa*. 2015. 444fls. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

POUPART, J. et al. (Org.) *A pesquisa qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos*. Tradução de Ana Cristina Arantes Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. Tradução de: La recherche qualitative.

RACE, R. Qualitative Research in Education. In: GIVEN, L. M. (Org.). *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods* v.1 & 2. Los Angeles, CA: SAGE. 2008. p.240-244.

RAMOS, S. G. M. *O programa de desenvolvimento educacional do Estado do Paraná e sua proposta de formação continuada: foco nos grupos de trabalho em rede*. 2011. 264fls. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

RANKIN, J. G. *Sharing your education expertise with the world: make research resonate and widen your impact*. New York, NY: Routledge, 2019.

_____. *Strategies for Sharing Your Research*. [Workshop - Handout]. In: 2018 AERA ANNUAL MEETING, New York. 2018.

REGISTRO, E. S. R. *A relação entre prescrição, representações e agir docente: um estudo de caso em um curso de formação inicial*. 2010. 198fls. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

REIS, R. F. *Sequência didática do gênero História Infantil em inglês para crianças como promotora do desenvolvimento linguístico e psicológico*. 2018. 231fls. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

- REIS, S. Análise Paradigmática e Sintagmática em Pesquisa Qualitativa em Dados de Linguagem Humana. *Signum: Estudos da Linguagem*, Londrina, v. 21, n.2, p.147-171, 2018.
- REIS, S.; EGIDO, A. A. Ontologia, Epistemologia e Ética como determinantes metodológicos em Estudos da Linguagem. In: REIS, S. (Org.). *História, Políticas e Ética na área profissional da linguagem*. Londrina: Eduel, 2017. p.227-250.
- REIS, S. Passos para projeto de pesquisa. *Revista X*, Curitiba, v. 1, 2013, p.81- 95.
- REVISTA LINGUAGEM & ENSINO. *Capa*. Disponível em: <http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/index> Acesso em: 23 nov 2018.
- RHEA, Z. M. Transmorphosis: negotiating discontinuities in academic work. *Policy Futures in Education*, California, v.8, n.6, 2010, p.632-643.
- RIDDLE, E. J.; SMITH, M.; FRANKFORTER, S. A. A Rubric for Evaluating Student Analyses of Business Cases. *Journal of Management Education*, California, v.[s], n.[s], 2016, p.1-24.
- ROCHA, E. P. *Possibilidades e desafios na formação de professores de língua inglesa a indivíduos com a síndrome de Asperger*. 2016. 144fls. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.
- ROMANHOLI, C. P. *A heterogeneidade no discurso judicial: procedimentos discursivos*. 2008. 90f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.
- RORATO, D. C. C. P. *As identidades profissionais docentes em construção: representações de professores egressos de um curso de pós-graduação*. 2015. 134fls. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.
- ROSSI, E. C. S. *A construção do conhecimento e da identidade do professor de inglês*. 2004. 184fls. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2004.
- ROSTVALL, A. L.; WEST, T. Theoretical and Methodological Perspectives on Designing Video Studies of Interaction. *International Journal of Qualitative Methods*, Alberta, v.4, n.4, 2005, p.87-108.
- SAMPSON, H. Navigating the waves: the usefulness of a pilot in qualitative research. *Qualitative Research*, London, v.4, n.3, 2004, p.383-402.
- SÁNCHEZ, N. L. *As provas de espanhol da UEL, da UEM e da UFPR: capacidades de linguagem e outros conhecimentos exigidos*. 2007. 217fls. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.
- SANTOS, L. M. A. *Gêneros digitais na educação inicial do professor de língua inglesa como instrumentos de (trans)formação*. 2012. 212fls. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

SANTOS, C. S. *A Linguística Contrastiva como alidade nas aulas de língua estrangeira / adicional da Educação Básica*. 2018. 180fls. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

SCHWANDT, T. A. Three Epistemological Stances for Qualitative Inquiry: Interpretivism, Hermeneutics, and Social Constructionism. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Ed.). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2000. p. 292-331.

SECCATO, M. G. *Políticas linguísticas e as representações da prática docente no ensino fundamental I: língua inglesa em foco*. 2016. 176fls. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

SENEFONTE, F. H. R. *Puro x Impuro / Sagrado x Profano: Percepções de professores sobre gírias nas aulas de inglês*. 2014. 171f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

_____. *Inglês informal: aprendizagem, ensino e formação de professores*. 2018. 601fls. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

SHELLEY, M. W. *Frankenstein*. 1818. Disponível em: <https://www.planetebook.com/free-ebooks/frankenstein.pdf> Acesso em: 02 out 2018.

SHUSTER, E. Fifty years later: the significance of the Nuremberg Code. *The New England Journal of Medicine*, London, v.337, n.20, 1997, p.1436-1440.

SILVA, J. O. *Uso e ousadia de professores em suas relações com o livro didático: uma análise discursiva em (re)construção*. 2014. 221f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

SILVA, A. A. P. *O trabalho do professor formador de língua inglesa e a natureza da aprendizagem na formação em pré-serviço*. 2015. 298fls. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

SILVEIRA, P. *A autoavaliação e o desenvolvimento da autorregulação e da autonomia na aprendizagem de língua inglesa em contexto de telecolaboração*. 2017. 135fls. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

SIMÕES, L. C. *Autenticidade e a abordagem comunicativa: reflexões sobre a sala de aula de língua inglesa*. 2004. 134fls. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2004.

SIMON, J. *Frankenstein: A Cultural History*. Broadway. Disponível em: <https://www.broadway.com/buzz/5919/frankenstein-a-cultural-history/> Acesso em: 29 nov 2018.

SONSI, S. T. *Aspectos da socialização de duas professoras de inglês em seu primeiro ano de trabalho em escola pública*. 2003. 141fls. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2003.

- SOUZA, J. A. *Questionando o falante nativo: representações e identidades de estudantes em um Instituto Federal de Educação*. 2014. 341fls. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.
- SOUZA, M. G. P. L. *Aprendizagem(ns) para mudar totalidade(s): uma experiência de formação colaborativa de professores(as) de língua inglesa*. 2013. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.
- SOUZA-LUZ, A. C. C. C. *Análise e avaliação de livros didáticos e a etapa de seleção das coleções no PNLD: a participação do professor de língua inglesa*. 2015. 197fls. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.
- SIN, S. Considerations of Quality in Phenomenographic Research. *International Journal of Qualitative Methods*, Alberta, v.9, n.4, 2010, p.305-319.
- SNAPE, D.; SPENCER, L. The Foundations of Qualitative Research. In: RITCHIE, J.; LEWIS, J. (Eds.). *Qualitative Research Practice*. Thousand Oaks, CA: SAGE, 2003. p.1-23.
- SOVACOOOL, B. K.; HESS, D. J. Ordering theories: Typologies and conceptual frameworks for sociotechnical change. *Social Studies of Science*, Califórnia, v. 1, n.1, 2017, p.1-48.
- STEIN, A. *Representações de formadores de professores de inglês no contexto do PDE-PR*. 2015. 90fls. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.
- STUTZ, L. *Sequências didáticas, socialização de diários e autoconfrontação: instrumentos para a formação inicial de professores de inglês*. 2012. 458fls. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.
- TAGATA, W. M. Letramento crítico, ética e ensino de língua inglesa no século XXI: por um diálogo entre culturas. *Rev. Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v.17, n.3, 2017, p.1-18.
- TANACA, J. J. C. *Aprendizagem expansiva em espaços híbridos de formação continuada de professora de Inglês para crianças no Projeto Londrina Global*. 2017. 255fls. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.
- TAKAHASHI, B.; et al. Policy, economic themes dominate ethanol headlines. *Newspaper Research Journal*, California, v.38, n.1, 2017, p.119-133.
- TAKAHASHI, A. R. W. (Org.). *Pesquisa qualitativa em administração: fundamentos, métodos e usos no Brasil*. São Paulo, SP: Atlas, 2013.
- TASHAKKORI, A.; TEDDLIE, C. *Mixed Methodology: Combining Qualitative and Quantitative Approaches*. Thousand Oaks, CA: SAGE, 1998.

- THE MET. *What's On This Season – Spring 2018*. [Booklet]. 15p.
- TOH, G. Where Realities Confront Ideals: the personal, professional, philosophical and political in the teaching of academic English in a Japanese setting. *Policy Futures in Education*, London, v.11, n.5, 2013, p.589-605.
- TONELLI, J. R. A. *Histórias Infantis no Ensino de Língua Inglesa para Crianças*. 2005. 359fls. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2005.
- TRIANDAFYLLIDOU, A.; FOTIOU, A. ‘Sustainability and Modernity in the European Union: A Frame Theory Approach to Policy-Making’. *Sociological Research Online*, 1998, v.3, n.1, p.1-16.
- TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo, SP: Atlas, 1987.
- TUTIDA, A. F. *Ensino de língua inglesa para crianças: questões sobre formação de professores e os saberes da prática*. 2016. 339fls. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.
- UNITED NATIONS. *Universal Declaration of Human Rights*. 1948.
- UNITED NATIONS. *Universal Declaration of Human Rights: History of the Document*. Disponível em: <http://www.un.org/en/sections/universal-declaration/history-document/index.html> Acesso em: 26 jul 2018.
- UNITED STATES OF AMERICA. *The Nuremberg Code*. 1949. Disponível em: <https://history.nih.gov/research/downloads/nuremberg.pdf> Acesso em: 01 mar 2018.
- VALK, C. C. S. *Entre o querer e poder: a trajetória de uma experiência de ensino colaborativo*. 2013. 129fls. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.
- VAN DER LAAN, J. M. *Frankenstein as Science Fiction and Fact*. *Bulletin of Science, Technology & Society*, California, v. 30, n. 4, p. 298-304, 2010.
- VÁSQUEZ, M.; et al. Scientific output in library and information science: A comparative study of the journals *Anales de Documentación* and *BiD textos universitaris en biblioteconomia I documentació*. *Journal of Librarianship and Information Science*, California, v.99, n.2, 2017, p.1-18.
- VIEIRA, M. M. F.; ZOUAIN, D. M. (Org.). *Pesquisa qualitativa em administração: teoria e prática*. Rio de Janeiro, RJ: Editora FGV, 2005.
- VÍRSIDA, G. A. *Algumas experiências no ensino de espanhol para brasileiros adultos*. 2003. 319fls. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2003.
- WEIDENBACH, V. Technology Teaching the Teacher: A Study of Keyboard Instructional Praxis in a Computer-Based Learning Environment. *Research Studies in Music Education*, New York, n.3, 1994, p.44-53.

WILCOX, W. G. Snapshots of authorship and authority in Vietnamese historical writing. *South East Asia Research*, California, v.25, n.1, 2017, p.7-33.

WOLCOTT, H. F. Posturing in Qualitative Research. In: _____. *The Handbook of Qualitative Research in Education*. San Diego, CA: Academic Press, 1992. P.3-52.

ZHELTUKHINA, M. R. et al. Role of Media Rumors in the Modern Society. *International Journal of Environmental & Science Education*, Russia, v.11, n.17, 2016, p.10581-10589.

APÊNDICES

APÊNDICE A

SÍNTESE DAS RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO PILOTO

Convite

7 respostas

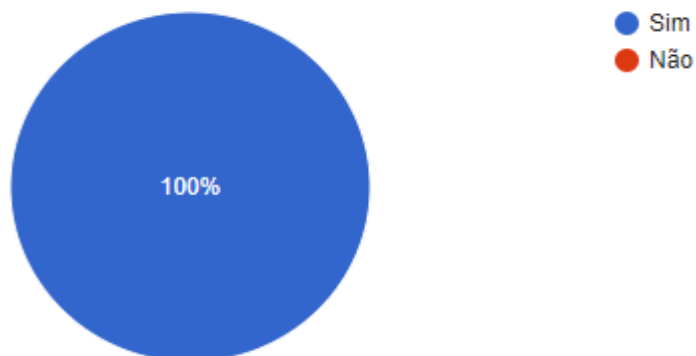
[Publish analytics](#)

Indique um pseudônimo a ser usado para referência a seus

dados: 7 responses

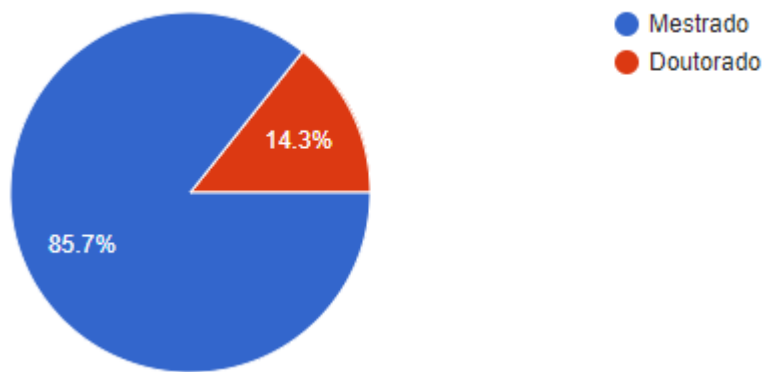
P1	
ANE	
Fábio	
clau	
Silvia	
Jamile	1-
Mari	

Sua pesquisa envolveu participantes? 7 responses



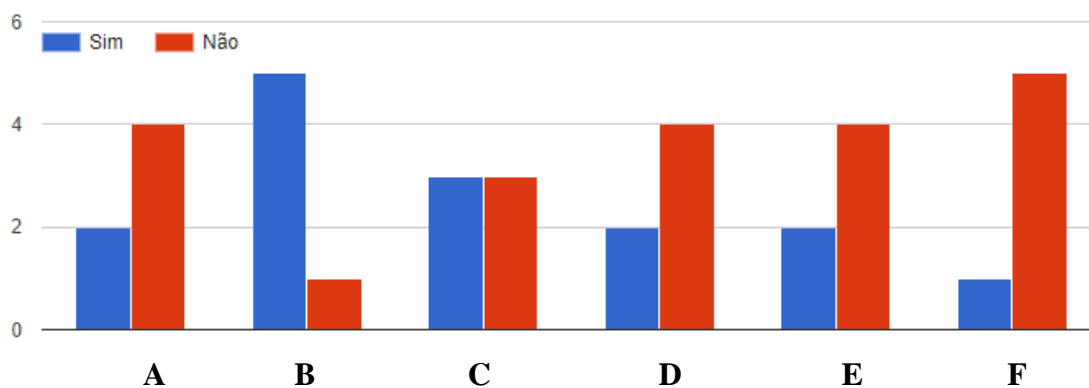
Nível da pesquisa

Sua pesquisa foi de:



Mestrado

1. MESTRADO: Assinale as opções que se aplicam a sua experiência:



- A)** A pesquisa envolveu vulneráveis (menores de idade, portadores de deficiência física ou mental, portadores de necessidades especiais, idosos, outros)
- B)** A pesquisa envolveu adultos
- C)** A pesquisa obteve consentimento dos (pais ou responsáveis pelos)
- D)** O pesquisador retornou aos participantes com os resultados antes da finalização da pesquisa
- E)** O pesquisador retornou aos participantes com os resultados depois da finalização da pesquisa
- F)** O retorno do pesquisador aos participantes exigiu ajustes no relato final da pesquisa

2. MESTRADO: Utilize este espaço, caso deseje comentar a questão anterior.2 responses

O feedback dos participantes gerou alterações em meu trabalho e, ao final, encaminhei a versão atualizada a eles.

Meu relato de dissertação não foi modificado, uma vez que os participantes concordaram integralmente com minha análise

A pesquisa que realizei caracterizou-se por uma autorreflexão sobre minha participação no programa de formação PDE-PR. Empreendi uma pesquisa narrativa com análises fundamentadas no referencial de Stephen Ball (Círculo de Políticas).

3. MESTRADO: Assinale a(s) característica(s) de contexto da sua pesquisa

	Setor público	Setor privado	Aulas particulares	Voluntariado	Outro	Nenhuma
Educação Básica (Infantil)	0	0	0	0	0	0
Educação Básica (Fundamental)	0	1	0	0	0	0
Educação Básica (Ensino Médio)	1	0	0	0	0	0
Educação Superior	1	0	0	0	0	0
Educação continuada (curta ou longa duração)	0	0	0	0	1	0
Curso livre (idiomas)	0	2	1	0	0	0

4. MESTRADO: Assinale a(s) ocasião(ões), se alguma, em que você retornou aos participantes. 4 responses

Ocasões	Ocorrência
Após o tratamento (transcrição, revisão, formatação) dos dados	0
Após a análise dos dados	2
Após a redação das respostas às perguntas de pesquisa	0
Após a conclusão do relato de pesquisa e antes da defesa	1
Após a defesa	1
Não retornei aos participantes	3

Início da pesquisa	3	1	0	2	0	0	0	2
Ao longo da pesquisa	2	1	0	3	0	0	0	2
Ao final da pesquisa	2	1	0	3	0	0	0	2

8. MESTRADO: Assinale o(s) momento(s), se algum, em que você compartilhou seus poderes (para questionar, modificar, rejeitar, editar) de pesquisa com seu(s) participante(s).^{6 responses}

Momentos	Ocorrência
Os poderes não foram compartilhados	0
Formulação dos instrumentos	2
Geração de dados	3
Tratamento de dados	1
Análise dos dados	2
Redação das respostas às perguntas de pesquisa	5
Relato final da pesquisa	2

9. MESTRADO: Que critério(s), se algum, para rigor de pesquisa você adotou?^{6 responses}

Critérios	Ocorrência
Piloto de instrumento para geração de dados	2
Número de instrumentos	2
Triangulação / Intersubjetivação de análise	1
Retorno das análises aos participantes	3
Publicação / disseminação de resultados parciais em eventos científicos	4
Publicação / disseminação de resultados parciais em periódicos	4
Nenhum	0

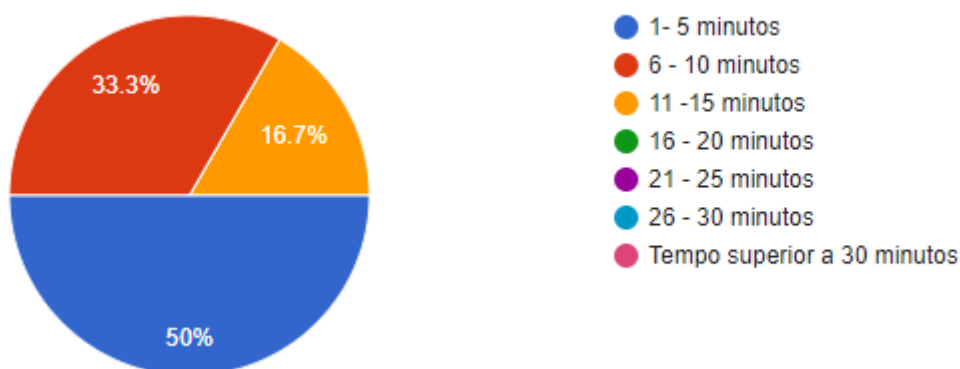
10. MESTRADO: Se você não retornou aos participantes, indique a(s) causa(s).^{4 responses}

Causas	Ocorrência
Desconhecia essa possibilidade	2
Não achei importante	0
O participante não demonstrou interesse	0
O participante não quis o retorno	0
Houve imprevistos de ordem física (temporal, geográfica, tecnológica)	0
Exiguidade de tempo em relação ao prazo para defesa da pesquisa	0
Fui orientado a não fazê-lo, mas fiquei com receio de ofendê-los, pois não retornei os dados e nem a análise a eles.	1

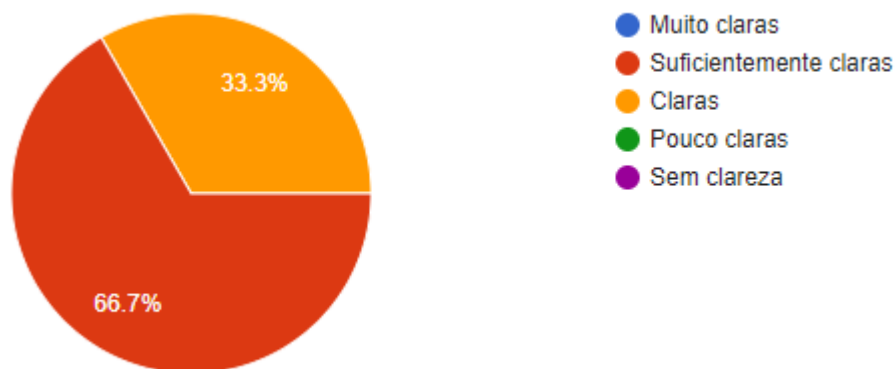
11. MESTRADO: Responder este instrumento (mais de uma opção possível): 6 respostas

Aspecto	Ocorrência
me mostra o que conheço	2
me mostra o que preciso aprender	3
me traz dúvidas	1
me incentiva a agir	4
me incentiva a pensar	6
Me incentiva em repensar o que é, na verdade, dar voz aos participantes da pesquisa e para que essas pesquisas servem.	1

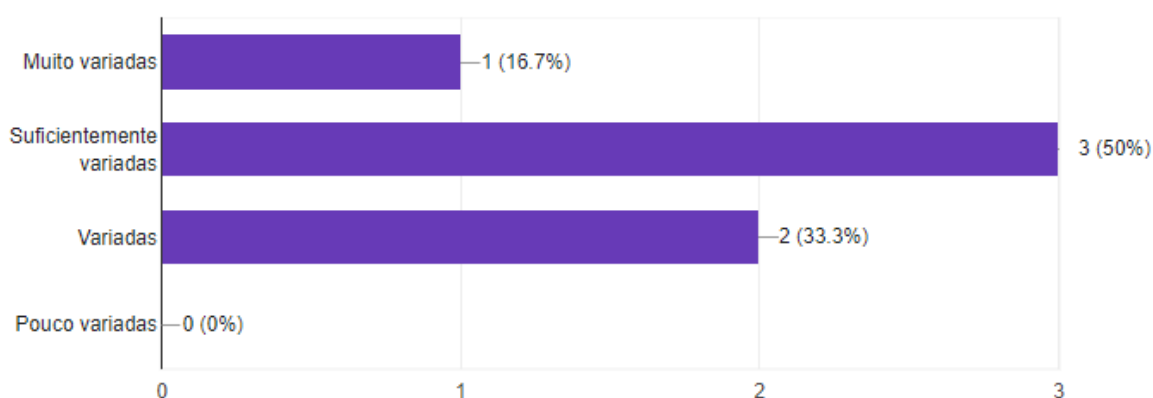
PILOTO: Quanto tempo você precisou para responder a este questionário? 6 respostas



PILOTO: Achei as questões / proposições: 6 respostas



PILOTO: Achei as questões / proposições: 6 responses



PILOTO: Assinale todos os fatores que contribuíram para facilidade de instrumento. 6 responses

Fatores	Ocorrência
Clareza	5
Objetividade	5
Tempo	5
Minha disponibilidade	4
Meu interesse no assunto	6
Minha familiarização com formulários do Google	4

PILOTO: Assinale todos os fatores que contribuíram para dificuldade de instrumento. 2 respostas

Fatores	Ocorrência
Falta de clareza	0

Falta de objetividade	0
Meu tempo	1
Minha disponibilidade	2
Meu interesse no assunto	0
Minha pouca familiarização com formulários do Google	1
Extensão do instrumento	0
Falta de conhecimentos computacionais	0
Barreiras técnicas (conectividade lenta)	0
Não gosto de participar de pesquisas	0

PILOTO: Comentários / sugestões adicionais. 2 responses

As questões 5 e 6 ficaram sem resposta(s) porque eu não retornei ao participantes. Poderia haver itens que revelassem isso e fossem uma continuação da questão 4, para que a 5 e 6 não fiquem em branco.

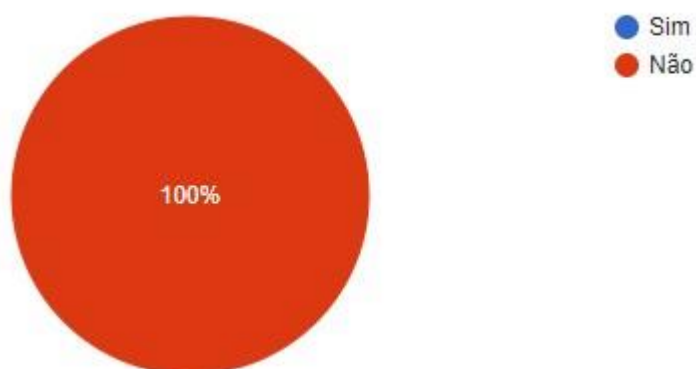
N/A

1.3 - A pesquisa obteve consentimento dos (pais ou responsáveis pelos) participantes - ta estranho do jeito que está colocado; precisei ler umas 3 vezes para entender

1.6 - " O retorno do pesquisador aos participantes exigiu ajustes no relato final da pesquisa"- Como minha resposta foi negativa nas 2 anteriores, esta poderia ter um item "não se aplica/irrelevante"

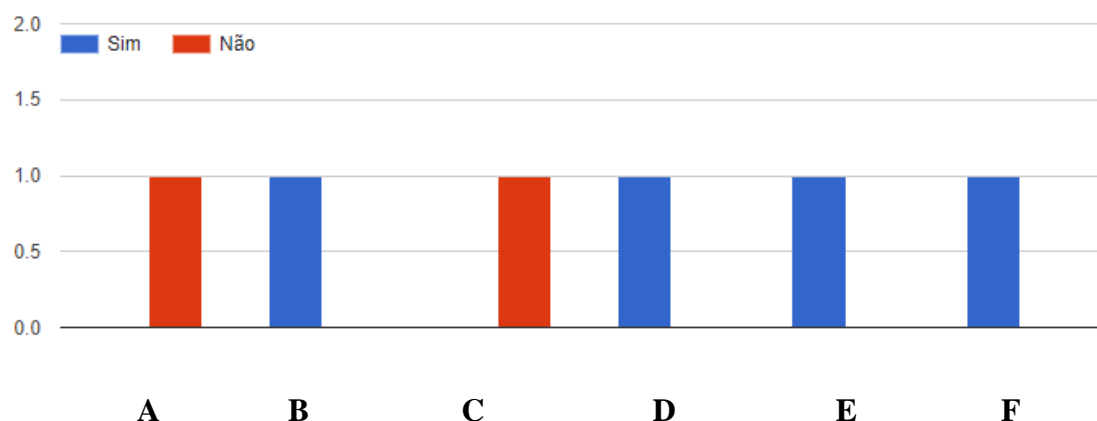
Ultima pergunta de mestrado - como estou fazendo o doutorado, a pergunta me levou a responder sim.... talvez reformula-la para que o participante entenda que já terminou o curso.

Você também desenvolveu pesquisa de doutorado e envolveu participantes? 6 responses



Doutorado

1. DOUTORADO: Assinale as opções que se aplicam a sua experiência:



A) A pesquisa envolveu vulneráveis (menores de idade, portadores de deficiência física ou mental, portadores de necessidades especiais, idosos, outros)

B) A pesquisa envolveu adultos

C) A pesquisa obteve consentimento dos (pais ou responsáveis pelos)

D) O pesquisador retornou aos participantes com os resultados antes da finalização da pesquisa

E) O pesquisador retornou aos participantes com os resultados depois da finalização da pesquisa

F) O retorno do pesquisador aos participantes exigiu ajustes no relato final da pesquisa

2. DOUTORADO: Utilize este espaço, caso deseje comentar a questão anterior. 1 resposta

Os meus estudos de doutoramento ainda estão em andamento, por isso ainda não efetuei o retorno final dos dados. Já fiz o retorno parcial. E predico que exigirão ajustes no relato final de minha pesquisa.

3. DOUTORADO: Assinale a(s) característica(s) de contexto da sua pesquisa

	Setor público	Setor privado	Aulas particulares	Voluntariado	Outro	Nenhuma
Educação Básica (Infantil)	0	0	0	0	0	1
Educação Básica (Fundamental)	0	0	0	0	0	1
Educação Básica (Ensino Médio)	0	0	0	0	0	1
Educação Superior	1	0	0	0	0	0
Educação continuada (curta ou longa duração)	0	0	0	0	0	0
Curso livre (idiomas)	0	0	0	0	0	0

4. DOUTORADO: Assinale a(s) ocasião(ões), se alguma, em que você retornou aos participantes. 1 resposta

Ocasões	Ocorrência
Após o tratamento (transcrição, revisão, formatação) dos dados	1
Após a análise dos dados	1
Após a redação das respostas às perguntas de pesquisa	1
Após a conclusão do relato de pesquisa e antes da defesa	1
Após a defesa	0
Não retornei aos participantes	0

5. DOUTORADO: Se você retornou ao participante, indique o que isso lhe proporcionou enquanto pesquisador@.

	Nenhum	Pouco	Algum	Vários	Muitos
Aprendizagem sobre o tema da pesquisa	0	0	0	0	1
Aprendizagem sobre pesquisa	0	0	0	0	1
Ratificação da análise	0	0	0	1	0
Retificação da análise	1	0	0	1	0
Mudanças de ação durante a pesquisa	0	0	1	0	0
Mudanças de pensamento durante a pesquisa	0	0	0	1	0
Realização profissional	0	0	0	0	1

6. DOUTORADO: Se foi o caso, o que o seu retorno proporcionou ao(s) participante(s)?

	Sim	Não	Nenhum	Pouco	Algum	Vários	Muitos
Nesta resposta me refiro a mais de um participante	1	0	0	0	0	0	0
Nesta resposta me refiro a um participante	0	1	0	0	0	0	0
Aprendizagem sobre o tema da pesquisa	1	0	0	0	0	0	0
Aprendizagem sobre pesquisa	1	0	0	0	0	0	0
Ratificação da análise	0	0	0	0	1	0	0
Retificação da análise	0	0	0	0	1	0	0
Mudanças de ação durante a pesquisa	0	0	0	0	1	0	0
Mudanças de pensamento durante a	0	0	0	0	0	1	0

pesquisa

7. DOUTORADO: Assinale seu(s) tipo(s) de interação com seu(s) participante(s). 1 resposta

	Fo rm al	Inf or ma l	Dis tan te	Pr óxi ma	Ra ra	Fr eq ue nte	Si mé tri ca	As si mé tri ca
Início da pesquisa	1	0	0	1	0	1	0	0
Ao longo da pesquisa	1	0	1	0	0	1	0	0
Ao final da pesquisa	1	0	1	0	0	0	1	0

8. MESTRADO: Assinale o(s) momento(s), se algum, em que você compartilhou seus poderes (para questionar, modificar, rejeitar, editar) de pesquisa com seu(s) participante(s). 1 resposta

Momentos	Ocorrência
Os poderes não foram compartilhados	0
Formulação dos instrumentos	0
Geração de dados	1
Tratamento de dados	1
Análise dos dados	1
Redação das respostas às perguntas de pesquisa	1
Relato final da pesquisa	1

9. MESTRADO: Que critério(s), se algum, para rigor de pesquisa você adotou? 1 resposta

Critérios	Ocorrência
Piloto de instrumento para geração de dados	1
Número de instrumentos	0
Triangulação / Intersubjetivação de análise	1
Retorno das análises aos participantes	1

Publicação / disseminação de resultados parciais em eventos científicos	0
Publicação / disseminação de resultados parciais em periódicos	0
Nenhum	0

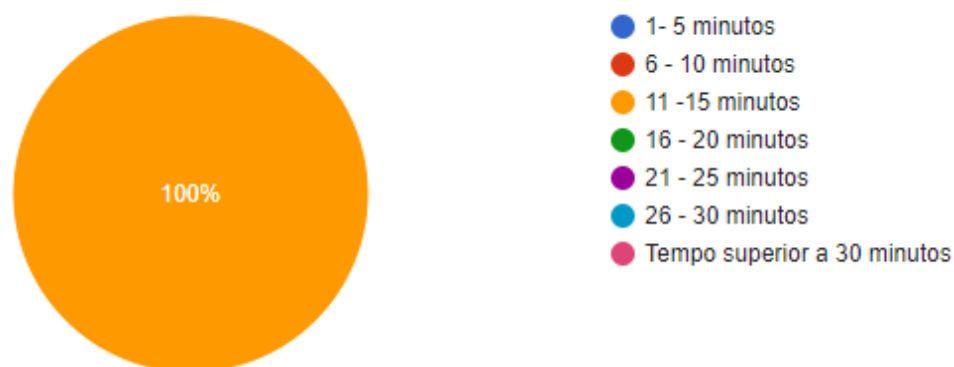
10. MESTRADO: Se você não retornou aos participantes, indique a(s) causa(s).

[Sem resposta]

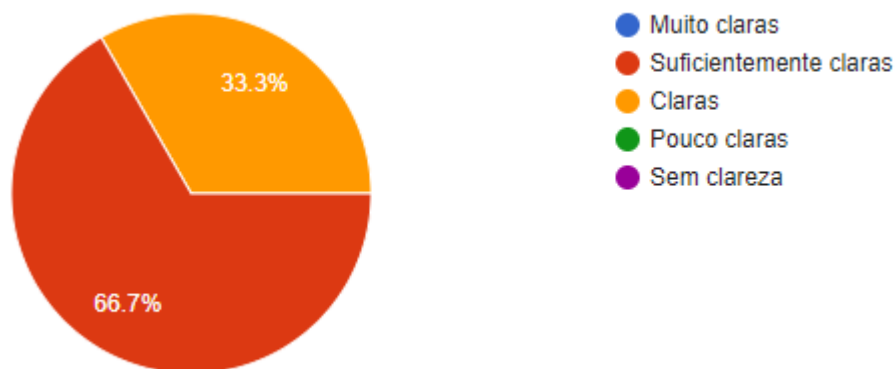
11. MESTRADO: Responder este instrumento (mais de uma opção possível): 6 responses

Aspecto	Ocorrência
me mostra o que conheço	0
me mostra o que preciso aprender	0
me traz dúvidas	0
me incentiva a agir	0
me incentiva a pensar	1
Me incentiva em repensar o que é, na verdade, dar voz aos participantes da pesquisa e para que essas pesquisas servem.	1

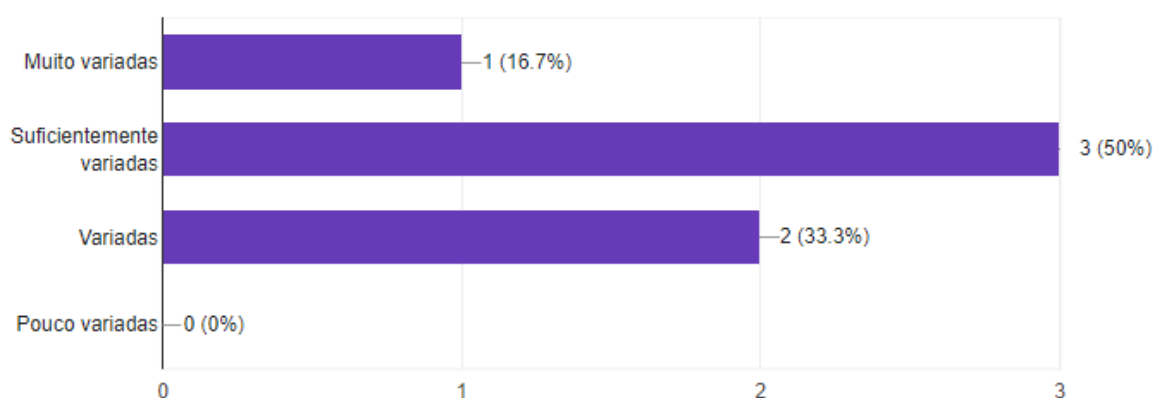
PILOTO: Quanto tempo você precisou para responder a este questionário? 1 resposta



PILOTO: Achei as questões / proposições: 6 responses



PILOTO: Achei as questões / proposições: 6 responses



PILOTO: Assinale todos os fatores que contribuíram para facilidade de instrumento. 6 responses

Fatores	Ocorrência
Clareza	5
Objetividade	5
Tempo	5
Minha disponibilidade	4
Meu interesse no assunto	6
Minha familiarização com formulários do Google	4

PILOTO: Assinale todos os fatores que contribuíram para dificuldade de instrumento. 1 response

Fatores	Ocorrência
Falta de clareza	0

Falta de objetividade	0
Meu tempo	1
Minha disponibilidade	2
Meu interesse no assunto	0
Minha pouca familiarização com formulários do Google	1
Extensão do instrumento	0
Falta de conhecimentos computacionais	0
Barreiras técnicas (conectividade lenta)	0
Não gosto de participar de pesquisas	0

PILOTO: Comentários / sugestões adicionais.² responses

As questões 5 e 6 ficaram sem resposta(s) porque eu não retornei ao participantes. Poderia haver itens que revelassem isso e fossem uma continuação da questão 4, para que a 5 e 6 não fiquem em branco.

N/A

APÊNDICE B

SÍNTESE DAS RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO ELETRÔNICO

Convite

7 respostas

Indique um pseudônimo a ser usado para referência a seus dados: 7 respostas

Clau

Luz

Sara

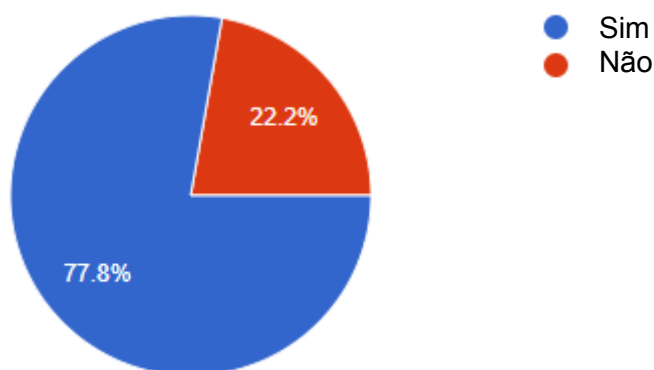
Malu

Nls

Regina

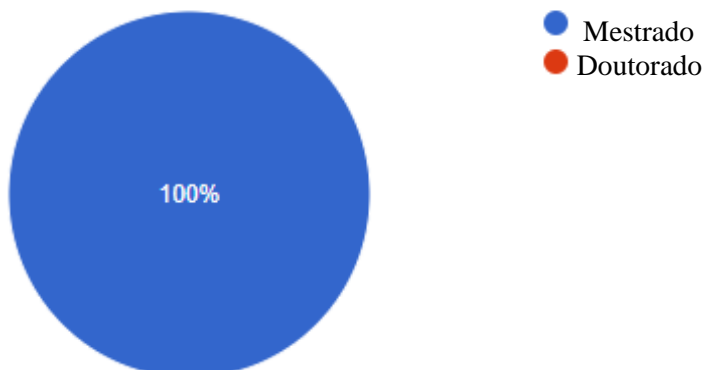
Lily

Sua pesquisa envolveu participantes? 7 respostas



Nível da pesquisa

Sua pesquisa foi de: 7 respostas



Mestrado – somente cursado no PPGEL

1. MESTRADO: Assinale as opções que se aplicam a sua experiência:

	Sim	Não
A pesquisa envolveu vulneráveis (menores de idade, portadores de deficiência física ou mental, portadores de necessidades especiais, idosos, outros)	3	2
A pesquisa envolveu adultos.	2	3
A pesquisa obteve consentimento dos participantes ou de seus pais/responsáveis.	4	1

1. MESTRADO: Assinale as opções que se aplicam a sua experiência:

Sim Não

O pesquisador retornou aos participantes com os resultados antes da finalização da pesquisa.	3	2
O pesquisador retornou aos participantes com os resultados depois da finalização da pesquisa.	2	3
O retorno do pesquisador aos participantes exigiu ajustes no relato final da pesquisa.	0	5

2. MESTRADO: Utilize este espaço, caso deseje comentar a questão anterior. 2 respostas

Como forma de fidelidade à pesquisa que empreendi, saliento que as respostas são "não" pelo fato de que não envolvi participantes de forma direta.

No meu caso, os alunos participantes eram crianças e sem muito interesse nos encaminhamentos da pesquisa, portanto de antemão já previ uma não-participação na socialização dos resultados previamente à finalização da pesquisa; daí a escolha por fazê-lo somente após a conclusão do estudo.

3. MESTRADO: Assinale a(s) característica(s) de contexto da sua pesquisa.

	Setor público	Setor privado	Aulas particulares	Voluntariado	Outro	Nenhuma
Educação Básica (Infantil)	1	0	0	0	0	0
Educação Básica (Fundamental)	0	0	0	0	0	0
Educação Básica (Ensino Médio)	1	0	0	0	0	0
Educação Superior	1	0	0	0	0	0
Educação Continuada (curta e ou longa duração)	1	0	0	0	0	1
Curso livre (idiomas)	1	0	0	1	0	0

4. MESTRADO: Assinale a(s) ocasião(ões), se alguma, em que você retornou aos participantes. 5 respostas

Ocasião

Ocorrência

Ocasião	Ocorrência
Após o tratamento (transcrição, revisão, formatação) dos dados	0
Após a análise dos dados	2
Após a redação das respostas às perguntas de pesquisa	0
Após a conclusão do relato de pesquisa e antes da defesa	2
Após a defesa	0
Não retornei aos participantes	0

5. MESTRADO: Se você retornou ao participante, indique o que isso lhe proporcionou enquanto pesquisador@. 5 respostas

Não realizei retorno

Não foi significativa, uma vez que os participantes eram crianças.

Consentimento por partes dos participantes em relação à análise de suas respostas.

O retorno foi importante porque tanto eu como meus alunos participantes tivemos um momento de reflexão juntos. Este foi um momento onde houve espaço para uma avaliação geral e para que, especialmente os alunos, falassem sobre os resultados do processo vivenciado, durante a pesquisa-ação, para seu processo de aprendizagem de língua inglesa.

Não recebi feedback apesar de ter dado retorno aos participantes da pesquisa

6. MESTRADO: Se foi o caso, o que o seu retorno proporcionou ao(s) participante(s)? 6 respostas

Não houve

Ciência dos encaminhamentos da pesquisa.

Conhecimento de como foi sua participação na pesquisa, compreensão de como a pesquisadora tratou e analisou os dados.

Eles demonstraram, por sua fala e suas colocações, a importância de o aluno ser agente de seu processo de aprendizagem. O aumento de interesse foi visível, embora, de início, parecessem surpresos com a possibilidade de terem voz em uma disciplina, de discutirem sobre o que era melhor para eles e sua visão crítica sobre os tópicos abordados.

Acredito que um exemplo de como se constrói uma pesquisa, uma vez que o retorno foi proporcionado dentro de um grupo de pesquisa.

7. MESTRADO: Assinale seu(s) tipo(s) de interação com seu(s) participante(s).

	Formal	Informal	Distante	Próxima	Rara	Frequente	Simétrica	Assimétrica
Início da pesquisa	3	1	0	2	0	3	0	2
Ao longo da	1	2	0	3	0	3	0	2

	Formal	Informal	Distante	Próxima	Rara	Frequente	Simétrica	Assimétrica
pesquisa								
Ao final								
da	1	2	0	3	2	1	0	2
pesquisa								

8. MESTRADO: Assinale o(s) momento(s), se algum, em que você compartilhou seus poderes (para questionar, modificar, rejeitar, editar) de pesquisa com seu(s) participante(s). 7 respostas

Momentos	Ocorrência
Os poderes não foram compartilhados	0
Formulação dos instrumentos	0
Geração de dados	1
Tratamento de dados	1
Análise dos dados	1
Redação das respostas às perguntas de pesquisa	0
Relato final da pesquisa	0
não houve interação	1
sugestão de tópicos a serem trabalhados...	1

9. MESTRADO: Que critério(s), se algum, para rigor de pesquisa você adotou? 6 respostas

Critérios	Ocorrência
Piloto de instrumento para geração de dados	2
Número de instrumentos	2
Triangulação / Intersubjetivação de análise	2
Retorno das análises aos participantes	2
Publicação / disseminação de resultados parciais em eventos científicos	5
Publicação / disseminação de resultados parciais em periódicos	4
Nenhum	0

10. MESTRADO: Se você não retornou aos participantes, indique a(s) causa(s). 2 respostas

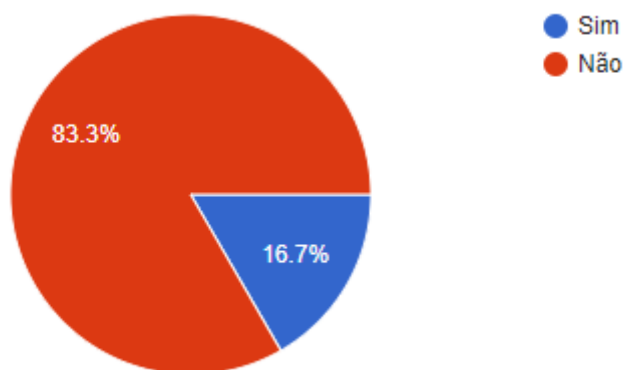
Causas	Ocorrência
--------	------------

Causas	Ocorrência
Desconhecia essa possibilidade	1
Não achei importante	0
O participante não demonstrou interesse	0
O participante não quis o retorno	0
Houve imprevistos de ordem física (temporal, geográfica, tecnológica)	0
Exiguidade de tempo em relação ao prazo para defesa da pesquisa	0
Fui orientado a não fazê-lo	0

11. MESTRADO: Responder este instrumento (mais de uma opção possível): 6 respostas

Aspecto	Ocorrência
me mostra o que conheço	2
me mostra o que preciso aprender	1
me traz dúvidas	2
me incentiva a agir	2
me incentiva a pensar	4

Você também concluiu pesquisa de doutorado e envolveu participantes? 6 respostas



Doutorado - somente cursado no PPGEL

1. DOUTORADO: assinale as opções que se aplicam a sua experiência:

	Sim	Não
A pesquisa envolveu adultos	1	0
A pesquisa obteve consentimento dos participantes ou de seus pais/responsáveis.	1	0

	Sim	Não
O pesquisador retornou aos participantes com os resultados antes da finalização da pesquisa	1	0
O pesquisador retornou aos participantes com os resultados depois da finalização da pesquisa	1	0
O retorno do pesquisador aos participantes exigiu ajustes no relato final da pesquisa	1	0

2. DOUTORADO: Utilize este espaço, caso deseje comentar a questão anterior.0 respostas

3. DOUTORADO: Assinale a(s) característica(s) de contexto da sua pesquisa

	Setor público	Setor privado	Aulas particulares	Voluntariado	Outro	Nenhuma
Educação						
Continuada (curta e ou longa duração)	1	0	0	0	0	0

4. DOUTORADO: Assinale a(s) ocasião(ões), se alguma, em que você retornou aos participantes.1 resposta

Ocasões	Ocorrência
Após o tratamento (transcrição, revisão formatação) dos dados	0
Após a análise dos dados	1
Após a redação das respostas às perguntas	0
Após a conclusão do relato de pesquisa e antes da defesa	1
Após a defesa	1
Não retornei aos participantes	0

5. DOUTORADO: Se você retornou ao participante, indique o que isso lhe proporcionou enquanto pesquisador@.1 resposta

Pude ter a apreciação das minhas análises por parte dos participantes, algumas categorias de análise foram contestadas e uma das participantes pediu que parte de suas respostas não fossem publicadas pois envolviam outras pessoas, por isso, precisei redigir trechos de me texto, o que permitiu que eu levasse em consideração a voz dos meus participantes.

6. DOUTORADO: Se foi o caso, o que o seu retorno proporcionou ao(s) participante(s)? 1 resposta

Conhecimento dos processos de pesquisa e de procedimentos éticos da pesquisa. Conhecimento da análise antes de sua publicação. Possibilidade de uma simetria maior de poderes. Possibilidade de ter sua opinião considerada.

7. DOUTORADO: Assinale seu(s) tipo(s) de interação com seu(s) participante(s).

	Formal	Informal	Distante	Próxima	Rara	Frequente	Simétrica	Assimétrica
Início da pesquisa	1	0	0	1	0	1	1	0
Ao longo da pesquisa	1	0	0	1	1	0	1	0
Ao final da pesquisa	1	0	0	1	0	1	1	0

8. DOUTORADO: Assinale o(s) momento(s), se algum, em que você compartilhou seus poderes (para questionar, modificar, rejeitar, editar) de pesquisa com seu(s) participante(s). 1 resposta

Momentos	Ocorrência
Os poderes não foram compartilhados	0
Formulação dos instrumentos	0
Geração de dados	0
Tratamento de dados	1
Análise dos dados	1
Redação das respostas às perguntas de pesquisa	1
Relato final da pesquisa	1

9. DOUTORADO: Que critério(s), se algum, para rigor de pesquisa você adotou? 1 resposta

Critérios	Ocorrência
Piloto de instrumento para geração de dados	1

Crêterios	Ocorrência
Número de instrumentos	0
Triangula�o / Intersubjetiva�o de an�...	1
Retorno das análises aos participantes	1
Publica�o / dissemina�o de resultados...	1
Publica�o / dissemina�o de resultados...	1
Nenhum	0

10. DOUTORADO: Se você não retornou aos participantes, indique a(s) causa(s).0
respostas

No responses yet for this question.

11. DOUTORADO: Responder este instrumento (mais de uma op o possível):0
respostas

No responses yet for this question.

APÊNDICE C

ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

Local	Data:
Horário de início:	Horário de conclusão:
Participante:	

PERGUNTAS:

- 1) Quais foram seus procedimentos éticos no decorrer de sua pesquisa?
- 2) Comente sobre a qualidade e importância da intera o entre você e seus participantes.

- 3) O que o(s) seu(s) participante(s) manifestou(ram) a respeito de sua conduta como pesquisador(a), da sua pesquisa?
- 4) Comente sobre o(s) momento(s) que você considera crucial que o pesquisador retorne aos participantes e justifique.
- 5) A quem ou a quais esferas sociais podemos retornar com os resultados de uma pesquisa?
- 6) Comente sobre o papel dos participantes para o conhecimento derivado da sua pesquisa.
- 7) A maioria dos participantes que respondeu o questionário eletrônico mencionou que eles retornaram com suas análises aos participantes depois de terminar o relato de pesquisa e antes da defesa pública. Eu gostaria que você comente sobre esse momento de retorno em específico.
- 8) Eu gostaria de ouvir sobre sua experiência de formação acadêmica, em específico, o processo de tornar-se pesquisador(a). Em que espaços e momentos você aprendeu como interagir com participantes de pesquisa?

APÊNDICE D

CONVITE PARA PARTICIPAR DO PILOTO

Em 4 de julho de 2018 23:58, Alex Egido <alex.egido.uel@outlook.com> escreveu:

Boa noite, [nome suprimido].

Tudo bem?

Gostaria de convidá-la para participar de uma etapa de meu estudo de mestrado. Nesta investigação, busco descrever formas e justificativas de interações que caracterizam práticas entre pesquisadores e os participantes de suas pesquisas. Nesta fase, meu

propósito é verificar a eficácia do roteiro de questões para as entrevistas que serão conduzidas com meus participantes de pesquisa.

Sobre os benefícios a você decorrentes de sua participação, resalto a reflexão sobre seu percurso em pesquisa, a experiência em entrevista semiestruturada na posição de participante e um cartão-presente no valor de R\$70,00 em uma livraria de sua escolha.

Comprometo-me a compartilhar com você os resultados deste piloto e os da pesquisa, após sua conclusão.

Caso aceite em participar, por favor, indique quando podemos realizar a entrevista em um período de 15 dias.

Fico à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas.

Abraço,

Alex Egidio

APÊNDICE E
ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

Local: via <i>Skype</i>	Data: 12 07 2018
Horário de início: 10:53	Horário de conclusão: 11:22
Participante: Ana	Tempo: 30m53s

- 1 **ALEX:** Você gostaria de escolher de início algum pseudônimo para eu fazer referência
2 a você depois no trabalho?
- 3 **ANA:** Não, não pensei não.
- 4 **ALEX:** Tá, então se você pensar ou quiser manter o seu nome.
- 5 **ANA:** Depois você pode escolher, sem problema.
- 6 **ALEX:** Tá bom. Então vamos lá. A minha primeira pergunta é: Que ações deram
7 materialidade à sua conduta ética em pesquisa?
- 8 **ANA:** Que ações que deram materialidade a minha conduta, é... quando você fala em
9 ações, você tá se referindo a coisas do tipo leituras, alguma busca, alguma experiência.
- 10 **ALEX:** Pode ser em termos de experiências, também; ou o que você fez que você
11 entende que foi uma conduta ética, por exemplo, o anonimato.
- 12 **ANA:** Ah, tá, o que eu fiz durante a pesquisa mesmo?
- 13 **ALEX:** Isso.
- 14 **ANA:** A princípio eu tinha entendido a sua pergunta: o que me levou a tomar
15 determinadas condutas éticas. Nesse sentido, muito da minha participação em grupo de
16 pesquisa, conversas com outros pesquisadores e aí fui construindo o meu entendimento
17 do que seria a ética em pesquisa, a ética em pesquisa nos estudos linguísticos, mas,
18 enfim, em termos mais práticos do que eu fiz. A questão do termo esclarecido, que já é
19 uma praxe que todos os pesquisadores já fazem isso ou a grande maioria. O anonimato
20 isso no mestrado; no meu caso do doutorado, o anonimato não seria possível por se
21 tratar de uma pesquisa documental. Então, o procedimento que eu adotei foi conversar
22 com os participantes e esclarecer essa impossibilidade do anonimato e aí elas.. mais
23 minha explicação do que era a pesquisa e como se daria todo o processo, aí... até mesmo
24 a ... talvez cobrir essa lacuna, eu retornei a análise a elas para que elas lessem a
25 transcrição. Antes da análise, desculpe, deixa eu voltar um pouquinho, antes da análise,
26 eu fiz a transcrição da entrevista, eu retornei a transcrição para elas. Para que elas

27 pudessem ler. Uma vez que não poderia ter o anonimato, para que elas pudessem ler as
28 transcrições das entrevistas, tudo que elas haviam me dito para ver se elas autorizavam a
29 publicização daquela entrevista como estava ou se elas desejavam suprimir alguma
30 coisa porque talvez na fala elas poderiam dizer alguma coisa que depois elas achariam
31 melhor não mencionar. Então eu retornei no sentido de retornar às participantes a
32 transcrição das entrevistas para que elas pudessem e sugerir alguma edição e a análise
33 também. Então, depois de toda a análise que eu fiz, as minhas interpretações com base
34 no referencial teórico, aí eu retornei a análise a elas. Então foram dois retornos. O
35 primeiro da transcrição das entrevistas que elas me concederam e o segundo já com as
36 análises, com as minhas interpretações... eu acho que foi basicamente isso.

37 **ALEX:** Então, nessas interações desses dois momentos, eu gostaria que você
38 comentasse sobre a qualidade e a importância dessa interação que vocês tiveram.

39 **ANA:** Olha, eu acho que o retorno da transcrição da entrevista teve uma qualidade
40 muito grande. As participantes, na maioria, acharam que a entrevista estava de acordo e
41 não era necessário suprimir nada. Uma delas achou que algumas coisas que ela tinha
42 mencionado poderiam causar um incômodo a terceiros e aí ela optou por suprimir
43 algumas coisas; na verdade, por suprimir a entrevista inteira. E aí, ela me respondeu
44 novamente uma [entrevista] de forma escrita. Como que eu interpretei isso? Eu
45 interpretei como sendo uma forma de resguardar outras pessoas que poderiam se sentir
46 incomodadas ou desconfortáveis com alguns comentários que haviam sido feitos. Então,
47 nesse sentido eu avaliei positivamente, apesar de ter tido uma perda de muita coisa que
48 ela havia mencionado na primeira entrevista que não foi escrito na resposta escrita que
49 ela enviou, eu interpretei até como positivo porque foi um cuidado mesmo em termos de
50 ética para não gerar este desconforto nem para a participante nem para terceiros. Já na
51 questão da análise quando eu retornei, várias fizeram apontamentos. Apontamentos de
52 cunho analítico, descritivo e aí, eu considerei que foi um ganho muito grande para a
53 pesquisa, também. Porque, a partir da observação delas e das visões delas, eu pude dar
54 um outro olhar para o que eu tinha feito e minhas interpretações. Reanalisar algumas
55 coisas e incluir as vozes delas também na pesquisa. Então, a partir deste retorno que elas
56 me deram sobre a análise, eu coloquei uma seção onde havia as interpretações delas, as
57 considerações delas e fiz ali uma parte na qual eu considerava essas coisas que elas
58 haviam falado. Algumas eu considerei... não pertinentes, todas eu considerei
59 pertinentes, mas, algumas eu reavaliei, reanalisar e outras eu não concordei tanto, mas
60 coloquei lá, estão lá as vozes delas. Então, eu acho que é algo muito válido para a

61 pesquisa porque não fica somente a voz do pesquisador, da pesquisadora, tem a minha
62 interpretação, a minha visão, a minha forma de ver, de construir, mas têm também as
63 visões delas, as formas com que elas entenderam.

64 **ALEX:** E o que elas, enquanto suas participantes, manifestaram a respeito da sua
65 conduta em pesquisa. Elas fizeram algum tipo de manifestação?

66 **ANA:** Eu vou te falar sobre o que eu consigo lembrar aqui de memória. Uma delas, eu
67 me lembro, achou que não era necessário o retorno da transcrição da entrevista. Ela
68 falou que ela considerava que uma vez que o participante ele se dispõe a participar da
69 pesquisa, a conceder uma entrevista, já está implícito que tem autorização para
70 publicação. As outras, gostaram e acharam interessante poder rever o que elas haviam
71 falado e rever tudo que elas tinham dito na entrevista. Elas gostaram e disseram que
72 acharam bem positivo isso, pensando na questão ética. Elas gostaram disso. Foi um
73 cuidado e não era um cuidado extremo. Era um cuidado que muitas avaliaram como
74 positivo e algo válido. Em relação ao retorno das interpretações, das análises, elas
75 gostaram muito, falaram que era uma forma de trazer mais vozes para a pesquisa e elas
76 avaliaram não só o tratamento ético, mas uma forma também de enriquecer a pesquisa.
77 Então, isso que elas comentaram comigo e que eu consigo me lembrar agora. Então, por
78 trás, o enriquecimento. Uma delas, inclusive, não concordava com as minhas
79 interpretações em alguns pontos. E aí, quando eu disse para ela que eu também não
80 concordava com ela, eu preferia manter a minha interpretação, mas eu coloquei a
81 interpretação dela do lado. Olha, eu acho isso, eu vejo dessa forma, interpretei dessa
82 forma, e aí, coloquei a interpretação dela do lado e ela concordou. Existe essa
83 divergência na interpretação, esse olhar diferente; no entanto, você traz a minha voz e
84 não suprimiu a minha voz. Então, ela achou isso muito válido tanto do ponto de vista
85 ético, quanto do ponto de vista de produção do conhecimento mesmo.

86 **ALEX:** Gostaria que você comentasse, então, em que momentos você considera crucial
87 que o pesquisador retorne aos participantes. Você mencionou, em relação a sua
88 pesquisa, a transcrição dos dados e depois o retorno das análises. Você considera
89 somente estes dois momentos como cruciais ou alguns outros para o retorno?

90 **ANA:** Olha, Alex, eu considero que estes dois momentos são importantes e, se o
91 pesquisador tem como opção, uma pesquisa crítica, uma pesquisa participativa, eu acho
92 que outros momentos poderiam ser considerados que teria os participantes mais perto.
93 Talvez....eu não tenho isso muito claro no momento, mas eu acho que... um momento de
94 construção das interpretações e não só no final quando as interpretações estão, já

95 ganharam corpo porque, o que aconteceu comigo foi o seguinte: quando eu retornei a
96 interpretação, as minhas análises às participantes, eu já estava alí na reta final de
97 finalização do manuscrito, da entrega, todo aquele trâmite que temos, os prazos para
98 obedecer e tal. E aí, eu não tive tanto tempo ou não tive o tempo que eu gostaria para
99 considerar de uma forma mais aprofundada alguns apontamentos que elas fizeram.
100 Então, eu vejo assim, a partir da minha experiência, talvez esse retorno no momento de
101 construção analítico, um pouco antes e não só lá no final, talvez ele desse mais riqueza,
102 trouxesse mais contribuições para a inserção das vozes e até mesmo para o pesquisador
103 olhar mais atentamente às manifestações e apontamentos das participantes. Isso eu
104 considero partindo da minha experiência. Inclusive um dos professores da banca
105 perguntou porque eu não analisei uma fala de uma das participantes ao final, por que eu
106 não analisei mais aprofundadamente uma fala de uma das participantes, quando eu fiz o
107 retorno e ela fez as considerações dela. Assim, na verdade, me faltou foi tempo para
108 aprofundar um pouco mais aquilo. Então, daria um outro trabalho aquilo e não sei se
109 seria o objetivo, também. Pensar esse retorno em outras etapas da pesquisa poderia ser
110 interessante.

111 **ALEX:** Eu gostaria que você também comentasse sobre quais seriam algumas razões
112 que outros interessados, e não só os participantes da pesquisa, poderiam ou deveriam
113 contar com esse retorno dos resultados.... Para quais outras esferas nós poderíamos
114 retornar e por quais razões.

115 **ANA:** Ah, eu acho que uma das esferas seria a comunidade acadêmica. Porque eu acho
116 que nesse processo de construção do conhecimento e de construção de análises, ter um
117 retorno de alguns membros desta comunidade eu acho que seria bem válido do ponto de
118 vista ético, também, e do ponto de vista da pesquisa em si, de construção de pesquisa.
119 Trazer a voz de outros pesquisadores da área, entende? Eu acho que outros
120 pesquisadores lendo seu trabalho no encaminhamento e não apenas ao final, no
121 manuscrito final, porque o que nós temos como interlocutores no final é a nossa banca
122 que faz algumas ponderações, algumas sugestões, mas também a voz de interlocutor ou
123 interlocutores dessa comunidade nesse processo. Eu acho que seria um ganho muito
124 grande do ponto de vista ético, até de retorno mesmo dessa comunidade como forma de
125 quem pretende se inserir.

126 **ALEX:** Mais algum?

127 **ANA:** Olha, no que eu consigo pensar no momento é isso, que eu consigo ver como
128 mais relevante.

129 **ALEX:** Você já comentou anteriormente, mas eu vou seguir o roteiro das perguntas, tá?

130 **ANA:** Tá.

131 **ALEX:** Gostaria de você comentasse, então, sobre o papel das participantes para o
132 conhecimento que derivou a sua pesquisa.

133 **ANA:** Ah, sim. Então, eu acho que o papel das participantes foi fundamental porque
134 sem a participação delas eu teria uma fonte documental boa, no entanto com muitas
135 lacunas. E aí, a entrevista que elas me concederam, a participação que elas tiveram no
136 primeiro momento concedendo as entrevistas, possibilitou que eu preenchesse algumas
137 lacunas de informação, de construção do perfil histórico que eu me propunha a fazer.
138 Então, acho que essa foi a grande contribuição dessa participação e, em um segundo
139 momento, esse olhar que elas tiveram em relação às minhas interpretações, esse olhar
140 mais crítico, também, porque as minhas participantes eram todas também
141 pesquisadoras. Então, esse olhar que elas também tiveram de pesquisadoras e pessoas
142 que estão acostumadas a fazer pesquisas, a fazer análises com referenciais teóricos
143 distintos, mas, então, pesquisadoras eu acho que trouxe essa contribuição também desse
144 olhar; não só o olhar de participante, de quem concedeu entrevista, de quem era parte
145 daquele contexto que eu pesquisava, de quem fez parte daquela história, mas também de
146 pesquisadora. Então, eu acho que aí enriqueceu muito dos dois lados: tanto da questão
147 ética porque aí elas olharam com aquele olhar, se manifestaram da posição de
148 participantes, se manifestaram da posição sobre quem eu falava, sobre quem eu contava
149 fatos de atuação profissional. E também, esse outro olhar de pesquisador e aí de apontar
150 questões mais relacionadas a pesquisa, a construção de interpretações, enfim.

151 **ALEX:** E, você já mencionou em alguns momentos mas, em que sentido, se algum, a
152 interação entre você pesquisadora e suas participantes exerce neste conhecimento que
153 foi produzido ou construído?

154 **ANA:** Desculpa, você pode repetir a pergunta, acho que eu não entendi direito.

155 **ALEX:** Em que sentido, se algum, a interação entre você pesquisadora e suas
156 participantes exerce neste conhecimento que foi produzido ou construído?

157 **ANA:** Eu acho que foi nesse sentido que eu já mencionei de ter participantes e de ser
158 pessoas envolvidas com pesquisa, são pessoas da comunidade acadêmica e daí, o
159 retorno que essas participantes me deram, ele não foi um retorno apenas do ponto de
160 vista de olhar a sua participação ali na pesquisa, mas sim, também de ter esse olhar de
161 pesquisador mesmo que não tem como fugir, a sua história, a sua forma de ver o mundo,
162 ela influencia, então eu acho que isso teve influência.

163 **ALEX:** Então, nós já vamos caminhando para as duas últimas. E as [perguntas] 8 e 9,
164 elas já se referem a dados levantados anteriormente com questionário.

165 **ANA:** Alex, deixa eu só falar uma coisa. Você me perguntou anteriormente sobre o
166 retorno a outras pessoas além das pessoas envolvidas, das participantes, e acaba de me
167 ocorrer aqui uma coisa. Eu tinha te falado o retorno para a comunidade acadêmica, e aí
168 me ocorreu aqui agora também, poderia ser interessante o retorno para as pessoas que
169 de certa forma são atingidas por aquela pesquisa ou para quem aquela pesquisa pode
170 trazer algum benefício. Vou citar um exemplo da minha pesquisa que é o que eu tenho
171 mais claro na minha cabeça. Eu pesquisava um determinado contexto, o contexto da
172 Associação de Professores, então, de repente, um retorno também para pessoas que são
173 parte desse contexto, pessoas que fazem parte daquele contexto, pessoas que fazem
174 parte daquela associação, ou que fizeram parte em determinado momento. No caso de
175 uma pesquisa com professores ou sobre professores da educação básica, talvez um
176 retorno ou trazer a voz na construção ali daquelas pessoas. Eu acho que poderia também
177 ser bem interessante. Até mesmo por questões éticas porque eu falei tanto da
178 Associação, mas falei do meu ponto de vista, falei do que eu consegui interpretar a
179 partir dos dados históricos que eu tinha, dos documentos, das entrevistas das
180 participantes, mas e as outras pessoas que se tiveram não envolvidas com a Associação,
181 mas que não necessariamente fizeram parte da diretoria porque as participantes eram
182 membros da diretoria, mas outras pessoas, muitos outros colegas de profissão também
183 estiveram envolvidos com esta Associação em determinados momentos, não foram
184 parte da diretoria, mas estavam lá como membros e aí, acho que também poderia ser
185 muito interessante ver essa participação e ver como eles concebiam aquilo tudo e o que
186 eu estava fazendo a partir das minhas lentes

187 **ALEX:** E você já conseguiu fazer esse retorno a outras esferas?

188 **ANA:** Não, não consegui, mas eu acho que fica aí um a ideia interessante para fazer o
189 retorno, dar uma continuidade, não simplesmente colocar um ponto final ali.

190 **ALEX:** Depois que terminarmos eu te conto de uma experiência que eu tive. Podemos
191 então continuar?

192 **ANA:** Sim, Sim.

193 **ALEX:** A penúltima pergunta, ela diz respeito a dados já gerados previamente com o
194 questionário eletrônico enviado aos participantes. A maioria respondeu o questionário
195 eletrônico eles mencionaram que o retorno das análises ele acontece depois de terminar

196 o relato de pesquisa e antes da defesa pública. Com base na sua experiência, eu gostaria
197 que você comentasse sobre esse momento de retorno em específico.

198 **ANA:** Então, acho que eu mencionei alguma coisa um pouquinho antes a esse respeito
199 que me parece que poderia ser interessante esse retorno ser feito quando você está no
200 processo de construção, no processo de construção analítico e não somente quando você
201 vê a finalização ali do relato porque eu acho que isso possibilitaria você trazer a voz do
202 participante para a construção das interpretações. Não que você vá, a partir do que o
203 participante aponte, você vai suprimir a sua voz, mas talvez, se você retorna ao
204 participante um pouco antes da finalização do relato, talvez você consiga ter a voz dos
205 participantes em diálogo com a sua voz de pesquisador de uma forma mais integrada e
206 mais harmoniosa. Eu acho que isso seria muito bacana para a pesquisa. Você tem
207 diferentes vozes, você tem uma construção mais dialógica. Eu acho que isso seria um
208 ganho muito grande.

209 **ALEX:** A última questão, eu gostaria de ouvir sobre sua experiência de formação
210 acadêmica, em específico, o processo de tornar-se pesquisadora. Em que espaços e
211 momentos você aprendeu como interagir com participantes de pesquisa?

212 **ANA:** Eu acho que essa é uma construção que desenvolvemos que, no meu caso
213 específico, na minha experiência, principalmente, a partir da convivência com outros
214 colegas. Eu acho que na minha formação tem uma importância muito grande o papel da
215 minha orientadora. Eu acho que essa interação com a minha orientadora e com o grupo
216 de pesquisa que eu participava e as discussões que tínhamos ali naquele grupo nos
217 momentos de encontro, eu acho que na minha experiência, na minha formação
218 acadêmica, na minha formação como pesquisadora eu acho que teve um papel
219 fundamental. Além disso, minha interação com outros colegas pesquisadores em outros
220 momentos dentro da universidade, também. Além da minha orientadora, os momentos
221 de interação em eventos, em momentos mais informais de conversas de pesquisa e até
222 mesmo quando da condução da minha pesquisa, o momento de interação com os
223 participantes da pesquisa, coisas que eu ia percebendo, pensando. Resumidamente, eu
224 acho que essa construção desse perfil que eu tenho, toda minha formação acadêmica, eu
225 acho que tem muito a ver com diálogos que foram construídos no decorrer desse tempo.
226 Em especial, com a orientadora e os colegas do grupo de pesquisa.

227 **ALEX:** Bom, de perguntas são somente estas. Você gostaria de fazer algum comentário
228 geral ou pontuar algum outro aspecto?

229 **ANA:** Eu vou fazer um comentário, mas não sei se é muito relevante para sua pesquisa.
230 Depois da minha experiência na universidade como estudante, aluna da pós-graduação,
231 e também como colaboradora no departamento por algum tempo, eu percebi que as
232 pesquisas na universidade são pesquisas muito sérias. As pessoas são muito sérias ao
233 conduzir suas pesquisas. Fico muito feliz com essa preocupação ética que eu aprendi a
234 ter aí no decorrer da minha formação porque hoje, no meu convívio profissional em
235 outras esferas, vejo que isso, ali na universidade, muitas vezes, nós tomávamos isso
236 como algo posto, algo já ramificado, algo que já fizesse parte de um consenso, mas
237 hoje, atuando em outras esferas e convivendo com pesquisadores e professores em
238 outras esferas, eu vejo que essa discussão tem que continuar sendo colocada porque
239 muitas pessoas não veem isso como algo importante, como algo que deve interferir e
240 fazer parte da postura do pesquisador. Então, eu valorizo muito essas propostas e
241 discussões que partem aí da universidade, especialmente da UEL [Universidade
242 Estadual de Londrina] que foi onde eu tive minha formação, o contato, vejo que tem um
243 grupo de pessoas, de professores, muito preocupados, professores-pesquisadores, muito
244 preocupados com isso e isso não é uma postura em todos os lugares que vamos. Então,
245 acho que vale muito a pena reforçar essas questões, reforçar a importância da postura
246 ética não só de pesquisa.

247 **ALEX:** Muito relevante seu comentário. Tudo bem, então?

248 **ANA:** Tudo bem.

249 **ALEX:** Então, eu agradeço sua participação e agora eu encerro a gravação.

ENTREVISTA

Local: via <i>Skype</i>	Data: 17 08 2018
Horário de início: 8:50 a.m.	Horário de conclusão: 9:07 a.m.
Participante: Lily	Tempo: 17m

250 **ALEX:** Bom, minha primeira pergunta, então, eu gostaria de que você dissesse quais
 251 foram os procedimentos éticos que você considera ter tomado no decorrer de sua
 252 pesquisa.

253 **LILY:** Primeiro, quando fomos coletar dados, como tinham [de menores – informação
 254 original suprimida por questões éticas], enviamos um Termo de Consentimento Livre e
 255 Esclarecido para os pais assinarem. Então, antes de começar a pesquisa e ao final sobre
 256 o uso desses dados. Nós informamos que, se alguém tivesse interesse, eu deixei meu e-
 257 mail. Se alguém quisesse os resultados de pesquisa, porque era uma turma que, se não
 258 me engano foi em 2013, 2014, e a minha pesquisa só ficou pronta depois. Então não ia
 259 ser um resultado imediato de qualquer maneira. E para os participantes do meu grupo de
 260 pesquisa também foi aplicado um questionário. Depois também pedimos um Termo de
 261 Consentimento Livre e Esclarecido a eles. Então, no caso, eu acho que foi isso.

262 **ALEX:** Então foi mais de um momento? Você aplicou um TCLE no início para os pais
 263 e, depois, ao final da geração de dados, você pediu de novo para eles confirmarem o uso
 264 dos dados.

265 **LILY:** No começo, não foi um termo, se não me engano, acho que estou falando
 266 bobagem. Foi em uma reunião. Fizemos uma reunião com os pais. Acho que foi isso.
 267 Inclusive eu estava no projeto e foi explicado para eles que eu fazia parte de um grupo
 268 de pesquisa, que gravaríamos as aulas, mas os vídeos não sairiam dali. Era só para a
 269 pesquisa e se alguém tinha algum problema com isso. Não foi por escrito. Foi só ao
 270 final que pedimos a liberação para a transcrição das aulas e análise.

271 **ALEX:** Mas foi oralmente, então?

272 **LILY:** Isso.

273 **ALEX:** A outra pergunta, eu gostaria que você comentasse sobre a qualidade e a
 274 importância que você vê na interação que você teve com seus participantes; seus dois
 275 [grupos de] participantes, tanto do projeto quanto os alunos.

276 **LILY:** A importância ética dos termos de consentimento? Não entendi a pergunta...

277 **ALEX:** A importância, no geral mesmo, da interação que vocês tiveram.

278 **LILY:** Então, dentro do meu projeto, o questionário que foi aplicado foi um dos meus
279 grupos de dados. Você quer dizer a interação com o grupo durante minha pesquisa?

280 **ALEX:** Sim.

281 **LILY:** Então, na verdade, o nosso grupo de pesquisa ele era sobre o [Ensino
282 Aprendizagem de Língua Inglesa – informação original suprimida por questões éticas] e
283 ajudou a desenvolver a minha pesquisa. Nós discutíamos e tínhamos os momentos de
284 falar sobre isso. No caso do meu segundo grupo, que eram meus alunos, a interação
285 com eles foi durante a pesquisa inteira. Eu analisei um semestre de aula e, então, a cada
286 aula que eu assistia e escutava, eu ia aprendendo também. Mais ou menos isso?

287 **ALEX:** Sim.

288 **LILY:** E é justamente sobre isso que fala a minha pesquisa.

289 **ALEX:** Outro aspecto seria: o que os participantes manifestaram a respeito da sua
290 conduta enquanto pesquisadora?

291 **LILY:** Olha, na verdade, nada. Eu não tive nenhuma manifestação. Por exemplo, no
292 meu projeto de pesquisa, eu tive um problema com meu grupo que, por exemplo,
293 tinham cerca de 12 participantes, mas somente seis ou sete me responderam. Era um
294 grupo pequeno e tivemos muito pouco retorno. Eu esperei que mais pessoas
295 participassem. Por ser um grupo de pesquisa, estarmos falando disso, cada um fazendo
296 uma pesquisa na sua área, todo mundo contribuindo, mas não aconteceu. Então, não foi
297 tão legal o retorno. E sobre [os participantes - informação original suprimida por
298 questões éticas], pode repetir a pergunta, por favor?

299 **ALEX:** O que os participantes mencionaram sobre a sua conduta como pesquisadora?

300 **LILY:** Na verdade, filmamos todas as aulas, então, às vezes, eles perguntavam “por que
301 você está filmando?” e eu falava “não, não é nada. Olha, a Teacher está filmando ela
302 mesma” e realmente, eu focava em mim mesma. Era mais a interação que tinha eu com
303 os alunos e eles “ah, entendi”. Mas, o feedback, no geral, era “ah, Teacher, mas você
304 quer fazer muitas coisas” ou “Ai que legal”. Mas dos pais, também não tivemos tanto
305 feedback porque não convivíamos tanto com eles. Eles iam, buscavam [seus filhos –
306 informação original suprimida por questões éticas] e iam embora. Não era dos pais “ah,
307 como está, Teacher?” Tanto que os que perguntavam era sobre os alunos e não sobre a
308 pesquisa.

309 **ALEX:** Uma outra questão, que seria para você comentar, quais momentos você
310 considera crucial que um pesquisador retorne para os participantes ou, no caso, os
311 responsáveis [pelos alunos - informação original suprimida por questões éticas]?

312 **LILY:** Ah, eu acho que os resultados de pesquisa e que seja simplificado, se necessário.
313 Por exemplo, a minha pesquisa não seria lida pelos pais dos meus alunos, para eles não
314 seria interessante. Dentro do meu grupo de estudos, de pesquisa, talvez seria relevante.
315 Eu poderia apresentar um resumo da minha dissertação. Mas, para os pais dos meus
316 alunos, eu não vejo tanta relevância. Não acho que eles veriam tanta relevância no meu
317 trabalho. Como eles não são da área da educação, muita gente não fala inglês, então
318 acho que eles nem pensam sobre a pesquisa.

319 **ALEX:** Talvez o retorno para eles seria, como você disse, em uma conversa informal ao
320 final de uma aula?

321 **LILY:** Exatamente.

322 **ALEX:** Que não deixa de ser um retorno.

323 **LILY:** Claro.

324 **ALEX:** Minha quinta pergunta, a quem ou a quais esferas sociais você acha que
325 podemos retornar os resultados de uma pesquisa?

326 **LILY:** No caso da minha pesquisa ou pesquisas no geral?

327 **ALEX:** Você pode usar a sua como exemplo.

328 **LILY:** Então, porque eu acho que a minha é um pouco mais difícil porque eu falei do
329 ensino de [informação suprimida por questões éticas] dentro daquele contexto
330 específico. Eu acho que para escolas que trabalham o ensino de inglês [informação
331 suprimida por questões éticas], seria mais o ambiente escolar mesmo. Para pessoas que
332 trabalham com ensino, não necessariamente na escola. Para professores particulares.
333 Grupos de acadêmicos interessados na área, também. Colegas de grupo de pesquisa.

334 **ALEX:** Para a Secretaria de Educação?

335 **LILY:** Talvez, mas aí acho que a pesquisa teria que ser mais. Como ela foi muito
336 específica, pequena, uma amostra pequena, eu não sei.

337 **ALEX:** Na sexta pergunta, e estamos caminhando para as três últimas, eu gostaria que
338 você comentasse sobre o papel dos participantes para esse conhecimento que foi
339 derivado da pesquisa.

340 **LILY:** Fundamental. O meu grupo de pesquisa me deu subsídios para eu criar as
341 categorias de que tipos de conhecimentos um professor tem que saber para ensinar
342 inglês [informação suprimida por questões éticas]. Então, criamos categorias e uma

343 parte da minha pesquisa é baseada nisso. E a segunda parte dos dados foi gerada nas
344 minhas aulas. Era o que eu fazia como professora. Então foi crucial, crucial porque nós
345 desenvolvemos as categorias de saberes, obviamente, baseados em literatura, mas nós
346 tivemos que criar categorias, também, que surgiram dos dados. Sem eles minha
347 pesquisa não teria como existir.

348 **ALEX:** e a dos alunos, também?

349 **LILY:** Sim, foi da nossa interação, do que eu fazia, que aconteciam na sala de aula.

350) **ALEX:** As duas últimas perguntas, eles dizem respeito ao compilamento das respostas
351 que todos os participantes deram ao questionário [eletrônico]. Então, eu leio uma breve
352 introdução para te situar nos resultados e, então, peço sua opinião. A maioria dos
353 participantes que respondeu o questionário eletrônico mencionou que eles retornaram
354 com suas análises aos participantes depois de terminar o relato de pesquisa e antes da
355 defesa pública. Eu gostaria que você comente sobre esse momento de retorno em
356 específico.

357 **LILY:** Eu discordo, eu coloquei depois da defesa. Talvez eles tenham respondido isso
358 porque eles não terminaram as pesquisas. Porque depois da defesa você ainda muda. A
359 banca diz “olha, essa parte talvez você deva aprofundar um pouco” Então, eu preferia
360 dar esse retorno depois da pesquisa já completa. Não sei porque diriam isso.

361 **ALEX:** Talvez essas conversas informais?

362 **LILY:** Talvez, mas até isso. Acho que depois que você passa pela defesa você
363 amadurece, você estuda outras pessoas falando do seu trabalho. Então, acho que seria
364 mais legal depois.

365 **ALEX:** Ok, minha última pergunta é um pouco mais ampla. Eu gostaria de ouvir sobre
366 sua experiência de formação acadêmica, em específico, o processo de tornar-se
367 pesquisadora. Em que espaços e momentos você aprendeu como interagir com
368 participantes de pesquisa?

369 **LILY:** Então, minha interação de pesquisadora com meus participantes é muito relativa.
370 Na verdade, eu interagi com meus dados de pesquisa. Apesar de interagir muito com
371 meus participantes do grupo de pesquisa e com meus alunos, eram como se fossem
372 outros momentos, enquanto eu fazia a pesquisa eu era uma pessoa e enquanto eu
373 analisava dados eu era outra pessoa. Então, para mim é difícil falar sobre isso. Faz a
374 pergunta mais uma vez para eu tentar organizar.

375 **ALEX:** Eu gostaria de ouvir sobre sua experiência de formação acadêmica, em
376 específico, o processo de tornar-se pesquisadora. Em que espaços e momentos você
377 aprendeu como interagir com participantes de pesquisa?

378 **LILY:** Eu, como pesquisadora, foi um sofrimento para mim. Eu achei muito, muito
379 difícil. Eu acho até hoje, inclusive, você pegar um livro de um autor que está vinte anos
380 trabalhando em uma área e você ter que dizer o que ele quis dizer com isso, para mim
381 isso é difícil, ainda é. Então, ser pesquisadora é muito... hoje, sim, eu me considero
382 pesquisadora. Eu fui me fazendo [pesquisadora] e sofrendo, não foi fácil. E essa
383 interação com meus participantes de pesquisa, como eu te disse, meu momento [de
384 pesquisadora] no grupo foi a coleta de dados e a análise eu fazia em casa. Em alguns
385 momentos no grupo eu dava algum tipo de retorno para darem uma olhada como estava.
386 Inclusive, algumas pessoas davam sugestões, mas não passamos muito tempo falando
387 sobre isso. Com meus alunos, não falávamos sobre a pesquisa. Eu chegava e dava aula,
388 como eu daria em qualquer lugar, não pensando na minha pesquisa. Porque minha
389 pesquisa era quais saberes um professor coloca em prática durante uma aula. Então, não
390 falávamos nunca sobre a pesquisa.

391 **ALEX:** Então, esses momentos em que você aprendeu seria a própria prática?

392 **LILY:** Eu aprendi a ser pesquisadora, eu acredito, sentada na minha casa, olhando para
393 os meus dados, buscando ajuda no meu referencial bibliográfico, falando com outros
394 professores e profissionais, “como você acha que eu deveria analisar isso?” “qual teoria
395 eu deveria usar”, “você acha que isso que estou fazendo faz sentido?” porque para mim
396 a análise de dados foi uma loucura. Fazer o referencial teórico é legal, é interessante,
397 você sai fortalecido. Eu senti “agora entendo alguma coisa dessa área”, mas a análise de
398 dados eu acho muito difícil. E aí que você pensa “como é que as outras pessoas
399 fizeram?” e foi isso que eu fiz, busquei pesquisas parecidas com a minha e fui montando
400 uma análise do jeito que eu tinha visto, do jeito que eu imaginava com base no
401 referencial. Obviamente, minha orientadora foi parte fundamental da minha formação
402 como pesquisadora, seu papel foi indispensável para formar a pesquisadora que sou.
403 Então acho que foi um trabalho mais fora, não relacionado com os participantes da
404 pesquisa.

405 **ALEX:** Ok. As minhas perguntas, eu terminei. Você gostaria de fazer algum
406 comentário final ou algo que você acha que deixou passar e quer comentar?

407 **LILY:** Não, na verdade eu só gostaria de mais informações sobre o seu trabalho. Você
408 está trabalhando com ética em pesquisa?

409 **ALEX:** Isso, é ética em pesquisa e para capturar este fenômeno eu analiso experiências
410 de outros pesquisadores.

411 **LILY:** Bacana. Te desejo todo sucesso e se você precisar de alguma coisa, me avisa. Eu
412 vou enviar seu termo [TCLE] entre hoje e amanhã porque eu estava sem computador.

413 **ALEX:** Sem problemas. Como eu disse, agradeço sua participação porque, por ser um
414 público específico, como você explicou, trabalhou com dois grupos de participantes,
415 acho que isso enriquece muito. Como você interagir com cada um. Acho que contribui
416 para mostrar esta ética em pesquisa.

417 **LILY:** Que bom, obrigada, e muito sucesso.

418 **ALEX:** Obrigado.

ENTREVISTA

Local: CCH-UEL	Data: 17 08 2018
Horário de início: 4 p.m.	Horário de conclusão: 4:15 p.m.
Participante: Laura	Tempo: 15m46s

419 **ALEX:** Bom, então a primeira pergunta, eu gostaria de saber quais foram os
420 procedimentos éticos no decorrer da sua pesquisa?

421 **LAURA:** Tá, vamos lá, retrospectiva. Basicamente, foram os momentos de geração de
422 dados porque houve uma preocupação de criar um método de geração de dados que
423 favorecesse essa divisão de poder. Então, deste o início em pedir o consentimento para a
424 participação e esse momento de geração de dados em que o participante não só
425 contribuía como informante, digamos assim, mas ele elaborava os roteiros e também
426 conduzia as entrevistas. Então, foi um método de gerar dados inovador nesse sentido de
427 oportunizar que os participantes compartilhassem o poder tradicionalmente exercido
428 pelo pesquisador. Tanto então nessa elaboração e, para que isso fosse viabilizado,
429 fornecemos uma oficina e, depois, o piloto. Então, acho que essas etapas, de certo
430 modo, também demonstram esse cuidado com o outro. Porque eu tinha consciência que
431 eles não eram pesquisadores, não tinham *know-how*, não tinham conhecimento de como
432 fazer, como elaborar um roteiro. Então, até isso nos preocupamos em instrumentalizar,
433 orientar como fazer para que ele fosse capaz de elaborar seus roteiros e depois no piloto
434 também. Acho que é outro momento de você ter esse cuidado com o participante de
435 prepará-los, de eles sentirem como é conduzir uma pesquisa, como ele está reagindo, de

436 ter um *feedback* de uma pessoa externa. Então, esse momento de geração de dados, que
437 envolveu essa etapa, e também o retorno que envolveu os participantes com as análises.
438 Lembrando que esse retorno não é de “olha aqui as análises”, mas é de incorporar as
439 vozes deles mesmo. Então, eles foram convidados a se posicionar em relação às
440 análises: concordância, discordância, acréscimos, dúvidas, sugestões, pedidos de
441 esclarecimentos. Então, foi aberto um leque de possibilidades para que ele se
442 manifestasse. Então acho que foi do início até o final com esses cuidados.

443 **ALEX:** No retorno, você enviou a tese para eles?

444 **LAURA:** A tese pronta? Eu vou ter que olhar os documentos agora porque eu lembro
445 que eu enviei as análises, o glossário para que eles conseguissem interpretar as análises,
446 então “o que essa categoria significa?”, para ver se era aquilo mesmo que ele quis dizer,
447 se está de acordo. Eu me lembro de ter enviado três documentos, mas não me lembro da
448 tese. Eu posso passar isso depois para você.

449 **ALEX:** Eu me recordo dos documentos, e gostaria que você mencionasse as análises e
450 o glossário. Eu li sua tese a pouco tempo.

451 **LAURA:** Eu enviei três arquivos, mas agora não consigo lembrar.

452 **ALEX:** Sem problemas. Um outro aspecto, eu gostaria que você comentasse sobre a
453 qualidade e a importância da interação entre você, pesquisadora, e os participantes.

454 **LAURA:** Qualidade da interação?

455 **ALEX:** Isso.

456 **LAURA:** Oh, aquele contexto social, é inegável que eu tinha uma posição, não
457 superior, mas de coordenação do projeto. Então, havia essa... não é uma relação
458 totalmente assimétrica. Não tinha assim uma simetria total. Mas, tínhamos uma
459 interação muito boa, aberta, no sentido de falar e dar contribuições. As reuniões sempre
460 foram supertranquilas no sentido de poderem se expressar e eu acatar opiniões. Então,
461 em termos de interação, era um relacionamento bom e tranquilo, porém não tão
462 simétrico pela posição de professora, supervisora de estágio, coordenadora do PIBID
463 [Programa Institucional de Iniciação à Docência]. Então, tem esse desequilíbrio, né?

464 **ALEX:** O que os participantes manifestaram a respeito da sua conduta como
465 pesquisadora no decorrer da pesquisa?

466 **LAURA:** Olha, no decorrer eu não lembro se teve um *feedback*. Eu lembro muito do
467 retorno. Do retorno deles da leitura da minha análise e falarem que perceberam meu
468 cuidado ao explicar os fenômenos, ao fazer as análises. Elogiaram a cientificidade do

469 trabalho, bem delineado, por seguir critérios. Então, eles elogiaram essa questão
470 metodológica. Acho que é isso que eu consigo lembrar agora.

471 **ALEX:** Também gostaria que você comentasse /

472 **LAURA:** Ah, lembrei de uma coisa. É, que eles manifestaram bastante que gostaram e
473 agradeceram essa oportunidade de poder ler e se posicionar a respeito da análise. Que
474 eles nunca tinham feito nada parecido. Então, isso me surpreendeu e fiquei contente em
475 saber que foi algo... Embora alguns também tenham comentado sobre o lado difícil,
476 também pesa um pouco, né? Não você ir lá e dar a informação, mas ir junto. Construir o
477 instrumento. Dá trabalho e isso demanda do participante. Então, alguns mencionaram
478 que demanda um pouco. Mas, por outro lado, que foi uma experiência nova e eles
479 gostaram.

480 **ALEX:** Ok. Eu gostaria que você comentasse sobre os momentos que você considera
481 crucial que o pesquisador retorne aos participantes.

482 **LAURA:** que momento é crucial que ele retorne?

483 **ALEX:** Ou momentos.

484 **LAURA:** Crucial, crucial, eu acho que é realmente com as análises porque é o momento
485 da pessoa ver se ela se enxerga nos dados, se realmente reflete aquilo que ela disse, se a
486 sua interpretação tá coerente e indo ao encontro do que ela realmente quis dizer. Então,
487 acho que esse é o momento crucial e muito importante. Isso dá segurança para o próprio
488 pesquisador de que ele está no caminho certo e do participante em saber o que será
489 publicado e dito dele. Porque muitas vezes você fornece informações e não sabe do
490 produto final, não sabe no que vai culminar. Como que ele [pesquisador] vai usar esses
491 dados? Então acho que dá segurança para ambas as partes.

492 **ALEX:** E a quem ou a quais esferas sociais nós podemos retornar os resultados de
493 pesquisa?

494 **LAURA:** Bem, acho que depende um pouco do foco da pesquisa, do que você está
495 investigando. Pensando no âmbito educacional, pensando no campo da educação, acho
496 que aos participantes, a instituição que está abarcando aquela pesquisa, escola,
497 departamento. Fazer a devolutiva para essa instância, a instituição. E para a área como
498 um todo, fazer chegar isso [resultados de pesquisa] para aquela área.

499 **ALEX:** Área você diz área acadêmica?

500 **LAURA:** Do conhecimento, eu pensei.

501 **ALEX:** Então, voltando um pouco para sua pesquisa, eu gostaria que você comentasse
502 sobre o papel dos participantes para o conhecimento que derivou sua pesquisa.

503 **LAURA:** Essencial, *único*, dependeu deles mesmo. Eu acho que eles foram tudo para a
504 pesquisa. Porque a pesquisa visava o desenvolvimento profissional deles. Então era
505 totalmente voltado a eles e a geração de dados foi participativa. Eles ajudaram a pensar
506 nas questões e a levantar aquilo que achavam importante ser questionado. Então, para
507 mim, foi um papel fundamental e essencial.

508 **ALEX:** Então nós já vamos para as duas últimas perguntas. Eu vou ler um trecho aqui.
509 A maioria dos participantes que respondeu o questionário eletrônico mencionou que
510 eles retornaram com suas análises aos participantes depois de terminar o relato de
511 pesquisa e antes da defesa pública. Eu gostaria que você comente sobre esse momento
512 de retorno em específico.

513 **LAURA:** Depois de terminado o relato... ah, eu discordo. É claro que você precisa
514 retornar a eles com algumas análises, vai estar alinhavado, vai estar encaminhado, a
515 análise vai estar *adiantada*, vamos dizer assim. Mas eu não considero concluída porque
516 se você retornar para não alterar nada, aí não tem validade. Só para dizer olha aqui onde
517 eu cheguei. O conhecimento produzido foi esse e está aqui. Só para sua ciência, vamos
518 dizer assim. Então, acho que isso não é incorporar a voz do participante. Então, a edição
519 não pode estar fechada.

520 **ALEX:** A última, ela é um pouco mais geral. Eu gostaria de ouvir sobre a sua
521 experiência de formação acadêmica, em específico, o processo de tornar-se
522 pesquisadora. Em que espaços e momentos você aprendeu como interagir com
523 participantes de pesquisa?

524 **LAURA:** Olha, eu fiz a minha graduação, especialização, mestrado e doutorado. Até
525 chegar no doutorado, eu não tinha essa consciência. No mestrado, conduzi entrevistas
526 também com professores de língua inglesa da rede pública. Expliquei, convidei, levei
527 em consideração a agenda do professor. Então, eu que me desloquei e tive esses
528 cuidados mínimos com os participantes. Eu não tinha essa noção [de agora]. Quem fez
529 os roteiros, fui eu. Era aquilo que me interessava saber. Os professores cederam as
530 entrevistas, mas não tiveram acesso aos resultados. Então, eu acho que fui ter essa
531 consciência de cuidados éticos e cuidados com os participantes no doutorado. Com
532 orientação e leituras da disciplina de metodologia. Eu deixei de responder alguma
533 coisa? Quer ler de novo a pergunta?

534 **ALEX:** Acho que é isso. Em que espaços e momentos você aprendeu como interagir
535 com participantes de pesquisa?

536 **LAURA:** Então, aprendemos com a experiência mesmo. Tive essa experiência com
 537 entrevistas e, agora, no doutorado eu aprendi a levar mais ainda em consideração a voz
 538 do outro. Acho que foi nessa etapa que eu tive essa conscientização da importância.

539 **ALEX:** As perguntas eu terminei. Você gostaria de fazer algum comentário, algo mais
 540 que deixou de escapar...

541 **LAURA:** Acho que não.

542 **ALEX:** Então, obrigado e vou encerrar a gravação.

ENTREVISTA

Local: via <i>skype</i>	Data: 21 08 2018
Horário de início: 2:24 p.m.	Horário de conclusão: 2:54 p.m.
Participante: Regina	Tempo: 32m29s

543 **ALEX:** Bom, então a primeira pergunta que eu teria é: Quais foram os procedimentos
 544 éticos que você adotou no decorrer da sua pesquisa?

545 **REGINA:** Na minha pesquisa, que aconteceu em 2006 e 2007, pode ser que eu tenha
 546 esquecido de algum detalhe. Muito provavelmente que eu tenha esquecido. A
 547 preocupação era muito com respeito aos alunos, aos participantes. Isso não foi
 548 formalizado, não foi nomeado essa ética. Então, não sei se dizer que aspecto ético foi,
 549 ou foram. Mas, como era uma pesquisa-ação; então, eu, professora de uma turma de
 550 terceiro ano de Ensino Médio, com quem eu já convivia tinha um bom tempo. Eu
 551 sempre tive uma preocupação com a participação deles. Então, em como eles se
 552 colocavam. O objetivo da pesquisa é que esses alunos tivessem voz, que eu pudesse
 553 tentar verificar, de alguma forma, se dava o desenvolvimento deles naquele estudo.
 554 Então, não foi só o Termo de Consentimento [Livre e Esclarecido]. Acho que ações ao
 555 longo da pesquisa e da coleta e proporcionar espaços na aula, isso era objetivo já do
 556 material que eu usava. Era proporcionar um espaço em que o aluno tivesse criticidade.
 557 Então, ele poderia expressar essa criticidade em qualquer momento, em qualquer
 558 assunto que ele achasse pertinente. O retorno depois também foi dado a eles, mas não da
 559 mesma forma que eu acredito que você esteja colocando. O retorno aos participantes de
 560 acordo com Reis. Não. Esse foi um retorno no sentido de chamar os participantes para
 561 uma conversa. Essa conversa foi gravada e ali anotamos tudo que eles fizeram. Eles

562 foram falando do processo. Como foi e como se sentiram ao longo do processo. E as
563 questões de estarem inclusos e fazerem parte da pesquisa, isso também estava incluso
564 nas discussões. Como que era se sentir parte da pesquisa. Então, isso foi lá há 10 anos.
565 Formalmente, não há esse tipo de resposta na pesquisa. O que há são as lembranças que
566 eu tenho dos procedimentos metodológicos que eu tomei incluíam aspectos éticos não
567 nomeados.

568 **ALEX:** Esse retorno aconteceu depois da defesa ou logo depois que você terminou a
569 análise?

570 **REGINA:** Foi logo depois que eu terminei a análise. Na verdade, essa conversa com
571 eles teve dois momentos. Um momento onde os dados, as partes de uma pergunta de
572 pesquisa, da terceira pergunta de pesquisa. E depois ao final do ano letivo onde fizemos
573 uma conversa mostrando os resultados da pesquisa. Não assim científica, mas foi mais
574 uma questão de dar um retorno e ouvir o que eles tinham sentido. Não fazia parte dos
575 procedimentos da dissertação.

576 **ALEX:** Essa reação deles influenciou de algum modo o relato que você já tinha da
577 dissertação?

578 **REGINA:** Quando eu fechei o relato, o que eu tinha que considerar das considerações
579 dos participantes. Eu trouxe no texto os dados coletados, das entrevistas com os alunos.
580 Então, foram dois momentos, mas depois da defesa, eu não fiz nenhuma alteração.

581 **ALEX:** Ok. Uma outra questão eu gostaria que você comentasse sobre a qualidade e a
582 importância dessa interação que você teve com seus participantes.

583 **REGINA:** Ela foi o foco da minha pesquisa. Por ser uma pesquisa em sala de aula. Por
584 eu ser a professora da turma. Eu já os acompanhava desde a antiga 8ª série, hoje 9º ano.
585 É um terceiro ano no ano de 2006. Então já tínhamos muita proximidade e afinidade.
586 Então, a própria proposta da pesquisa levava em consideração os participantes. Já era o
587 centro. Na verdade, tínhamos alguns eixos: o eixo de produção de um material didático,
588 a sequência didática. O segundo era a análise desse material e o terceiro era o processo
589 de aprendizagem e desenvolvimento que esse material poderia proporcionar aos
590 participantes em sala de aula. Então, esse cuidado, esse relacionamento sempre foram
591 preocupações dessa pesquisa. Como eu imagino que deva ser todas as pesquisas em sala
592 de aula.

593 **ALEX:** O que seus participantes manifestaram a respeito da sua conduta como
594 pesquisadora?

595 **REGINA:** Eles não me questionaram. Isso não veio à tona em nenhum momento da
596 discussão.

597 **ALEX:** Nem quando você retornou?

598 **REGINA:** Eles me viam como a professora e não como a pesquisadora.

599 **ALEX:** Nem quando você retornou?

600 **REGINA:** Eu acho que naquele momento de retorno eles disseram mais. Eles gostaram
601 de fazer parte. De saber que a opinião deles estava sendo colocada ali. A reação que eles
602 tiveram.

603 **ALEX:** Mas sobre a sua postura como pesquisadora eles não manifestaram?

604 **REGINA:** Não. Foi uma conversa ali fora da sala de aula. Fomos na biblioteca e
605 conversamos. Eu mostrei as participações deles ao longo das aulas. Porque as aulas
606 foram filmadas. Então, eles se viram. E aí, começaram a falar o que sentiram, as
607 atividades que fizeram, aquelas que mais marcaram, se contribuiu ou não, se fez
608 diferença ou não para a aprendizagem da língua. Mas, eles, eu acho, que gostaram. A
609 sensação que eu tive depois foi que valeu a pena com a participação deles.

610 **ALEX:** Eu gostaria que você comentasse sobre o momento ou os momentos em que
611 você considera crucial que o pesquisador retorne aos participantes.

612 **REGINA:** Acho que as análises. Mas as análises não só que interessa, vamos supor: eu
613 participei de uma pesquisa e vou ver o que foi feito dos meus dados. Acho que não só
614 isso. A tese não termina aí. Acho que tem outros capítulos de síntese, de reflexões do
615 pesquisador que são igualmente importantes. Se eu vejo somente a análise que foi feita
616 sobre os meus dados, eu não vi o todo. Para ver se eu concordo com as conclusões.

617 **ALEX:** Então o momento crucial seria após as análises, mas compartilhar não só as
618 análises?

619 **REGINA:** [inaudível] e depois a tese concluída.... pré-defesa.

620 **ALEX:** Pré-defesa? Ah tá, isso que eu ia perguntar. Depois, na última pergunta, vamos
621 voltar nisso se antes ou depois da defesa. Uma outra questão, eu gostaria de saber a
622 quem ou a quais esferas sociais nós podemos retornar com os resultados de uma
623 pesquisa.

624 **REGINA:** Acho que para a comunidade acadêmica, o programa de pós-graduação, a
625 universidade, o programa em que se desenvolve a pesquisa, o contexto, universitário ou
626 não, de onde os dados foram gerados. Quando for o caso, não dá para generalizar. E, por
627 exemplo, uma tese que fala de aprendizagem, de desenvolvimento, que fala de formação
628 de formação de professores de língua inglesa, formação inicial, os resultados desse

629 estudo precisam voltar para esse contexto. Não só para o contexto em que foi
630 desenvolvido e feito a coleta, mas tem que ter um tipo de retorno além da publicação.
631 Quando eu falo em educação básica, eu não falo muito em periódico, em artigos, porque
632 isso já faz parte. Acho que esse conhecimento precisa voltar para esse contexto de
633 formação, para esse contexto de educação básica, de alguma forma. Porque muitas
634 pesquisas estão voltadas para a área de formação de professores, mas os resultados não
635 chegam lá onde deveriam chegar. Só na universidade. Não é só a universidade que
636 precisa. Não é só os graduandos que precisam, não são os únicos, nem só os pós-
637 graduandos. Os professores que estão na escola, esse distanciamento ainda é muito
638 grande. Então, precisa ter iniciativas. Resumindo: tem que ir lá para a escola e interagir
639 com os professores do contexto.

640 **ALEX:** Mesmo quando esse contexto for universitário, como você disse, encontrar uma
641 via para também voltar a educação básica.

642 **REGINA:** Sim, formamos para a educação básica. Então, qual é o retorno? [inaudível]
643 mas eu considero que esse retorno não precisa ser em grande escala. Se ele acontece ali
644 no município onde a universidade está. Se ele vai buscar parcerias com o núcleo
645 regional de educação. Em eventos de formação continuada. Em cursos de extensão em
646 que os professores têm esse transito para a universidade. Assim como fazem outros
647 projetos. Às vezes, elevamos tanto o nível de abstração, de discussão, e esquece a que
648 isso serve.

649 **ALEX:** Ok. Eu gostaria que você comentasse sobre o papel dos participantes para o
650 conhecimento que é derivado da sua pesquisa.

651 **REGINA:** Repete para mim, por favor?

652 **ALEX:** Que você comentasse sobre o papel dos participantes para o conhecimento que
653 é derivado da sua pesquisa.

654 **REGINA:** Sem o papel deles... foi tudo. Eu não sei se estou falando isso porque a
655 minha pesquisa era voltada a leitura crítica, ao desenvolvimento de leitura crítica, que
656 eu coloco isso. Mas, o que eu queria que acontecesse era que o aluno se posiciona
657 criticamente e que ele ocupasse um papel de ator na sala de aula. Não só sendo passivo,
658 sentado lá e esperando o professor trazer tudo. Então, foram vários tipos de atividades,
659 de interações em sala de aula em que eles ocupavam outro papel. É claro que tinha
660 resistência porque tem sempre [inaudível] porque eles não estavam acostumados. Era
661 trocar a passividade pela agentividade. Então, esse processo foi muito bonito. Foi muito
662 gostoso de fazer a pesquisa. Então eles tinham um papel ativo. Até em coisas mais

663 simples: uma ação que era da professora do dia-a-dia – eles que iam lá e faziam. Se
664 colocavam no outro lugar. Ai começamos a ver uma participação diferente. Um
665 entusiasmo em participar.

666 **ALEX:** Você pode dar um exemplo?

667 **REGINA:** Nós fizemos uma sequência de atividades, acho não vou lembrar tudo, mas
668 que eles tinham que coordenar o grupo deles e, depois, a sala no desenvolvimento da
669 atividade. Como se fosse... nesse momento ele é o professor que vai gerenciar aquela
670 atividade. Então saímos de cena um pouco, ficamos ajudando a organizar, mas deixando
671 que o espaço seja deles. Foi muito bom. E vemos as caras felizes no final da aula. E aos
672 poucos o processo foi mudando. A timidez, a participação, no final era uma outra
673 participação, uma outra interação, um outro perfil da maioria dos alunos. E vemos
674 acontecendo, vemos o poder da interação.

675 **ALEX:** Então o papel deles se modificou no decorrer da pesquisa?

676 **REGINA:** Sim, de uma maneira muito positiva.

677 **ALEX:** Ok. Nós caminhamos para as duas últimas perguntas. A próxima, eu vou ler
678 para você uma síntese do questionário que eu apliquei anteriormente e aí vou pedir seu
679 comentário. E a última, é uma pergunta mais geral sobre sua formação acadêmica. Bom,
680 A maioria dos participantes que respondeu o questionário eletrônico mencionou que
681 eles retornaram com suas análises aos participantes depois de terminar o relato de
682 pesquisa e antes da defesa pública. Eu gostaria que você comente sobre esse momento
683 de retorno em específico.

684 **REGINA:** Eu penso que isso depende do tipo de pesquisa, das questões de pesquisa e
685 da investigação que está sendo feita. Acho que tradicionalmente o que vem sendo feito
686 por quem faz o retorno ao participante é nesse momento de pré-defesa, antes de fechar a
687 tese. Voltar e dar oportunidade para uma conversa. Incorporação da interpretação dos
688 participantes. Mas, conforme o assunto pesquisado, quando envolve vários
689 participantes, por exemplo, acho que não é suficiente deixar isso para o final. Se ao
690 longo do processo vão surgindo questões que vão impactar no seu relato e na sua
691 análise, eu vejo que seria mais produtivo ir estabelecendo um diálogo em alguns
692 momentos, de maneira organizada, bem estruturada, mas já ir resolvendo algumas
693 coisas. Porque se leitura dos dados eu entendo uma coisa e sigo por determinado
694 caminho e lá depois que eu fiz um monte de análise eu entregar para o participante e ele
695 disser “não era isso”, e aí? Não dá mais tempo de voltar. Acho que isso é relativo.

696 **ALEX:** Ok. E aí a última pergunta, Eu gostaria de ouvir sobre sua experiência de
697 formação acadêmica, em específico, o processo de tornar-se pesquisadora. Em que
698 espaços e momentos você aprendeu como interagir com participantes de pesquisa?

699 **REGINA:** Bom, o processo de formação de tornar-se pesquisadora... o que você quer
700 que eu comente mesmo?

701 **ALEX:** Em que espaços e momentos você aprendeu como interagir com participantes
702 de pesquisa?

703 **REGINA:** Agora durante o doutorado ou antes?

704 **ALEX:** Todo o processo de tornar-se pesquisadora.

705 **REGINA:** No mestrado era uma relação muito mais próxima porque como
706 pesquisadora e professora dos meus alunos a relação era de um cuidado. Sempre tive
707 um cuidado também pensando na exposição desse aluno. Como esse aluno está se
708 sentindo participando desta pesquisa. Como ele vai se comportar porque ele está sendo
709 filmado por 15 – 16 aulas. Então, esse contato com o participante, eu acho, foi sendo
710 construída. Porque sem o consentimento do participante, estou aqui, é uma pesquisa que
711 está sendo feita no dia-a-dia da sala de aula. Sem o consentimento deles, eu não teria
712 condição de fazer essa pesquisa. Agora... acho que desde a graduação, começamos a ver
713 que participante requer atenção porque essa vontade de participar determina muito o
714 rumo da pesquisa. Então, a forma de contato, de tratamento, de abordagem do
715 participante é uma coisa que eu sempre tive muita atenção. Porque a qualidade do que
716 vem, a qualidade dos dados é totalmente influenciada. Eu falo isso por experiência de
717 outras pesquisas. De ter acompanhado o desenvolvimento de outras pesquisas. Agora,
718 no doutorado, como eu faço uma pesquisa documental que prevê o retorno. Não só o
719 retorno, mas [inaudível] dos autores das pesquisas que investigo, eu me sinto em uma
720 posição relativamente confortável porque eu conheço todos quase. Então, quando eu
721 entrei em contato, eu não contei quantos não me responderam, mas foram bem poucos.
722 Então, a maioria se dispôs para a conversa. Eu disse que a nossa conversa é ao longo do
723 processo, não só agora no começo da tese. Eles se dispuseram a participar quando eu
724 quisesse. É claro que sabemos dos percalços no meio do caminho. Mas, a relação com o
725 participante merece todo o respeito do pesquisador. Acho que não é como em algum
726 tempo ou em alguns meios se considera que o pesquisador está acima do pesquisado.
727 Acho que é o contrário. Quando o pesquisador se coloca em uma posição de humildade
728 perante o conhecimento que ele vai investigar, que ele vai gerar, a relação com o
729 participante é outra. A pesquisa é outra. É isso que eu busco para mim.

730 **ALEX:** Por que você disse que agora se sente em uma posição mais confortável?

731 **REGINA:** Por isso que te falei... conhecer... “você pode participar?” “não, claro que eu
732 participo”. Não teve nenhum embate e nem nenhum conflito. Não teve até agora e
733 espero que não tenha com essa relação do pesquisador e do participante. É nesse
734 sentido. Não é que antes era melhor e agora é pior. Eu acho que a experiência vai nos
735 deixando mais tranquilos.

736 **ALEX:** Ok. Eu não tenho mais nenhuma pergunta. Você gostaria de fazer algum
737 comentário ou algo que não mencionou?

738 **REGINA:** Agora não vou me lembrar. Se eu me lembrar posso te falar depois?

739 **ALEX:** Pode. Porque eu vou transcrever a nossa interação, vou passa-la para o inglês e
740 te encaminhar ambas as versões para você fazer algum apontamento.

741 **REGINA:** Ah, acho que é o melhor momento porque ai eu vou prestar atenção no que
742 falei e terminar algo que ficou pela metade.

743 **ALEX:** Algum raciocínio, sim.

744 **REGINA:** Ai tem mais coisas para você transcrever.

745 **ALEX:** Sem problemas.

ENTREVISTA

Local: CCH-UEL	Data: 17 08 2018
Horário de início: 11a.m.	Horário de conclusão: 12:03a.m.
Participante: Clau	Tempo: 1h03m

746 **ALEX:** Pensando na pesquisa que você desenvolveu, eu gostaria que você comentasse
747 quais foram os procedimentos éticos que você adotou no decorrer da pesquisa.

748 **CLAU:** Quais os procedimentos éticos que eu adotei. Bom, a palavra ética, talvez em
749 razão das aulas e das conversas, sempre me fez pensar em pessoas diretas, participantes,
750 pessoas diretas e indiretas. Mas como minha pesquisa não tem esses participantes
751 diretos para interagir com os diálogos e com os textos, a minha ética, eu coloco na
752 pesquisa, ela se volta para comigo mesmo, não ser tendencioso na minha análise e na
753 minha interpretação. Não tem como você se desvincular completamente de seu objeto
754 de pesquisa, que é o contexto do qual venho: [Política educacional federal - substituição
755 em consideração ética], escola, aluno, identidade. A ética que eu coloco,
756 principalmente, em relação a mim como professor da escola e não ser tendencioso e
757 procurar ser o mais isento de pretensões que reconfigurem uma identidade que agrade
758 os leitores, ou que simplesmente critique a política. Mas a minha ética também se
759 estende, sobretudo, a pessoas, sujeitos, que eu visualizei a partir da análise da pesquisa.

760 Por exemplo, na pesquisa de fontes documentais, eu vejo a desvalorização muito grande
761 de grupos marginalizados e minoritários como os indígenas. Sempre cito. Digo que é
762 um exemplo bem gritante porque as questões étnico-raciais que são bem colocadas, mas
763 apenas nos termos étnico-raciais. Eu não vejo isso dentro dos materiais didáticos pela
764 própria política. Eu sou professor dos materiais didáticos. Eu tenho uma preocupação
765 ética em trazer um retorno para essas figuras que eu vi desmerecidas e minorizadas na
766 pesquisa. Sobretudo, uma ética em relação à prática na sala de aula, a minha prática na
767 sala. Eu vejo ética ligada a atuação profissional. E também penso. Estou me fazendo
768 essa cobrança. Em relação a outros segmentos e pessoas que eu também coloco. A
769 minha devolutiva tem que verter para esses focos. Mas eu me vejo em uma cobrança
770 ética em trazer uma resposta, trazer uma devolutiva para a própria instância que propõe a
771 [Política educacional federal - substituição em consideração ética], assim como a que
772 propõe outras políticas, que é o MEC [Ministério da Educação e Cultura]. Não sei como
773 eu vou fazer isso. Resumindo: eu penso em uma ética voltada, sobretudo, a uma análise
774 não tendenciosa, não refletida porque eu sou professor daqui daqueles contextos. Eu sou
775 um interagente da [Política educacional federal - substituição em consideração ética] a
776 partir de 2011 com a inserção das línguas estrangeiras. Então, ética comigo, ética com
777 os sujeitos, grupos minorizados. E a própria política afirma isso escutar. E ética com o
778 fomentador da política, que é o MEC. Então ética, ação-sujeito e atuação profissional.
779 Não sei se te respondi.

780 **ALEX:** E no mestrado, você envolveu participantes na sua pesquisa?

781 **CLAU:** No mestrado, eu não envolvi participantes. Eu até pensei nisso, mas por
782 questões que foram colocadas pela minha orientadora, por colegas, a questão de tempo.
783 Todos sempre salientaram isso “o mestrado é mais difícil que o doutorado” “espera aí,
784 como que é isso?” Acho que é um desafio mais de tempo do que de pesquisa em si.
785 Dois anos, cumprindo todos aqueles créditos de pesquisa. Então, eu pensava
786 inicialmente em fazer uma determinada pesquisa. Essa pesquisa envolvia gravações e
787 era sobre identidade de professores. Mas envolvia inicialmente gravações de algumas
788 reuniões que minha professora-orientadora mantinha. Depois analisar a linguagem via
789 participantes. Em função das preocupações de tempo, viabilidade e também do meu
790 benefício como pesquisador, eu não me senti tão seguro. Por sugestões, por conversas
791 com a orientação, e não desmerecendo o passo seguinte que iríamos tomar, eu acabei
792 fazendo uma pesquisa que não envolveu diretamente participantes. Eu fiz uma pesquisa,
793 uma pesquisa que era uma autorreflexão sobre a minha participação no PDE da SEED.

794 Então, acho que vou colocar uma aspas aí, não deixa de ser um “facilitador”. Facilitou
795 não no sentido de aprofundamento da análise. Mas facilitou no trâmite, nas questões de
796 lugar e espaço, na conciliação com o trabalho. Então, não envolvi participantes diretos.
797 Embora, eu sempre penso que toda pesquisa tem participantes indiretamente. Quando eu
798 falo da minha participação no PDE, eu trouxe pessoas nas minhas memórias que
799 interagiram comigo. Então, hoje eu fico me questionando também: até que ponto as
800 pesquisas nunca tem participantes? São participantes diretos ou indiretos. Eu fico
801 pensando como é essa coisa de ter participantes ou não ter. Realmente, quando falamos
802 de participante é aquele que seria um coautor, mais que um informante. Isso não, isso eu
803 não tive.

804 **ALEX:** E essa consideração que você fez agora. Essas considerações na sua pesquisa
805 doutoral, você também as tinha em mente na sua pesquisa/

806 **CLAU:** Em relação à ética?

807 **ALEX:** Sim.

808 **CLAU:** Eu acredito que conta sim. Como eu disse, em função daquele momento, meu
809 momento de maturação na própria pesquisa, as questões de tempo, as questões de
810 redefinição de projeto que era uma ideia inicial e depois o rumo que ele tomou, tinha,
811 mas eu não comparo com o momento doutoral. Porque no momento doutoral você leva
812 várias dessas preocupações, dessas cautelas, dessas experiências que podem ser
813 reaproveitadas. Tanto no sentido de ter a mesma linha, ou reaproveitadas no sentido de
814 você trazer essa experiência do mestrado e reconfigurar no metodológico, nas
815 concepções, nos procedimentos de análise, nas conclusões que você supostamente já..
816 não sei, parece que eu vou chegar ... tem uma ligação, mas é uma maturação diferente.
817 Nem vou dizer qual foi o melhor ou o pior. O mais fácil ou o mais difícil. Não essa
818 categorização. É uma questão, uma ponte extremamente válida, porém são olhares
819 diferentes mesmo que sejam retomados do mesmo lugar. Nossa, tem que registrar isso.
820 Mesmo que você parta de algumas posturas que você já teve no mestrado, algumas
821 posturas, algumas concepções iguais, você vai trabalhar. Você pode até usar um mesmo
822 procedimento, partir de uma mesma concepção, uma mesma leitura, retomar outras
823 vozes, inclusive a sua mesma do mestrado, retomar a sua análise, algum trecho que você
824 analisou, se analisou, que foi o meu caso. Mas ainda assim, nesse momento doutoral,
825 esse outro olhar ele é... acho que isso está intermitentemente acontecendo.
826 Permanentemente acontece. Você está sempre rematurando, criando um neologismo
827 aqui. Você está sempre rematurando, é, talvez, um objeto igual, mas não é o mesmo

828 [pesquisador], você entendeu? A conclusão talvez seja a mesma e mesmo que seja a
829 mesma, eu cheguei a esta conclusão novamente no doutorado, falando de identidade,
830 acho que tinha visto isso lá no mestrado, talvez discuti no texto. Eu cheguei a mesma
831 conclusão, mesmo assim, a sua argumentação pode ser outra. Ou mais amplificada, ou
832 mais diferenciada. Necessariamente, não precisa ser uma coisa divergente, talvez você
833 vai pela mesma linha, de convergência, mas ainda assim, é diferente. É um igual
834 diferente. Sobre a ética, não sei se deixei muito claro. Resumindo, é importante
835 [inaudível] não só no sentido.

836 **ALEX:** De onde você acha que deriva ou que motiva essa leitura diferente das
837 considerações éticas do mestrado /

838 **CLAU:** Do mestrado para o doutorado?

839 **ALEX:** Isso, ou seja, você disse: a leitura pode ser a mesma, mas a conclusão /

840 **CLAU:** os olhares. Você pode repetir a pergunta?

841 **ALEX:** Qual o aspecto diferente que motiva essa leitura diferente?

842 **CLAU:** A própria experiência nas primeiras leituras, o primeiro registro que você fez,
843 vários fatores. Eu acredito que no meu caso, a atuação profissional, que pode ter 20, 30
844 anos, mas ela não é a mesma todo dia. Olha aconteceu algo lá na minha sala em termos
845 de identidade, mesmo que não seja seu objeto de pesquisa, ou meus pares de trabalho,
846 ou dos meus pares da pós-graduação, os colegas de pesquisa, já vou te dar um exemplo.
847 Um olhar diferente na rua, uma conversa que eu ouço e tem a ver com meu objeto de
848 pesquisa. Se fosse outro dia eu acharia que não tem nada a ver, mas tem. Eu estou
849 pesquisando sob o olhar da linguagem. Isso deriva de várias experiências diárias e
850 deriva de várias experiências diárias que estão no campo da atuação profissional, da sua
851 relação com documentos da atuação profissional. O seu palco é a sala de aula. Qual
852 contexto? Público, privado, criança, adolescente. Mas deriva da sua relação com fontes
853 documentais, outras leituras, com pessoas, com conflitos internos que se dão no campo
854 pessoal e profissional. Por exemplo, uma coisa que parece trivial e boba, “ah o que é do
855 pessoal?” não tem como. Um relato que eu trouxe para você agora pouco. Como eu te
856 falei antes da gravação da entrevista “ai, estou angustiado porque não produzi bastante”
857 não é só produzir quantidade, é produzir no sentido de eu fiz reflexões e produzi um
858 texto. Agora tive que parar por questão profissional. Então, o pessoal está ligado na
859 minha pesquisa. Pessoalmente, às vezes, você se desmotiva por questões externas, o
860 tempo, a obrigação do trabalho, então isso também faz derivar outros olhares para a
861 pesquisa quando você retorna nela. Seja semanalmente, quinzenalmente, não é uma

862 coisa de “tive pouco tempo, vou produzir menos”, “tive mais tempo, quero produzir
863 mais”, “ai, minha pesquisa está grande, então tem qualidade” não é só isso. É no sentido
864 do pessoal, o pessoal está o tempo todo junto com o profissional e com o pesquisador.
865 Não tem, eu não vejo como distanciar. E não é só no âmbito de organizar os tempos,
866 agora eu dou aula, agora em pesquisa, agora eu vou deitar porque eu preciso dormir um
867 pouco. Meu pessoal está cansado, precisa ir no shopping, não é só isso. Não tem como.
868 Onde você está, você está pensando na pesquisa. Se está fazendo a pesquisa, está
869 pensando nas coisas do trabalho. Ah, se for no shopping estou pensando nos outros dois.
870 Então, esse pensar não é só no sentido de preocupação. Um vai influenciar no sentido
871 que eu faço o outro. Então, a sua pesquisa, os comportamentos que você está levando
872 diretamente para a pesquisa, isso acaba refletindo na sua reflexão, na forma com que
873 você vai refletir, na forma com que você vai registrar isso deriva do pessoal e do
874 profissional. Então, nesses olhares diferentes que vão resultar na produção da sua
875 pesquisa em termos de qualidade, de ética, não vamos falar de quantidade. Esse não é o
876 carro chefe da história. Mas, em termos de ética, qualidade. A essência mesmo da
877 pesquisa em relação à ética, honestidade, ineditismo, a devolutiva deriva nesses
878 conflitos, desses embates que nem sempre são conflitos. Desses embates que se dão nos
879 meus campos pessoal, profissional e de pesquisa. Então, não é uma coisa que a pesquisa
880 vai sair como ela tem que ser porque no momento eu vou escrever; não, tem meu
881 pessoal ali, meu profissional está ali, entendeu? Justamente, não justamente, inclusive
882 porque a minha pesquisa ela tem essa teia com o profissional. O objeto de pesquisa está
883 voltado ao meu profissional, não um objeto de pesquisa que não tenha a ver com a
884 minha sala de aula, que não tenha a ver com a minha experiência como professor. “Ah,
885 eu dou aula e minha pesquisa é outra coisa” Talvez o desvincular fosse mais promissor
886 ou, de repente, essa fragmentação dos “eus” facilitasse. Não, a minha pesquisa tem essa
887 essência. Então, meu pessoal, meu profissional e minha pesquisa é tudo um só. Então ali
888 na minha pesquisa está tudo junto. Não só no sentido disso, mas todas as emoções,
889 todos os embates, as partes dos conflitos, o dia a dia. Eu disse que eu ia ilustrar.
890 Inclusive como parte do eixo pessoal eu relato um que foi ao acaso e eu relato isso.
891 Justamente em relação a alguns pontos que eu identifique nos documentos. Em relação a
892 diversidades étnicas, gênero, etc, etc, etc, ao cultural. E eu registro alguns episódios em
893 relação ao índio, por exemplo. E na percepção de um sinalizador na rua eu captei ... eu
894 pensando na minha pesquisa, realmente uma situação acontecendo em um sinalizador da
895 cidade que a qualquer momento, dia e horário já passaram despercebidos sem que eu

896 fizesse nenhuma reflexão. Há relatos, por exemplo, de alunos que está aguardando
897 cirurgia transexual na sala de aula de uma colega minha. Isso me fez pensar: o que isso
898 tem a ver com a minha pesquisa? E é um relato de uma participante indireta, que foi o
899 relato de uma amiga. Então, esses episódios me fazem, eu me coloco cada vez mais com
900 essa solidez de pensar que as políticas públicas de educação, elas estão acontecendo o
901 tempo todo ao nosso redor tanto naquilo que ela traz quanto naquilo que ela não
902 contempla. Para os sujeitos, a sociedade, as pessoas via educação. Então, eu disse que ia
903 ilustrar, não sei se estou ilustrando muito bem. É um outro olhar. Voltamos naquela
904 questão do olhar. É um índio, uma aluna transexual, uma reunião da escola falando
905 sobre a [Política educacional federal - substituição em consideração ética]. “Ah, nós
906 temos que escolher o livro! Mas nós temos ou nós queremos? Pega qualquer um? Mas o
907 que isso representa na sala de aula, para o aluno, na ética com o aluno, na ética consigo
908 mesmo, professor, na ética com a educação mais ampla, nacional?” “E esse livro? Oh,
909 vamos escolher que dia tal fecha o portal para escolher” Então, estamos escolhendo um
910 livro para educar pessoas ou estamos escolhendo um livro porque a política manda? A
911 pesquisa tem me feito pensar em todos esses episódios que são cotidianos. São
912 corriqueiros porque acontecem na necessidade do dia. Na estratificação ou não da
913 sociedade. Para o índio que está lá na rua. Eu achei esse índio flutuando ali. Um
914 elemento solto, desconectado da educação. Não está contemplado pela política. A
915 própria política afirma que não contempla. Então cabe a você. Agora estou com um
916 índio vendendo artesanato aqui na rua por dois reais. Uma situação linguística, uma
917 situação social totalmente abandonada. O que a minha pesquisa tem a ver com isso?
918 Tem que ter alguma coisa. A minha pesquisa não pode deixar esse índio de fora, essa
919 aluna transexual, essas questões. A questão de como a escola reage à [Política
920 educacional federal - substituição em consideração ética] [inaudível]. Eu preciso captar.
921 Me faz pensar nessa ética, nessa ética com pessoas, comigo, pessoas, sejam elas de
922 quais forem com que a linguagem é empregada dentro do ambiente, nos grupos de
923 trabalhos. Quem realmente corrobora para a [Política educacional federal - substituição
924 em consideração ética] como uma política? O que realmente podemos fazer para que
925 isso seja algo produtivo, promissor? Sei lá. Acho que estou empolgado. Com uma
926 pergunta acabei falando até das coisas que tenho encontrado na pesquisa. Você que vai
927 ter que filtrar isso.

928 **ALEX:** Servem para ilustrar também.

929 **CLAU:** É, para ilustrar. Para ilustrações, não sei.

930 **ALEX:** Também gostaria que você comentasse sobre a qualidade e importância dessa
931 interação entre você, pesquisador, e seus participantes. No caso, participantes indiretos.

932 **CLAU:** A importância?

933 **ALEX:** A importância e a qualidade.

934 **CLAU:** A importância da pesquisa, da ética...

935 **ALEX:** A importância da interação.

936 **CLAU:** A importância da interação em uma dimensão indireta dos sujeitos. Eu
937 vislumbro a possibilidade de realmente contribuir para reflexões que venham a interferir
938 nas práticas dos meus colegas. Então, pensando bem pé no chão. Na prática dos
939 professores, na autocrítica, na motivação à pesquisa. Sobretudo, imaginar que isso vai
940 trazer contribuições para a construção identitária, que é o objeto da pesquisa. É o
941 objetivo da pesquisa. É trazer contribuições para a construção identitária, não só a
942 minha, mas de outras pessoas. Sobretudo, dos educadores, eles que lidam com a
943 diversidade, pessoas de contextos, instâncias, de pares de trabalho, de momentos, de
944 políticas, de tudo. Então, eu vejo que essa interação, pelo menos eu almejo, trazer
945 contribuições nesse sentido. O mínimo é provocar reflexões que se materializem em
946 ações. Pensando que toda essa questão passa pela educação, gestores de escola, o
947 próprio MEC, os professores da formação continuada aqui da universidade, os meninos,
948 eu chamo de meninos, que vão atuar nos contextos escolares. Até mesmo aqueles que
949 atuam em outros seguimentos. Não só que fazem cursos de línguas, enfim, pessoas via
950 educação. Pessoas que de alguma maneira estejam envolvidos em educar outros. Porque
951 a sua identidade vai sendo construída nesse ato de educar o outro. Você e o outro.
952 Então, em que direções eu posso contribuir para a construção identitária desses sujeitos,
953 agentes que educam, pessoas que são educadas. Acho que a interação tem que ser válida
954 nesse sentido. A qualidade também tem que ser isso: contribuir. Senão não tem sentido
955 essa interação. Não sei se te respondi.

956 **ALEX:** Sim.

957 **CLAU:** Mas são ótimas as perguntas, fazem pensar.

958 **ALEX:** E os participantes indiretos, alguns deles já manifestaram algo a respeito da sua
959 conduta como pesquisador?

960 **CLAU:** Olha. Se eles já manifestaram algo sobre a minha conduta como pesquisador.
961 Acho que para responder isso, eu vou ter que ilustrar uma situação. Como são
962 participantes indiretos diretos, estou mesclando esses universos, mas são
963 principalmente indiretos: o MEC, alunos... eu vou trazer dois grupos de participantes

964 que eu posso chamar de diretos: meus alunos na minha prática diária. Eu estou atuando
965 já em função da pesquisa que eu faço. Na qualidade dos textos, na minha interação dos
966 com alunos em sala, na questão de trazê-los para o diálogo, para participar, a se
967 conhecer, a se valorizar como aluno, como cidadão. Essa questão de papéis em sala de
968 aula, são os participantes mais diretos que eu consigo ver, os meus alunos. Mas em
969 relação aos meus pares de trabalho, também. Quando, por exemplo, ilustrando de novo,
970 eu dei retorno a alguns deles sobre as falas que eles tiveram em relação ao [Política
971 educacional federal - substituição em consideração ética]. São alguns episódios
972 envolvendo secretário, diretores, professores da escola. Quando eles falam de dúvidas,
973 prazos para a escolha do livro didáticos, insegurança de como fazia, toda essa
974 experiência, como era analisar livros, no que podemos nos pautar? Alguns nem sabiam
975 que existiam guias que ajudam o professor, que são produzidos para professor. Eu vejo
976 que algo bastante positivo e interessante. Agora, eu dei retorno para eles porque eles não
977 sabiam que eu tinha transcrito. Eu tinha feito uma transcrição resumida, sendo o mais
978 fiel possível com as falas que eles tiveram. Eles não sabiam que eu tive essa ideia de
979 coletar esses excertos de conversas que aconteceram. Então, quando eu dei essa
980 devolutiva *surprise* para eles, essa devolutiva de surpresa, eu percebi que eles se
981 sentiram: valorizados na sua preocupação com a educação via [Política educacional
982 federal - substituição em consideração ética]. A preocupação dessas pessoas era em
983 relação à política em escolher livros, cumprir prazos porque estamos nesse momento
984 agora. No ano passado, até 4 de setembro, as escolas tinham que escolher livros
985 didáticos para o Ensino Médio. Quando eu levei essa devolutiva para eles, eles se
986 sentiram valorizados como profissionais. Porque tiveram suas vozes inseridas em uma
987 pesquisa porque, na verdade, eles não haviam sido convidados. Até porque essa
988 devolutiva minha teve uma preocupação com ética, também. Porque depois que eu fiz
989 essas transcrições, lembrando que o nome de ninguém aparece, são pseudônimos.
990 Inclusive, vou trazer esses episódios transcritos para que eles leiam, as falas, para ver se
991 colaboram e concordam. Se querem colaborar de alguma forma, na reprodução das
992 falas, das memórias, dos episódios. Eu vi que essas pessoas se sentiram valorizadas,
993 tiveram suas vozes inseridas em uma pesquisa, ainda que minimamente. Eu vejo como
994 algo de qualidade. Algo que poderia, eu falo poderia porque depende de muitas outras
995 coisas em um ambiente escolar, em um contexto escolar, não é só na educação de forma
996 ampla. Isso vai de contexto para contexto. É algo que, particularmente, mexe muito com
997 o meu desejo de olhar para uma rede de conhecimentos intraescola para desenvolver

998 questões de transversalidade, interlocução dos pais, na elaboração do dia a dia. Eu
999 chamo até de micropolíticas porque a escola tem o Projeto Político Pedagógico, que é
1000 um documento obrigatório. Ele já é uma política, micro. Como devolutiva de pesquisa,
1001 que eu gostaria muito, ligando essas reações que os participantes tiveram era que essas
1002 reações fossem amadurecidas dentro da escola para criar micro políticas para a criação
1003 de projetos, materiais didáticos. Reações desses grupos em relação ao [Política
1004 educacional federal - substituição em consideração ética], do livro, que essas vozes
1005 pudessem ecoar. Não sei se estou sendo muito visionário. Que essas vozes pudessem
1006 ecoar, não só por esta minha pesquisa provisória, que eu relato com pseudônimo. Mas
1007 que essas pessoas ganhassem esse desejo de pesquisa, também. Inclusive, ontem eu tive,
1008 novamente, uma pessoa manifestando “nossa, eu vejo você fazendo doutorado. O outro
1009 também engajado no doutorado” O professor disse “eu estou sentindo essa vontade e
1010 necessidade de voltar. Mas não só por uma questão de titulação. Eu quero melhorar” Eu
1011 ouvi essa fala. Então, eu vejo que essa devolutiva aos participantes, mesmo que seja em
1012 um momento esporádico, rápido, nada oficializado no formulário, via escrita. São
1013 momentos riquíssimos que toda pesquisa pode dar em cada contexto de trabalho,
1014 pessoas, pares de trabalho, alunos.

1015 **ALEX:** Ok. Acho que também vai ao encontro do que você estava mencionando. Eu
1016 gostaria que você comentasse sobre quais momentos que você considera crucial que um
1017 pesquisador retorne aos participantes.

1018 **CLAU:** Momento crucial...

1019 **ALEX:** Ou momentos.

1020 **CLAU:** Momentos cruciais que ele retorna. Bom, eu acredito que se você envolve
1021 participantes de uma forma direta. Vamos pensar primeiro de uma forma direta, que são
1022 informantes, entrevistados... enfim, coautores, na redação, nas análises, nessas
1023 instâncias da pesquisa, eu acredito que tem que ser permanente. Continuamente. Não
1024 apenas uma devolutiva final. Tem que ser permanentemente e culminar com um
1025 encontro, uma conclusão final. Quer dizer: ondem você tem um extrato de todo
1026 processo. “Olha, aqui chegamos. O que vamos fazer com isso?” Não é só uma
1027 devolutiva textual. Passamos por momentos durante a pesquisa, mas, finalmente,
1028 tivemos que chegar e concluir algo. Essa pesquisa está conclusiva com janelas abertas
1029 para que outros possam dar sequência ao caminho. No entanto, nossas conclusões são
1030 essas. “O que vamos fazer a partir disso?” Esse é crucial. Por isso que é importante você
1031 dar o retorno, a devolutiva. Como eu disse, durante todo o processo, durante todas as

1032 etapas. É imprescindível que um percurso de pesquisa não dê um retorno aos
1033 participantes. No sentido de provocar uma reação a partir do resultado que achou. Não
1034 simplesmente uma devolutiva de “Nós encontramos isso. Todo mundo entendeu o
1035 percurso? Chegamos nisso. Estão contentes?” Não é isso. Eu vejo que a grande
1036 devolutiva é a partir do resultado final ficar a indagação e não ficar somente a indagação
1037 e faz o que quer. Mas se isso realmente se materializa em uma quantidade, na vida de
1038 cada um. Então, eu vejo o momento final da pesquisa como crucial. Realmente, não
1039 pode passar batido. Principalmente considerando que seus participantes tiveram retorno
1040 durante toda a pesquisa, ao final, no momento de fechamento, tudo isso tem que ser
1041 trazido de volta: “E aí?” Crucial é isso para mim.

1042 **ALEX:** Então seria não só validar as análises e não só contribuir para uma reanálise,
1043 mas que ações práticas são possíveis com base na pesquisa/

1044 **CLAU:** a partir da pesquisa. Que ações ... isso que você falou... que ações na prática a
1045 partir do que a pesquisa encontrou?

1046 **ALEX:** Essas ações /

1047 **CLAU:** Por isso que tomar essas ações é crucial.

1048 **ALEX:** Essas ações seriam tomadas por quem? Pelo pesquisador, pelos participantes,
1049 por outras pessoas?

1050 **CLAU:** Eu penso que, por mais atuante que seja a participação desses participantes,
1051 isso vai depender do papel que eles têm na pesquisa de cada pesquisador. Existe um
1052 autor que é o fio condutor da pesquisa. Não sei se estou colocando... acho que estou
1053 colocando sim a questão da centralidade. Por mais atuantes que sejam esses
1054 participantes, coautores, eu acredito, pelo menos que eu tenho percebido, toda pesquisa
1055 tem um condutor. Um organizador, não vamos dizer condutor, um organizador do
1056 processo de pesquisa. Então, no mínimo, é natural, isso seria mais natural que partisse
1057 dessa pessoa, do condutor, do autor da pesquisa, que vai figurar como autor principal.
1058 Eu entendo que teria que partir dele. Isso não impede que os outros participantes, em
1059 um diálogo permanente, da pesquisa. Acho que vai depender de como a pesquisa está
1060 construída, de como ela está sendo caracterizada... como que os papéis estão sendo
1061 caracterizados durante a pesquisa. Pode partir desse autor principal, vamos chamar de
1062 autor principal, como de seus coautores.... mas eu não descarto a responsabilidade é do
1063 autor principal, deste organizador, acho que não tem outro termo acho que não consigo
1064 encontrar para esse... outro papel outro termo para esse papel dele tem que partir dele. É
1065 natural que parte dele, o mais natural, para mim, a partir dele manter essa permanência e

1066 sobretudo a final eu penso que tem que partir dele. Manter essa permanência de
1067 devolutiva e, principalmente, a final.

1068 **ALEX:** Ok.

1069 **CLAU:** Não esperar ser cobrado.

1070 **ALEX:** Ok. a quem ou a quais esferas sociais que nós podemos retornar resultados de
1071 uma pesquisa?

1072 **CLAU:** A quem ou a quais esferas....?

1073 **ALEX:** Esfera sociais.

1074 **CLAU:** Esferas sociais. Isso vai estar vinculado a natureza da pesquisa, objeto da
1075 pesquisa, sobretudo ao objeto da pesquisa, objetivo da pesquisa e da natureza da
1076 pesquisa que você empreendeu. Por exemplo, nós que atuamos na linguagem,
1077 sobretudo ligados às linhas de linguagem educação tem que ir para as instâncias
1078 educacionais as pessoas e as instâncias educacionais. São que instâncias? São as escolas
1079 públicas? De que nível de educação? As instituições de ensino superior? As instâncias
1080 fomentadoras das políticas? Os programas municipais, estaduais, nacionais? As
1081 secretarias? Então assim, eu estou fazendo conjectura de quais instâncias são possíveis.
1082 Pensando, especificamente, nas nossas pesquisas estudos do nosso campo do nosso
1083 programa linguagem, embora a gente saiba tenha outras linhas. As pesquisas de
1084 linguagem educação então afunilando esse movimento educação? Que educação?
1085 Crianças? Crianças de 0 a 18 anos? A educação superior? A pública? Só a privada?
1086 Por que em uma e não em outra? Porque pensando nas instâncias. Pensadas as
1087 instâncias exatas que eu quero dar esse retorno ter essa preocupação, necessariamente
1088 eu já estou concebendo as pessoas que estão. Que pessoas? Se eu quero dar, fazer essa
1089 articulação com as políticas nacionais. Então, de educação, por exemplo, que pessoas
1090 estão ligadas a elas? Todas, a sociedade ampla. “Ah, mas na minha pesquisa eu tenho a
1091 preocupação mais direcionada a trabalhar com a Instância que fomenta a educação nas
1092 redes municipais educação infantil”. Que pessoas? Então, eu estou direcionando isso, a
1093 minha ética exige a pensar em pessoas que elaborem as pesquisas essas políticas, por
1094 exemplo, nessas instâncias, as pessoas que materializam essas políticas nos ambientes
1095 de educação: gestores, professores, colaboradores e funcionários que estão na
1096 educação, a comunidade, os pais dessas crianças, por exemplo. Isso que eu estou
1097 ilustrando em determinadas instâncias. No entanto, eu penso que a pesquisa, pense
1098 não, acredito fielmente, que a Instância e os sujeitos a quem você deve dirigir a sua
1099 ética, sua devolutiva, vai depender, do objeto. Como eu disse no início, do objetivo

1100 da pesquisa, do objeto que você lança mão para alcançar esse objetivo, da natureza da
1101 sua pesquisa e da sua ética. Sua ética está preocupada com quem? Com o que? Que
1102 instância? Espaço é colocado no sócio histórico? Quais são as pessoas que estão ali
1103 nesse espaço? É onde, quem, por que e para que? Onde, quem, por quê e para quê?
1104 Onde essa pesquisa está direcionada? A quem ela ocupa espaço colocado sócio-
1105 historicamente? Por que eu estou fazendo isso? e para quê que eu quero? Não sei se te
1106 respondi.

1107 **ALEX:** Sim. Ok?

1108 **CLAU:** Ok. Next.

1109 **ALEX:** Comente sobre o papel dos participantes para o conhecimento derivado da
1110 pesquisa.

1111 **CLAU:** O papel dos participantes para o conhecimento...

1112 **ALEX:** derivado da pesquisa.

1113 **CLAU:** O conhecimento que derivou da pesquisa?

1114 **ALEX:** Isso.

1115 **CLAU:** O papel dos participantes para o conhecimento derivado da pesquisa. Também
1116 acredito que depende, essencialmente, de como esses papéis desses participantes foram
1117 sendo construídos. Considerando que toda pesquisa, eu considero que toda pesquisa,
1118 que tem titulação e você que está empreendendo a pesquisa. Toda pesquisa tem um
1119 participante principal, vamos dizer assim, um autor principal, não um participante, um
1120 autor principal. De repente pode ser chamado de participante também. Toda pesquisa
1121 autor principal. Eu acredito que a importância desses participantes, o conhecimento
1122 que vai derivar disso tudo vai depender de como os papéis deles foram sendo
1123 construídos durante o processo porque eu acredito que existem pesquisas que mantenha
1124 relação de coparticipação. Seus participantes têm essa interação, interativa. Mas em
1125 que grau isso interfere na construção do conhecimento? Se o autor principal é o autor
1126 que poda, pressiona excessivamente que limita atuação de seus participantes. O que é
1127 diferente de organismo de pondera, de atribui um valor. Por que partindo sempre desse
1128 miolo dessa ideia central que de há um autor principal, de que maneira ele trouxe esses
1129 participantes para sua pesquisa? Disso vai derivar a importância deles. De repente, eles
1130 podem participar durante o processo todo terem suas vozes inseridas. Mas como que é
1131 isso se deu? Em uma relação linear? Com sincronia de poderes? Acho quem eu cheguei
1132 onde eu queria. Relações de poderes. Relação de poder em uma pesquisa. Como que
1133 foram distribuídas o poder? Essas relações de poder, essas relações de poder que vão

1134 definir o papel e a atuação, o peso da voz desses participantes. Tudo isso, dessa voz,
1135 desse peso ou não de colocações, de poder de argumentação. Direito de voz, de tudo
1136 isso é que vai é que vai derivar o conhecimento a validade a ética na pesquisa. Eu não
1137 estou dizendo que isso seja uma questão de validou ou não validou, trouxe ética ou não
1138 trouxe, mas a participação deles vai depender sobretudo de como essa participação foi
1139 sendo construída durante o processo. Qual o peso dessas vozes? Eu não sei. Não sei
1140 como foi construído, vai depender de como organizar a distribuição de poderes, as
1141 relações de poder na pesquisa, é que vai derivar essa importância significativa e
1142 relevante coadjuvante protagonista. Eu não sei isso vai de pesquisa para pesquisa mas
1143 essa relação de poder, as relações que permitiram organizar e orientar a distribuição de
1144 papéis e vozes direito de voz

1145 **ALEX:** Ok. Nós caminhamos então para as duas últimas. A sétima pergunta eu vou
1146 ler um trecho que resume o resultado do questionário eletrônico e aí eu vou pedir para
1147 você comentar. A maioria dos participantes que respondeu o questionário eletrônico
1148 missionário eles retornaram às análises de participantes finalizar o relato da pesquisa e
1149 antes da defesa pública. Eu gostaria que você comentasse sobre esse momento.

1150 **CLAU:** É, me chamou atenção, se eu entendi bem, eu estou meio devagar para
1151 processar, a questão não é a qualidade do retorno não é de ter retornado ou não é que
1152 retornaram mas em que momento se perfeito.

1153 **ALEX:** Isso.

1154 **CLAU:** Só repete para mim. Esses que retornaram eles retornaram, mencionaram que
1155 retornaram somente após terminar o relato da pesquisa e antes da defesa pública.

1156 **ALEX:** Nesse meio termo.

1157 **CLAU:** Comodidade para pesquisador, em função do seu trabalho árduo, do tempo,
1158 seria comodidade para ele? Será que eu seria maldoso em pensar em medo de que esse
1159 retorno fosse tão questionado a ponto de ter que rever a própria pesquisa antes desse
1160 momento de defesa? Será que houve uma ocupação? Eu estou ácido mesmo. Não
1161 estou afirmando mas é o que será? Não será. Repito, nas questões tempo viabilidade
1162 trabalho questões de trabalho do pesquisador ou um receio do que esse retorno antes da
1163 defesa suscitasse necessidades de mudanças, de configurações que demandaria mais
1164 uma carga de trabalho talvez em um período de tempo curto até defesa da pesquisa?
1165 Será que não é isso? A sua pergunta é direcionada o que que pode ter ocasionado isso.

1166 **ALEX:** Eu gostaria que você comentasse sobre esse momento.

1167 **CLAU:** Isso, eu estou comentando o que poderia ter ocasionado e isso. Outro que o
1168 retorno foi dado somente no término?

1169 **ALEX:** Isso, após terminar o relato da pesquisa/

1170 **CLAU:** O relato todo da pesquisa.

1171 **ALEX:** E antes da defesa pública.

1172 **CLAU:** quer dizer essa participação, presumo eu, ela foi acontecendo mas o retorno ele
1173 aconteceu porém no momento final quer dizer isso não foi uma coisa rotina que eu acho
1174 que pega nesse sentido. Eu acho que deveria... até ser você, olha aí, olha como que é
1175 pesquisa, a questão da atribuição de valores. Qual o valor que esse participante está
1176 tendo... isso não é uma cobrança que eu estou fazendo... qual o valor da participação?
1177 qual que esse participante teve se ele participou em um momento distintos percursos da
1178 pesquisa se ele não teve esse retorno. Não esse retorno de satisfação. Considerando que
1179 esse retorno poderia justamente, a ideia era essa, que esse retorno e a retomada pelo
1180 participante Iria retroalimentar ou alimentar a condução da pesquisa como um todo.
1181 Quer dizer a riqueza que isso traz. Esse retorno permanente e o momento de riqueza
1182 enriquecimento da pesquisa não só o retorno com satisfação Obrigado satisfação.
1183 Porque o participante para mim não é simplesmente... não é uma mão única, aquela que
1184 leva e depois “ Olha, obrigado. Vem mais outro” Não, se ele é o participante ele está
1185 junto ele tem que estar junto mesmo que esse tempo essa dimensão seja menor que o
1186 direito a voz relação de poder sejam bem colocadas entre mais e menos, maior ou menor
1187 mas essa devolutiva permanente faz parte ao meu ver faz parte do enriquecimento da
1188 própria pesquisa. Você não propôs participantes? Se ele vai participar em períodos, sei
1189 lá, durante a pesquisa ele vai ter 20 momentos 10 momentos cinco momentos em que
1190 ele realmente atua na participação de um registro escrito de um encontro presencial.
1191 Esse retorno, esse retorno, para mim, eles são significativos no sentido de que o
1192 participante vai reto alimentar a pesquisa. Então, eu penso, o que é um erro fazer isso
1193 somente, só final de pesquisa para você dar todo retorno. Ao menos que você tenha
1194 colocado isso no início da pesquisa e o participante queria, e ele aceitou de comum
1195 acordo, e ele queria assumir esse papel de participantes na mão única. participo dando
1196 a minha opinião a minha voz, devolutiva de isso, mas necessariamente não entendo
1197 retroalimentar aquele primeiro momento. “Eu estou pronto para um outro momento
1198 uma outra etapa”. Como se fosse uma via de trânsito eu só vou. Você me diz que eu
1199 fui “Está tudo bem. Não, eu quero...” Tem que ser cíclico, tem que ser o momento
1200 cíclico de refração. Eu acredito uma participação enriquecedora. No entanto, se no

1201 início da pesquisa isso ficou claro, tudo bem. É uma questão de consentimento mútuo.
1202 De acordo mútuo. Que é devolutivo, e o retorno seria apenas ao final da pesquisa. É
1203 uma questão de ética. Por mais absurda que seja, uma participação sem dar e receber,
1204 mas se houve em comum acordo e a ética registrou isso tudo bem. Isso também
1205 caracteriza e acredito que não inviabiliza nenhuma pesquisa. Mas é uma questão de
1206 acordo. Ela interfere na pesquisa, mas eu não acredito que inviabiliza a pesquisa,
1207 descredencia nenhuma pesquisa. Mas como eu disse no início, tem a ver com qual papel
1208 o participante aceitou atuar durante a pesquisa e se isso foi colocado claro para ele.
1209 Porque do contrário, voltando ao início da pergunta, eu vejo como algo que pode
1210 fragmentar a pesquisa se isso não foi acordado antes. Você dar o resultado a devolução
1211 só ao final da pesquisa é justamente antes da defesa. Qual seria a preocupação antes da
1212 defesa? E o participante não refizesse reflexões que envolvessem uma refacção do
1213 texto? Que é um momento de desafio também porque envolvem aspectos burocráticos:
1214 calendário de tempo, questões burocráticas. Sobretudo, o tempo a disponibilidade do
1215 pesquisador, do autor principal retomar e refletir novamente sobre o reposicionamento
1216 do seu participante. É uma questão de saber quais foram as modificações porque
1217 qualquer outra afirmação tácita sobre isso dizer que é uma questão de caráter seria
1218 leviandade afirmar isso. Por isso que eu fiz essas possibilidades seria isso seria aquilo.
1219 De qualquer maneira, eu não acho que seria uma coisa muito legal. Legal não no
1220 sentido de lei, no sentido enriquecimento de pesquisa. Porque ele é um participante,
1221 você é o proponente para que a participação seja permanente ou ainda que seja pequeno
1222 menores ou maiores de encontro. Como que vai dar se dar isso não interessa. Acho que
1223 essa devolutiva durante o processo pode trazer um aquecimento. Inclusive, inclusive
1224 inclusive não, diretamente para pesquisa. É a pesquisa que está em jogo. Mas se
1225 concordar em receber o feedback só no final, não a questão das partes se ambas as
1226 partes por n razões concordaram com isso, tudo bem, porém fica no ar a pergunta: Qual
1227 é a real motivação? Só depois de manuscrito tudo e antes da defesa. Não sei.

1228 **ALEX:** Ok. A última pergunta eu gostaria de ouvir sobre a sua experiência de formação
1229 acadêmica, mais especificamente, o processo de tornar-se pesquisador. Em que espaços
1230 e momentos você aprendeu a interagir com participante pesquisa?

1231 **CLAU:** Em que espaços e momentos você aprendeu a interagir com ...

1232 **ALEX:** Participante pesquisa.

1233 **CLAU:** Olha, como a minha formação acadêmica, voltando para a prática, vou tentar
1234 ser breve. Pensando nessa coisa acadêmica, em participação em pesquisa, é algo pobre

1235 no meu currículo. Essa questão de pesquisa, pesquisa com participantes principalmente
1236 com cada formação acadêmica. Me vem à mente agora uma pesquisa que eu fiz com
1237 participantes, que se tratava de variação linguística gírias e alguma coisa assim em um
1238 período de quatro anos de graduação 4 anos e meio. Então, eu não tenho muito o que
1239 contar sobre isso. Na atuação profissional, minha formação continuada se deu
1240 basicamente em modalidades de evento esporádicos cursos onde, em função de
1241 momentos governamentais políticas governamentais, a formação se dava mais no
1242 sentido vou buscar. Eu, particularmente, nunca fui para curso nenhum buscando a
1243 receita eu meio que na intuição, de repente na ousadia ou na carência dos contextos em
1244 que entrei, já falando da atuação, não só questão acadêmica. Eu vi a necessidade de me
1245 virar nos 30 sempre. Não estou dizendo que não precisava de formação. Sempre me
1246 trouxe ganhos das formações. De um dia de um mês e uma semana. Mas aquele
1247 formato vamos lá para ouvir. Não necessariamente pesquisar interagir tanto da minha
1248 parte quanto dos outros de todo o contingente de professores né muitos declaradamente
1249 buscar uma receita. Isso não existe, mas por ocasião... e tentando fazer um texto bem
1250 cronológico da academia para atuação e para a formação que se deu durante a função e
1251 dentro ainda da atuação... a minha atuação com o pesquisador mais se deu por ocasião
1252 do PDE. Um de seus critérios dele era que o professor se tornasse pesquisador do seu
1253 contexto e que isso gerasse, não gerasse, mas que isso, na verdade, necessitava de um
1254 retorno do professor ao banco da Universidade, uma escrita acadêmica, a investigação
1255 aos processos metodológicos de tomar nota, de ser um pesquisador mesmo do seu
1256 contexto. Era o critério desse programa de formação. Então, isso de alguma forma não
1257 totalmente, mas significa, foi um divisor de águas para mim nessa experiência de
1258 interação com participantes. Porque no programa todos tinham que ser pesquisadores,
1259 todos temos que exercer essa prática de pesquisa e o contexto. A partir daí, debruçarem
1260 novas leituras, produzir uma escrita acadêmica de um projeto de intervenção pedagógica
1261 e esse projeto uma vez aplicado voltar aos procedimentos de: tomar notas, um diário de
1262 classe, encontros de grupos focais, oficinas com professores, alguns fizeram isso.
1263 Retomar os procedimentos metodológicos de pesquisa fazer análise e retomar uma
1264 escrita acadêmica que eram artigo conclusivo. Então, como o pesquisador, foi esse
1265 momento que trouxe e depois a questão do mestrado que daí, e no meu caso específico,
1266 eu faço até essa fonte que o PDE. Porque ele despertou esse interesse, claro que ele não
1267 tem essa intenção com política, mas despertou esse interesse. Por algumas questões
1268 pessoais minhas pessoais, profissionais, minhas questão também situacional em um

1269 momento em que eu não estava na sala de aula. Eu era o diretor da escola. Olha aí
1270 questões novamente de tempo e disponibilidade para você ir e pensar outros caminhos
1271 para sua profissão. As questões convergiram para que eu voltasse a esse campo da
1272 pesquisa. Claro não colocando no mesmo rol e grau de dificuldade de uma pesquisa de
1273 PDE quando o mestrado uma dissertação. Embora os dois tem 12 anos, são coisas bem
1274 diferentes. Mas isso teve uma ponte motivacional, questão pessoal, a prática da
1275 investigação bem micro do PDE me trouxe, não só para essa motivação, mas já com
1276 uma expectativa de como deveria proceder durante o mestrado. E do mestrado para o
1277 doutorado essa maturação acontece justamente por isso. Então, voltando sem ter saído,
1278 a minha experiência com participante de pesquisa: se deu no PDE, no mestrado e no
1279 doutorado. Pesquisa, nesse sentido, acadêmico porque, o porque o professor pesquisa
1280 todo dia o que eu vou dar de aula hoje? O que eu ? É claro que a gente está falando de
1281 pesquisa texto, pesquisar um exercício, uma mídia. Mas é claro a sua pergunta
1282 direcionada para pesquisas no sentido mais aprofundado. Então, foram esses
1283 momentos, momentos da minha vida.

1284 **ALEX:** Então, nesses três espaços PDE, o mestrado e o doutorado são esses momentos
1285 que você aprendeu e está aprendendo a interagir com participante de pesquisa?

1286 **CLAU:** Sim, nesses momentos. Esses passos. A pergunta era bem pontual e eu fiz toda
1287 essa viagem.

1288 **ALEX:** Para contextualizar.

1289 **CLAU:** Isso.

1290 **ALEX:** Bom, perguntas eu não tenho mais nenhuma. Você gostaria de fazer algum
1291 comentário completar alguma linha de raciocínio que me veio à mente agora?

1292 **CLAU:** Geralmente eu faço uma leitura minha maleta da minha de raciocínio já.
1293 Porque para responder à pergunta, eu sou muito de rememorar as coisas. Porque eu
1294 tento ser o mais fiel trazer os meus sentimentos, ainda que esses sentimentos possam
1295 retomar desafios para alguns sujeitos em algumas instâncias em alguns momentos.
1296 Mesmo assim esse sentimento eu tento colocar de lado para tentar ser mais fiel naquilo
1297 que eu sinto em responder. Eu não procuro pensar no que seria interessante para você ou
1298 qualquer outro entrevistador ouvir né nem fosse governo, o patrão. Mas é isso que eu
1299 gostaria de deixar registrado. Eu falo o que realmente vem da minha experiência por
1300 isso que eu sou muito redundante eu faço muitas retomadas porque antes desse diálogo
1301 que eu faço com você eu estou tentando ser o mais fiel possível a mim mesmo e nessa
1302 coisa de ser fiel comigo mesmo eu faço o monólogo essa introspecção. Eu estou o

1303 tempo todo dialogando comigo para verbalizar para oralizar o que eu gostaria que você
 1304 soubesse sobre o que eu penso do que você me perguntou e não que eu acho que vai ser
 1305 legal para você se for melhor ótimo. Porque todo dado para pesquisa, a depender do seu
 1306 olhar de pesquisador, vai ser aproveitado mesmo que eu não tenha dito algo que você
 1307 esperava ou não. Obviamente essa maturidade pesquisador já nos mostra e isso. Era
 1308 isso que eu gostaria de deixar bem claro ser fiel naquilo que eu quero expor nessa
 1309 introspecção o tempo todo. Porque eu desejo muito que entendam ou entendam o que
 1310 eu quero dizer ter sentido naquilo que eu sinto. Porque eu não consigo desvincular
 1311 todas as questões minhas, esses tempos de formação, atuação profissional, formação
 1312 continuada e o pessoal se agarrando. Porque todos nós temos nossos embates diários.
 1313 Não dá para desvincular o pessoal do profissional. Eu admiro muito quando um colega
 1314 meu diz “Ah, você vai embora e fica triste em casa porque a aula não deu certo porque
 1315 um aluno te tirou do sério. Não leva para casa.” Eu falo: “eu concordo com você nesse
 1316 sentido de se cuidar, cuidar da saúde cuidar do eu” mas nem isso eu consigo porque
 1317 realmente o eu está muito presente em tudo. Então é isso que eu gostaria de deixar. Eu
 1318 estou dizendo em outras palavras não é no sentido de confiar, de confiabilidade dentro
 1319 de uma análise é tudo, mas confie que o que eu te disse é o que eu penso. É o que eu
 1320 penso e é o que eu procuraria agir também correndo todos os riscos é isso.

1321 **ALEX:** Bom, então agradeço minhas perguntas eu terminei. Na semana seguinte, eu
 1322 vou encaminhar para você a transcrição em português e a tradução em inglês.

ENTREVISTA

Local: CCH-UEL	Data: 04 09 2018
Horário de início: 2:05 p.m.	Horário de conclusão: 2:25 p.m.
Participante: Malu	Tempo: 19m53s

1323 **ALEX:** Ok. Então, a primeira pergunta eu gostaria que você comentasse quais foram os
 1324 procedimentos éticos no decorrer da sua pesquisa.

1325 **MALU:** De mestrado? De doutorado? As duas?

1326 **ALEX:** Como você respondeu o questionário nas duas seções, se você quiser focar em
1327 uma ou falar das duas.

1328 **MALU:** No mestrado, eu me lembro que todas as experiências nos dois. O Termo de
1329 Consentimento Livre e Esclarecido antes de começar a coletar os dados. Depois, eu
1330 lembro que, no mestrado, eu conversei de novo com os participantes. Somente um ou
1331 dois me responderam dentre os quatro participantes que eu tinha Eles confirmaram
1332 as minhas análises, mas não tive a oportunidade de fazer uma entrevista com eles. Nada.
1333 Eles só leram e confirmaram por e-mail. Até tinha uma outra participante que nem
1334 morava mais aqui. Depois... foi isso. Já no doutorado, fizemos o termo de
1335 consentimento e consegui voltar com as entrevistas analisadas para os três participantes.
1336 Marcamos outra entrevista para elas confirmarem minha análise ou não. Duas
1337 confirmaram. Uma pediu para excluir uma parte da entrevista. Ela disse que não
1338 concordava com a categoria que eu tinha colocado ela. Ela disse que eu tinha entendido
1339 errado e, então, tivemos que modificar. Nessas entrevistas, acabamos fazendo outras
1340 perguntas e uma das participantes pediu para eu excluir uma parte na entrevista de
1341 retorno. E foi isso que a gente fez, sempre dando voz a participante. Por fim, eu lembro
1342 que a Simone falou que a gente tentasse expandir um pouco a fronteira da pesquisa
1343 antes dela ser defendida. Então, enviamos o trabalho alguns professores da linguística
1344 aplicada e pesquisadores da formação de professores para ler em um trabalho. No
1345 entanto, ninguém leu. Me lembro que a conclusão a que chegamos foi aqui todos estão
1346 muito atarefados. As pessoas não têm tempo para ler o trabalho dos outros e aí acaba
1347 ficando aquele ciclo vicioso de fazer uma pesquisa sua e confirmar. A sua pesquisa fica
1348 ali orientador, orientando, demais orientandos. Às vezes sai um pouco daí você vai
1349 apresentar em congresso e tudo mais. Infelizmente, poucas pessoas têm acesso ou
1350 vontade de ler a sua pesquisa. Então foi isso.

1351 **ALEX:** Eu gostaria que você comentasse sobre a qualidade e a importância da
1352 interação entre você e pesquisadora e seus participantes.

1353 **MALU:** No mestrado foi mais fácil porque eu tinha mais contato com os participantes e
1354 eles estavam mais próximos... muitas vezes eram meus calouros ou pessoas que eu já
1355 conhecia. Então foi mais fácil fazer essas entrevistas. Já no doutorado, eram pessoas
1356 que eu nunca tinha visto. Então eu precisei fazer contato com elas, era alunas do PDE.
1357 Fazia muito tempo que elas não falavam nem com a Simone, ninguém daqui
1358 [universidade]. Eu entrei em contato. Teve uma que foi bem relutante. Ela realmente
1359 não quis participar. Eu liguei duas vezes convidando e ela não quis. Então eu consegui

1360 os participantes que chegaram até o final. É muito importante ter esse contato pessoal
1361 com participante porque não adianta enviar por e-mail ou um questionário - não vai ser
1362 a mesma coisa do que ter essa conversa. Eu tive a oportunidade de conhece-las e de
1363 estar próxima delas... Inclusive essa parte que ela pediu para eu suprimir algumas partes
1364 do que ela falou eu achei que foi muito importante porque eu pude mesmo dar voz para
1365 participante e ela se sentir representado no meu trabalho Então, esse contato, eu acho
1366 que valeu a pena todo esse esforço. Eu me lembro que uma das primeiras entrevistas
1367 que eu fiz com a participante não gerou os dados que eu precisava. Então eu tive que
1368 entrevistar lá novamente. Então, eu acho que foi muito solícito da parte dela conte uma
1369 segunda vez porque ela não era daqui. Então, as duas vezes ela veio para Londrina. Na
1370 terceira vez que foi a entrevista e ter retorno. Eu fui até ela, na cidade em que ela
1371 morava. Dava para perceber que elas queriam que minha pesquisa fosse boa que
1372 dessem resultado e eu pretendia. “ respondi o que você precisava?” Então esse contato
1373 é extremamente importante.

1374 **ALEX:** E o que elas manifestaram sobre a sua conduta como pesquisadora?

1375 **MALU:** Eu me lembro que elas falaram que foi de forma ética. Que sempre
1376 preservamos a fórmula... pela ética no trabalho que as que concordaram com a minha
1377 análise disseram que eu consegui o que eu consegui interpretar bem e elas falaram.
1378 Sempre de modo respeitoso com participante eu acho que foi isso. Mesmo essa
1379 participante que pediu para eu excluir, e disse não concordar com uma das categorias de
1380 análise, ela disse “ah, acho que você me entendeu errado” e aí eu colocar meio de um
1381 jeito que no final eu acabei concordando com ela mesmo. Eu acho que eu entendi esse
1382 trecho de outra forma então né e também colocar em Apuros porque era uma categoria.
1383 um pouco... difícil.

1384 **ALEX:** Quais momentos você considera crucial que o pesquisador retorne aos
1385 participantes ou quais momentos?

1386 **MALU:** Acho que, com certeza, o final após análise porque aí você vai ter a
1387 oportunidade ao seu participante para ver se ele concorda com a sua análise ou não. Ver
1388 se foi aquilo mesmo que ele quis dizer porque a interpretação é muito subjetiva né a
1389 gente acaba colocando o que a gente acha e, às vezes, não foi isso que ele quis dizer não
1390 foi esse o objetivo da fala dele... talvez antes da defesa legal [oficial] para ele ler o
1391 trabalho tudo novamente. No entanto, eu sei que é difícil porque até para o participante
1392 ler a parte que lhe cabe já manda um tempo. Eu me lembro que eu mandei para os
1393 participantes apenas as partes delas que eu tinha analisados falas delas e depois escrevi

1394 sobre elas na metodologia cada uma e pedir para elas lerem de novo se estavam de
1395 acordo e que elas tinham me relatado nas entrevistas, percurso de trabalho, percurso de
1396 vida... acho importante antes da defesa também em que elas foram mencionadas está de
1397 forma [coerente], mas eu sei que é difícil.

1398 **ALEX:** a quem ou a quais esferas sociais nós podemos retornar o resultado de uma
1399 pesquisa?

1400 **MALU:** Difícil essa. Bom, além dos próprios participantes, talvez a escola tem
1401 interesse no seu trabalho a própria Universidade, a formação de professores, os cursos
1402 de pós-graduação, fora congressos eventos em que a gente dissemina nosso trabalho
1403 onde as pessoas podem querer ler o nosso trabalho. É muito doido isso porque o
1404 participante pode falar “ah eu participei dessa pesquisa, e daí? Onde eu vou chegar com
1405 isso”. Se ele pudesse ler e depois te convidar para ir para escola para uma tarde de
1406 formação pedagógica alguma coisa do tipo seria muito legal. Responde à sua pergunta?

1407 **ALEX:** uma outra, eu pediria que você comentasse sobre o papel das suas participantes
1408 para o conhecimento derivado da sua pesquisa.

1409 **MALU:** Nossa... elas tiveram papel total nesse conhecimento porque todo
1410 empoderamento que eu descobri através da minha pesquisa... Quando eu cheguei e
1411 falei nossa isso aqui é empoderamento quando nós chegamos a essa conclusão foi muito
1412 legal porque eu falei gente olha só como ela se transformaram durante o processo de
1413 formação continuada e como elas ainda continuo se transformando... porque durante a
1414 entrevista te retornar tiver oportunidade eu vi que elas ainda praticavam aquilo que
1415 tinham praticado na época do PDE, da formação continuada. Então elas continuam
1416 reproduzindo tudo que elas aprenderam na universidade com trabalho crítico com todo o
1417 trabalho de desenvolvimento do pensamento crítico e elas continuam levando para a
1418 escola. Assim, o que derivou da minha pesquisa talvez foi que elas tenham se tocado do
1419 empoderamento porque, talvez, elas ainda não tivessem se tocado de que elas estavam
1420 empoderadas. Se elas leram pelo menos o título da tese podem ter se tocado disso.
1421 “Realmente estou empoderada depois dessa experiência”. Elas produziram o
1422 conhecimento sobre esse empoderamento, essa transformação tanto na vida pessoal
1423 quanto na vida profissional delas.

1424 **ALEX:** Ok. A maioria dos participantes que responderam ao questionário eletrônico
1425 eles mencionaram que retornaram com suas análises aos seus participantes pesquisa
1426 depois de terminar o relato da pesquisa e antes da defesa pública. Neste momento em

1427 específico. Eu gostaria que você comentasse sobre esse momento do retorno em
1428 específico.

1429 **MALU:** Eu lembro que... vou falar do doutorado que eu tive mais respostas. Eu
1430 consegui eu consegui entrevistar todas. Terminei com 3 participantes, duas delas eu fui
1431 até a casa delas a outra, eu a encontrei no local de trabalho. Além delas falarem sobre as
1432 análises, também falaram sobre a experiência e elas continuam fazendo após a pesquisa.
1433 Elas continuam trabalhando com o letramento crítico. Foi muito legal isso porque elas
1434 deram vários exemplos do que elas continuam fazendo e eu acho que daria outra tese.
1435 Tanto que eu tentei não analisar tão profundamente esse retorno não foi muito análise
1436 para não ficar muito extensa. Elas foram sempre muito receptivas, talvez uma delas
1437 tenha sido mais especial as próprias entrevistas de retorno e até o que ela me relatou
1438 “Nossa foi muito legal participar porque eu não imaginava que o que eu fiz pudesse ter
1439 tanto impacto e pudesse gerar... pudesse ser participante de uma pesquisa. Pudesse
1440 ajudar alguém em outra coisa em nível de doutorado” Porque ela disse “ah eu fiz [o
1441 PDE] para ascensão da carreira busca de conhecimento e por aí vai” mas ela se tocou
1442 que foi muito mais do que isso ela foi participante da minha pesquisa e ela tinha se
1443 transformado. Então esse retorno foi muito positivo. Elas lendo as análises e as
1444 categorias acho que isso proporcionou esse reconhecimento delas enquanto
1445 participantes. “Olha eu realmente me transformei eu realmente me poderei”. Então esse
1446 momento do retorno foi importante para isso. Talvez se ela não tivesse lido no retorno,
1447 não tivessem lido minha tese e ficaria por isso mesmo. Então essa parte do retorno foi
1448 muito importante Não só para elas mas também para mim.

1449 **ALEX:** O que esse momento do retorno ensinou ou o que a doutoranda na época,
1450 Juliane, aprendeu com ele?

1451 **MALU:** Nossa muita coisa também. Eu fiquei muito feliz por ela se sentirem especiais
1452 esse e serem interessados pelo meu trabalho. Eu senti que não foi uma coisa só para o
1453 meu trabalho. Isso me fez bem porque quando você suga do participante ele não é
1454 participante ele é sujeito da pesquisa né. O que me deixa mais feliz é que elas se
1455 beneficiaram da minha pesquisa. Elas tiveram voz numa pesquisa aos poderão modificar
1456 o que elas não olhavam elas puderam dizer “tira isso, eu não falei eu não falei isso” ou
1457 “eu gostaria que você escrevesse isso”, ou seja, elas foram participantes da minha
1458 pesquisa. Foi bom porque não se viram representadas ali de uma maneira não real
1459 porque a gente nunca vai conseguir chegar no que o participante realmente quis dizer,
1460 mas elas se sentiram bem representadas. Eu fiquei muito grata por elas terem

1461 participado da minha pesquisa. Por elas terem sido tão solícitas em um momento que
1462 hoje em dia é muito difícil você fazer pesquisa por *n* motivos mas, principalmente, por
1463 ter a oportunidade de conviver com participantes tão especiais.

1464 **ALEX:** A minha última pergunta eu gostaria de ouvir sobre a sua experiência de
1465 formação acadêmica. Em específico, esse processo de tornar-se pesquisadora. A
1466 pergunta é: em que espaços e momentos você aprendeu a interagir com participantes de
1467 pesquisa?

1468 **MALU:** Nossa, vamos lá. Bom na minha graduação eu fui na última turma de
1469 graduação Letras Português-Inglês. Então nós não tínhamos TCC [Trabalho de
1470 Conclusão de Curso]... então já foi uma lacuna na minha formação como pesquisadora.
1471 Porque não ter essa oportunidade de fazer o TCC não me deu tanta base na hora de
1472 entrar no Mestrado. Eu lembro que a gente fazia alguns artigos, eu participei de alguns
1473 projetos, isso me deu um pouco de baixo mas talvez eu poderia ter tido mais. Então,
1474 quando eu entrei no mestrado eu entrei direto da graduação e caí de paraquedas. Quando
1475 a Simone chamou para conversar, nós resolvemos trabalhar com letramento crítico e eu
1476 não tinha tido nenhuma aula de letramento crítico na graduação. Eu lembro que tive
1477 aulas, mas como era Letras Português-Inglês para se falar e não por falar, mas eu tive
1478 que aprender do zero fui aprender como fazer pesquisa, fui aprender a interagir com
1479 participante, tudo no estrado de uma vez. Eu acho que o Mestrado foi uma escola.
1480 Talvez... eu posso estar exagerando, mas talvez eu tenho aprendido mais no Mestrado
1481 do que na graduação inteira porque faz muito mais sentido para mim. Eu estava ali
1482 pesquisando algo que eu me encantei pelo letramento crítico. Foi algo que me fascinou.
1483 Eu me transformei, eu me empoderei na época com os conceitos de letramento crítico.
1484 O que é ação de ser letrado criticamente e também como pesquisadora, fazer pesquisa é
1485 muito difícil, mas é muito gratificante a hora que você analisa os dados eu acho a parte
1486 mais legal da pesquisa. Porque você descobre as coisas e fala “Olha, era isso que eu
1487 queria descobrir” “Olha, responde às minhas perguntas de pesquisa. Que bacana!” ou
1488 “Nossa, descobri mais do que eu esperava” No doutorado foi assim essa parte do
1489 empoderamento eu jamais imaginava que eu faria uma pesquisa sobre empoderamento e
1490 no final ver sobre isso agência, empoderamento... qual era a parte dos participantes
1491 mesmo?

1492 **ALEX:** Em que espaços e momentos você aprendeu a interagir com participantes de
1493 pesquisa?

1494 **MALU:** Aprendi na disciplina de metodologia de pesquisa sobre ética sobre como lidar
1495 com os participantes e na relação com a minha orientadora que sempre me deu essa
1496 base. Como tratar participante de forma ética. Sempre fazer perguntas sobre
1497 consentimento e deixar claro para o participante que ele pode deixar a pesquisa a
1498 qualquer momento que ele quiser, e que a gente não vê isso. Eu sempre falo isso para
1499 os meus alunos hoje quando eles vão fazer TCC “não esquece do termo de
1500 consentimento” “Leia o termo de consentimento para o seu aluno” “Ah, mas é escola
1501 pública; ele não vai entender, é aluno de educação básica” “vai entender, sim, vamos
1502 fazer as coisas da forma correta”. Realmente, somente usar as respostas dos
1503 participantes que tem o termo de consentimento. Então, foi com a minha orientadora na
1504 metodologia que eu aprendi a lidar com os participantes de forma ética.

1505 **ALEX:** Bom, de perguntas eu não tenho mais nenhuma, nem proposição também. Não
1506 sei se você quer retomar algum ponto que você já mencionou ou se você quer fazer
1507 último comentário.

1508 **MALU:** Eu lembro também de uma coisa legal foi as entrevistas piloto. Porque as
1509 entrevistas piloto te deixam mais seguro para as entrevistas que vão compor o seu
1510 trabalho. Então, essa parte da entrevista piloto eu fiz tanto na dissertação quanto para a
1511 tese. Porque nós somos ansiosos. Pesquisador é ansioso. Nós queremos ouvir o que está
1512 na nossa cabeça. Quando nós não temos prática nós lidamos com participante a gente
1513 acaba dando resposta. Então tudo isso eu pude perceber na entrevista piloto. Quando a
1514 Simone me dizia “Olha, você não pode falar isso vamos parar”, “Olha, essa pergunta
1515 não está bem feita. Vamos reformular”. O participante não entendeu. A entrevista
1516 piloto também é um ponto-chave para ser uma pesquisa ética.

1517 **ALEX:** isso também em relação a intenção?

1518 **MALU:** Sim, com certeza, com o participante porque você tem que dar espaço para ele
1519 falar. Talvez nós não temos essa noção se não fazemos a entrevista piloto aí chega na
1520 entrevista oficial com seus participantes e acaba metendo os pés pelas mãos.

1521 **ALEX:** e falando mais do que ele.

1522 **MALU:** Exato.

1523 **ALEX:** Bom, então não tenho mais nenhuma pergunta.

1524 **MALU:** Ah, que legal.

1525 **ALEX:** Mais algum comentário?

1526 **MALU:** Acho que é isso. Eu com certeza vou lembrar demais coisa depois que a gente
1527 terminar.

1528 **ALEX:** Então, por porque agora eu vou transcrever e depois traduzir para o inglês
1529 porque eu vou escrever em inglês. Então, eu vou compartilhar com você a versão no
1530 português e no inglês para você ver se está de acordo e se você quiser fazer alguma
1531 cresce mu supressão de algo você vai poder fazer também.

1532 **MALU:** Ah, que bacana.

1533 **ALEX:** Obrigado.

1534 **MALU:** Obrigada, Alex.

Local: <i>Skype</i>	Data: 14 09 2018
Horário de início: 4 p.m.	Horário de conclusão: 4:15 p.m.
Participante: Sara	Tempo:

1535 **ALEX:** Bom, na minha primeira pergunta eu gostaria que você comentasse quais foram
1536 os procedimentos éticos que você adotou no decorrer de sua pesquisa.

1537 **SARA:** Olha, a primeira coisa que foi feita quando eu realizei a pesquisa... é o seguinte,
1538 foi ministrado um curso para alunos de uma escola de Londrina e, no caso, os alunos
1539 eram todos menores de idade e eu organizei uma reunião com os pais desses alunos
1540 antes deles iniciarem esse curso. Então, inicialmente, foi feita uma lista de interesse na
1541 escola, foi deixada essa lista, os alunos se inscreveram e, depois, eu entrei em contato
1542 com os pais desses alunos. Eles foram convidados a irem até a escola e, em um dia
1543 específico, foi feita uma reunião com todos esses pais ... eu expliquei quem eu era, por
1544 que eu estava ali, sobre o que era esse curso, por que ele estava sendo proposto, a
1545 questão da pesquisa de Mestrado que seria desenvolvida, o que eu faria com esses dados
1546 que eu iria gerar com os alunos. Então, o primeiro passo foi esse. Foi realizada essa
1547 reunião, eu conversei com os pais, eles tiraram todas as dúvidas. Posteriormente,
1548 quando eu fui gerar os dados, que eu filmei as aulas e transcrevi, mas antes de filmar as
1549 aulas eu enviei para os alunos aquele termo de compromisso esclarecido e os alunos
1550 levaram para casa para os pais assinarem. Então, além daquela conversa feita no início
1551 do ano, mais no final do ano, quando eu gerei os dados mesmo, aí eu pedi para os
1552 alunos levarem os termos para serem lidos e assinados. Eu tenho até hoje esses termos
1553 guardados comigo. Foi em 2014 e estamos em 2018, mas ainda tenho tudo guardado. Só
1554 para ter uma garantia, assim.

1555 **ALEX:** Ok.

1556 **SARA:** Bom, também, ah esqueci de mencionar. Depois do final da pesquisa, quando
1557 eu já tinha terminado a dissertação eu tentei dar um *feedback* a esses alunos. Só que eu
1558 tive vários problemas no decorrer desse curso, então, boa parte dos alunos que iniciaram
1559 o curso não terminaram. Então houve uma pequena, pequena não, eu diria grande
1560 mudança de público. Aí esses alunos que terminaram eram alunos mais novos, também.
1561 Então, tentei dar um *feedback* mas não vi muito interesse por parte deles. Então, em
1562 relação aos resultados daquela investigação que eu tinha feito e tudo mais porque eles
1563 eram alunos de 6º ano. 10, 11, 12 anos ali eles não tinham muito entendimento daquilo,
1564 apesar de eu ter explicado tudo antes. Mas houve uma tentativa de mostrar para eles

1565 “olha, aqui está a dissertação. Vocês podem baixar, podem me perguntas, podem ver
1566 que esses cidadãos que estão ali são vocês, mas não com o nome de vocês. São nomes
1567 fictícios e tudo mais”. Mas eu não sei até que ponto eles foram e leram mesmo aquilo
1568 que tinha sido produzido.

1569 **ALEX:** Essa tentativa de *feedback* foi depois da defesa?

1570 **SARA:** Não, foi antes. Foi quando eu já tinha terminado a dissertação mesmo. Foi
1571 quando eu tinha terminado de escrever.

1572 **ALEX:** Ah, tá. Então você não teve nenhum *feedback* deles?

1573 **SARA:** Não... não porque tínhamos um grupo no *Facebook* e eu tinha comunicação
1574 com eles por lá e tanto antes, durante e ao final do curso. E, depois que acabou o curso,
1575 eu não tive a oportunidade de ir lá pessoalmente. Então ficou só esse contato via
1576 *Facebook*. Coloquei lá e esperei os comentários e *feedbacks*, mas não tive muitos. Tive
1577 mais respostas da professora lá do colégio com a qual eu fiz a parceria para implementar
1578 o projeto. Ela, sim, acredito que leu e refletiu um pouco dessa experiência. Eu tive
1579 contato somente com ela nesse sentido.

1580 **ALEX:** Ela chegou a dar um *feedback*, então?

1581 **SARA:** Sim, ela chegou a dar um *feedback*. Nós conversamos e a intenção dela era que
1582 eu continuasse esse curso lá, mesmo a pesquisa já tendo se findado. Até se eu pudesse
1583 eu teria continuado, mas, por inúmeras questões, não foi possível. E também não foi
1584 possível nem recrutar uma outra pessoa para continuar o curso, também, porque existem
1585 vários fatores para impedir esse tipo de iniciativa.

1586 **ALEX:** Ok. Eu gostaria que você também comentasse sobre a qualidade e a importância
1587 da interação entre você pesquisadora e seus participantes.

1588 **SARA:** A qualidade e a importância?

1589 **ALEX:** Isso.

1590 **SARA:** Olha, a minha pesquisa analisou a interação. Então, nos meus dados o meu foco
1591 foi ver mesmo essa interação, que na pesquisa eu chamei de participação, dos alunos
1592 durante o curso. Então, assim, a qualidade não foi o que eu esperava. Eu não sei dizer se
1593 ela foi boa ou ruim. Eu, pessoalmente, gostaria que tivesse sido melhor do que ela foi. E
1594 a importância, fundamental porque a partir da interação que eu tive com eles antes
1595 mesmo de elaborar a Sequência Didática que foi aquilo que foi filmado, mesmo.
1596 Aquelas aulas que eu implementei a Sequência Didática que eu produzi para esses
1597 alunos. Antes, eu tive uma metodologia diferente. Então eu trouxe atividades diferentes
1598 para eles e sempre perguntava “Esse tipo de atividade vocês querem? Vocês tem alguma

1599 ideia? Alguma sugestão?” e, baseada nas sugestões que eles deram, eu elaborei a
1600 Sequência Didática. Eu trabalhei com música então, inicialmente, eu trouxe músicas que
1601 eu conhecia e que eu achava interessante. Músicas que eu achava interessantes, músicas
1602 que tem um pezinho mais didáticas, pegar “*Hello / Goodbye*” do Beatles. Isso ai é a
1603 primeira coisa. Na primeira aula de inglês tem que ter a música “*Hello e Goodbye*”
1604 Então eu trouxe esse tipo de canções que eu julgava interessantes e que, talvez, eles
1605 iriam gostar. Antes mesmo da Sequência Didática eles já iam me falando “Oh,
1606 professora, traz essa música” Então eu levei músicas que eu mesmo não conhecia tanto,
1607 mas que eles tinham me pedido. Ao final, depois, para elaborar a Sequência Didática eu
1608 foquei em um gênero de texto específico e esse gênero de texto foi escolhido com base
1609 nessas interações que eu tive com eles ao longo do curso e até mesmo fora. Quando
1610 terminava a aula eu ficava ali no grupinho deles antes de ir para minha casa, conversava
1611 com a professora deles lá. Então, essa interação foi extremamente importante. Eu queria
1612 que ela tivesse sido mais recorrente, mas do jeito que ela foi já me ajudou muito no
1613 encaminhamento da pesquisa.

1614 **ALEX:** Ok. O que eles, enquanto participantes, manifestaram a respeito da sua conduta
1615 como pesquisadora?

1616 **SARA:** Nossa... nunca falamos sobre isso porque eram alunos de Ensino Fundamental.
1617 Então, inicialmente, eram alunos mais velhos no grupo que eu iniciei lá no começo do
1618 ano e, lá no final [do ano], como eu disse, eram [alunos] mais novos ainda de 6º ano.
1619 Assim, não sei se eles me viam como pesquisadora. Acho que me viam mais como
1620 professora por estar ali dando um curso de inglês para eles no contra turno, de forma
1621 gratuita, levando material para eles, tendo essa proposta de fazer algo diferente e
1622 envolver música, até a questão digital porque eu envolvi os multiletramentos. Então, eu
1623 não sei se eles me viam como pesquisadora. Eles sabiam que eu era da universidade,
1624 que eu estava ali “Ah, ela é do Mestrado da UEL [Universidade Estadual de Londrina].
1625 Mas não sei se eles entendiam isso como eu sendo uma pesquisadora. Não sei até que
1626 ponto eles tinham esse entendimento.

1627 **ALEX:** mas se manifestarem então você não se lembra de nenhum momento?

1628 **SARA:** Não. Nenhum momento.... que eu me lembre, não.

1629 **ALEX:** Pode também não acontecer.

1630 **SARA:** Aham.

1631 **ALEX:** Eu gostaria que você também comentasse que momentos você considera crucial
1632 que um pesquisador, ou uma pesquisadora, retorne aos participantes.

1633 **SARA:** momento crucial?

1634 **ALEX:** Ou momentos que o pesquisador retorne.

1635 **SARA:** Ah, eu acredito que depois da geração de dados e posterior a análise. Então, não
1636 acredito que adianta você gerar os dados e já querer dar um *feedback*, não, porque você
1637 vai encontrar coisas diferentes nesses dados. Então, após essa análise e depois de toda
1638 essa.... não necessariamente a escrita disso na Dissertação ou na Tese, mas a análise em
1639 si dos dados já te possibilita dar esse *feedback* aos alunos, ou os participantes, no meu
1640 caso foram alunos, mas podem ser outro tipo de participantes. Então, acredito que
1641 posteriormente a análise desses dados que foram gerados, o *feedback* pode já, e deve
1642 ser, realizado com os participantes porque, se você deixa para depois do termino de toda
1643 a defesa, acho que tem um tempo muito grande ali por questões burocráticas. Tem um
1644 tempo muito grande ali entre essas fases e pode ser que você perca o contato desses
1645 participantes, eles percam o interesse. Então, não pode ser um período muito distante
1646 dessa análise dos dados.

1647 **ALEX:** A quem ou a quais esferas sociais podemos retornar com resultados de
1648 pesquisa?

1649 **SARA:** Acho que todas elas porque a pesquisa é feita para a sociedade. Não só para os
1650 participantes que contribuem de forma voluntária, mas para toda a sociedade. Ainda
1651 mais se você for um bolsista porque você está sendo financiado pela sociedade. Então, é
1652 um dever desse pesquisador retornar à sociedade para que as pessoas tenham acesso.
1653 Falar disso não só com familiares e colegas que tenham interesse e deixar isso tornar-se
1654 público para que possa influenciar de alguma forma. Possibilitar outras iniciativas
1655 parecidas, ou semelhantes, ou mesmo a própria reflexão sobre o tema pela sociedade
1656 porque, talvez, a sociedade não se preocupe com aquilo e você desenvolver uma
1657 pesquisa sobre aquilo pode gerar uma discussão, uma reflexão, uma tomada de
1658 consciência. Então, acho que todas as esferas deveriam ser englobadas.

1659 **ALEX:** Ok. Eu gostaria também que você comentasse sobre o papel dos participantes
1660 para o conhecimento derivado da sua pesquisa.

1661 **SARA:** Bom, o papel deles foi fundamental porque sem os participantes eu não teria
1662 tido a minha pesquisa. Então, se eu não tivesse tido aqueles participantes naquele
1663 momento, eu não teria como gerar os dados. Tanto que essa foi uma preocupação. Os
1664 alunos que iniciaram, que foram privilegiados... porque eu tinha um público muito
1665 grande daquele colégio que participava de um projeto com a professora que me
1666 auxiliou. Então, ela mesma disse: “Olha, foque seu curso para os alunos mais velhos

1667 porque logo eles estão saindo da escola. Já estão terminando e vão mudar de colégio,
1668 enfim. Então, dê prioridade para esses alunos mais velhos que os mais novos, em uma
1669 oportunidade futura, podem ter uma oportunidade semelhante”. Só que acontece que
1670 esses alunos mais velhos não tiveram tanto interesse, foram no começo, mas depois
1671 acabaram desistindo porque era um curso gratuito, no contra turno, não tinham
1672 obrigatoriedade de participar. Então, a maioria deles acabou não seguindo todas as aulas
1673 e, diante disso, eu estava ficando quase sem participantes e os alunos mais novos foram
1674 convidados. Esses alunos, conversei com eles, fiz algumas aulas com eles, interagi, para
1675 que eu pudesse elaborar essa Sequência Didática e pudesse avaliar essa questão da
1676 participação deles no curso. Então, a participação deles foi fundamental. Sem eles eu
1677 não teria pesquisa.

1678 **ALEX:** Bom, vamos então para as duas últimas [questões]. Na penúltima, a maioria dos
1679 participantes que respondeu o questionário eletrônico, eles mencionaram que retornaram
1680 com as análises depois que terminaram o relato da pesquisa e antes da defesa pública.
1681 Eu gostaria que você comentasse sobre esse momento em específico. O retornar depois
1682 de terminar o relato da pesquisa e antes da defesa pública.

1683 **SARA:** Bom, esse contato, como eu falei, foi feito via virtual. Eu conversei com os
1684 alunos, fiz aquela postagem naquele grupo fechado que somente os alunos –
1685 participantes tinham acesso, expliquei que havia terminado a análise, a pesquisa, e que
1686 estava à disposição deles para conversar sobre aquilo. Coloquei o arquivo para que eles
1687 pudessem ler e me coloquei a total disposição. Caso os pais deles tivessem dúvidas,
1688 poderiam me procurar. Então o *feedback* foi basicamente isso. Eu não tive a
1689 oportunidade de encontrar com eles pessoalmente. Até porque eu temia marcar um
1690 encontro só para falar disso e ninguém comparecer. Então para não dar esse problema e
1691 eu também estava com restrições de tempo; naquela época, o que eu achei mais prático
1692 para que esse *feedback* existisse foi virtual, via internet.

1693 **ALEX:** Você comentou que a professora fez alguns comentários. Você incluiu eles na
1694 pesquisa, no relato da Dissertação ou não?

1695 **SARA:** Não porque como o meu foco era analisar a interação e não necessariamente as
1696 impressões dos participantes sobre a própria participação deles, eu não achei pertinente
1697 incluir aquilo na pesquisa. Não que não seja importante, mas não queria largar muito a
1698 minha Dissertação, várias páginas, teria que ser criada outra seção no texto para falar
1699 desse tema, especificamente. Então, eu foquei nos objetivos da pesquisa e nenhum deles
1700 incluía esse *feedback* por mais que ele fosse importante. Esse *feedback* foi mais

1701 importante para mim no sentido de professora em formação, pesquisadora que
1702 futuramente faria uma outra pesquisa no doutorado. Então, na pesquisa,
1703 especificamente, não foi incluído nada desse tipo, mas contribuiu para minha formação
1704 enquanto pesquisadora e professora.

1705 **ALEX:** Até para saber das possibilidades, dos limites...

1706 **SARA:** Aham. Tem toda a questão que falei das datas. Aqueles comentários que ela fez
1707 foram após eu já ter colocado a pesquisa, a dissertação... depositado para a banca. Então
1708 como que eu ia mudar? Ia ter que fazer toda uma errata lá com essa nova seção incluída.
1709 Tinha toda essa burocracia que te impede de ter uma certa flexibilidade entre finalização
1710 do texto escrito e defesa pública da pesquisa.

1711 **ALEX:** O mais importante é o ato.

1712 **SARA:** Sim, teve essa intenção de ter esse contato. Agora, se ele não foi tão
1713 aproveitado, tão explorado, tem coisas que fogem do nosso controle. Trabalhamos com
1714 seres humanos, não tem como controlar isso.

1715 **ALEX:** Bom, na última pergunta eu gostaria de ouvir sobre a sua experiência de
1716 formação acadêmica. Mais específico, esse processo de tornar-se pesquisadora. A
1717 pergunta é: Em que espaços e momentos você aprendeu a interagir com participantes de
1718 pesquisa?

1719 **SARA:** Olha, eu iniciei o contato com a pesquisa na Iniciação Científica. Isso foi em
1720 2012... não, 2011, mas em 2011 eu não tive uma pesquisa com participantes. A pesquisa
1721 que eu realizei na Iniciação Científica que contou com participantes foi em 2012 e, já
1722 nessa pesquisa, eu tive esse contato com os participantes. Na ocasião, eu filmei um
1723 curso que estava sendo ministrado para professores da Educação Básica, professores do
1724 PDE [Programa de Desenvolvimento Educacional], e eles estavam naquele curso sobre
1725 tecnologias, sobre o uso de *podcats*. Então eu filmei essas aulas, transcrevi e analisei de
1726 acordo com o foco da pesquisa da época. Eu achei que aprendi no percurso, fazendo. Eu
1727 não tive “Ah, vamos aprender como trabalhar com participantes” Acho que isso foi algo
1728 que eu aprendi mesmo ao longo das pesquisas e ao longo das pesquisas; e, claro, eu
1729 trouxe comigo para essas iniciativas a bagagem das leituras. Leituras de pesquisas que
1730 envolviam participantes e, implicitamente, como que esses participantes eram tratados
1731 nas pesquisas que eu li. Acredito que foi isso. Eu nunca tive uma palestra de como
1732 trabalhar com participantes ou um curso sobre esse ponto em específico. Eu acho que
1733 ele acabou vindo mesmo ao longo do percurso e com a experiência. Eu tive essa
1734 experiência em 2012 na Iniciação Científica. Isso me ajudou bastante a, depois, no

1735 Mestrado desenvolver essa pesquisa com participantes que era de uma faixa etária
1736 totalmente diferente, de uma classe social totalmente diferente, de um *background*
1737 diferente. Então, isso me levou a refletir sobre essas questões de participantes e eu fui
1738 aprendendo com o tempo. Foi muito importante para mim desenvolver o curso que
1739 ministrei para eles ao longo de todo o ano de 2014, apesar de eu ter filmado somente as
1740 aulas do final. Os dados foram coletados a partir das aulas do final do curso e não do
1741 início. Então, nesse início eu fui conversando com os alunos, conhecendo eles por meio
1742 desse contato que eu tinha extraclasse. Foi assim ao longo do processo. Não sei se é
1743 possível ter uma cartilha de como trabalhar com participantes, acho que toda iniciativa
1744 você vai aprender ao longo desse caminho porque você vai conhecendo as pessoas. não
1745 tem como você ter essa leitura prévia antes desse contato em si.

1746 **ALEX:** Você vê diferença da Sara pesquisadora de 2012 para a Sara pesquisadora de
1747 2018?

1748 **SARA:** Nossa, mudança gritante. Eu era mais nova. Estava iniciando na pesquisa.
1749 Muitas das coisas que aconteceram eu só me dei conta hoje depois de tantas leituras,
1750 sentar nas aulas da pós-graduação, ter contato com pesquisas diferentes. Então, tem
1751 coisas que, assim, depois, hoje, lendo algum texto dá aquele estalo. “Nossa, aquilo que
1752 fiz lá foi assim assado. Poderia ter sido X Y Z” A diferença é muito grande mesmo.

1753 **ALEX:** Ok. Eu não tenho mais nenhuma pergunta. Você gostaria de fazer algum
1754 comentário, apontamento, voltar em algum tópico?

1755 **SARA:** Não. Eu só gostaria de parabenizar você pela pesquisa e desejar sucesso para
1756 você e que dê tudo certo nos próximos passos.

1757 **ALEX:** Obrigado. Eu vou transcrever os dados e, como se trata de uma pesquisa de
1758 discurso, eu vou compartilhar com você a transcrição da nossa entrevista para ver se
1759 você quer fazer alguma alteração lexical, mover as ideias, acrescentar alguma ideia.

1760 **SARA:** Certo.

1761 **ALEX:** Você fique à vontade, se quiser. Ou se não quiser, também. Ai na transcrição eu
1762 vou adotar o pseudônimo que você escolheu lá no questionário. Se você quiser mudar o
1763 pseudônimo também, fique à vontade.

1764 **SARA:** Tá, ok. Pode ser aquele lá mesmo. Acho que eu lembro qual foi.

1765 **ALEX:** Tá bom?

1766 **SARA:** Tá ok.

1767 **ALEX:** Então muito obrigado e vou encerrar a gravação.

APÊNDICE F**GERAÇÃO DE DADOS COMPLEMENTARES SOBRE SUBMISSÃO DE PROJETO DE PESQUISA À PLATAFORMA BRASIL****Resposta de Regina**

1768 Oi Alex, submeti sim.

1769 Minha opinião sobre essa prática é que ela dá segurança ao pesquisador, no
1770 sentido de ter sua pesquisa autorizada e acompanhada por um órgão regulamentador em
1771 nível nacional.

1772 A aprovação de um projeto na área de humanas, especificamente, contribui para
1773 que a pesquisa atinja o mesmo status de pesquisas de outras áreas e que
1774 tradicionalmente são tidas como mais científicas ou mais sérias. Essa é uma crítica feita,
1775 principalmente, pela área das ciências exatas.

1776 Não que tenhamos que depender da aprovação de outras áreas para respaldar as
1777 especificidades da nossa, mas este tipo de procedimento valoriza nossas pesquisas.

1778 Abs

Resposta de Ana

1779 Oi, Alex. Boa tarde.

1780 i) Perguntas adicionais.

1781 1. Você submeteu seu projeto de pesquisa à Plataforma Brasil?

1782 Não submeti meu projeto de pesquisa à Plataforma Brasil. No momento
1783 em que delimiti o projeto, 2013, essa prática ainda não era prática no
1784 programa ao qual eu estava vinculada. Em 2014, quando eu havia
1785 finalizado a coleta de dados, o debate sobre submissão de projetos
1786 envolvendo seres humanos da área de letras e humanas se tornou mais
1787 intenso. No entanto, meu trabalho já estava em andamento.

1788

1789 2. Qual sua opinião sobre essa prática de pesquisa?

1790 Entendo que esta seja uma prática ética de extrema relevância, pois
1791 possibilita o acompanhamento dos projetos desde a submissão até a
1792 conclusão da pesquisa. Esse acompanhamento pode ser o meio para se
1793 ter retorno de pesquisa.

1794 ii) Apontamentos em relação à transcrição.

1795 Não tenho apontamentos, Alex. Acho que está fiel à entrevista.

1796 iii) Por favor, poderia indicar um pseudônimo para referência aos seus dados.

1797 Poderia ser Ana, caso já não tenha usado esse pseudônimo para outra
1798 participante.

1799 Abraço,

Resposta de Laura

1800 Alex, meu projeto de pesquisa não foi submetido à Plataforma Brasil.

1801 À época, esta prática em nossa área era praticamente inexistente e tal procedimento
1802 acabou escapando de ser realizado antes do início da pesquisa. Atualmente é que se tem
1803 incentivado/recomendado mais a submissão.

1804 Em minha pesquisa, acredito que os cuidados éticos foram mais construídos na relação
1805 com os participantes, que de cumprimento de questões éticas burocráticas. Até mesmo o
1806 TCLE, por escrito, foi pego a posteriori, pois o consentimento se deu por meio do
1807 diálogo estabelecido e das práticas durante o processo de pesquisa.

1808 Com relação a minha opinião? Bem, acho que o procedimento de submissão à
1809 Plataforma, confere segurança a pesquisador e participantes, pois é uma instância
1810 específica para a análise ética e é a quem se pode recorrer em caso de algum
1811 desconforto. Creio que a Plataforma / o sistema ainda precisa melhorar muito para que
1812 seja amigável e coerente com as práticas de pesquisa na área das Ciências Sociais e
1813 Humanas.

1814 Complementarmente, este procedimento ético representa um cuidado ético, sim! No
1815 entanto, não garante a “ética na prática, que diz respeito às questões éticas do dia-a-dia
1816 que surgem na realização de pesquisas” (GUILLEMIN; GILLAM, 2004, p.264),
1817 dimensão esta que eu considero mais significativa para estudos da área em questão.

1818 Obs.: Alex, talvez vc já tenha tido acesso a esse texto em suas buscas, mas eu
1819 recomendo leitura, gosto muito da reflexão que traz sobre a dimensão processual e a
1820 dimensão prática da ética.

GUILLEMIN, Marilys; GILLAM, Lynn. Ethics, Reflexivity, and “Ethically Important Moments” in Research. <i>Qualitative Inquiry</i> , 2004, 10 (2) 261-280.
--

Bjs

Resposta de Malu

1821 Olá Alex,

1822 Tudo bem?

1823 [Informação suprimida por questões éticas e garantia do anonimato]

1824 Mas já respondo suas perguntas: Não, não enviei à Plataforma Brasil, pois na época da
1825 coleta de dados (2013) esta plataforma ainda não estava em funcionamento.

1826 Abraços,

1827 Ju

Resposta de Lily

1828 Eu não submeti meu projeto a Plataforma Brasil. Acho que por falta de informação.
1829 Acho que a questão da ética na pesquisa deveria ser mais discutida nos programas de
1830 graduação e pos graduação, não me lembro de, na minha época, ouvir falar sobre a
1831 Plataforma Brasil, por exemplo.

1832 Sabia que deveria usar os TCLE e na época esse termo (pelo que eu entendia) já cobria
1833 a nossa responsabilidade ética com os participantes de nossas pesquisas. Pelo menos foi
1834 assim que eu senti e vivi a experiência de minhas pesquisas.

1835 Nossa, não tinha visto o e-mail com a transcrição da nossa entrevista. Na segunda eu
1836 leio e te dou um feedback. 😊

1837 Abraços,

1838 Lily

Resposta de Clau

1839 Oi Alex.

1840 Submeti sim meu projeto à Plataforma, por indicação da [orientadora – supressão por
1841 questões éticas], pois eu imaginava que nem seria necessário já que não envolvi
1842 participantes de forma direta (atuando nas etapas e nos processos da pesquisa).

1843 Acredito ser extremamente necessário essa preocupação à plataforma como forma de,
1844 entre outras coisas, não apenas fortalecer aspectos de seriedade, confiabilidade e
1845 socialização da pesquisa, mas no sentido de, primeiro, entender para si mesmo que
1846 pesquisa sobre pessoas via linguagem recai em algum momento e de N formas sobre as
1847 pessoas. Daí considerar a necessidade de submeter para apreciação pré-realização e
1848 devolução.

1849 abcs.

1850 Clau

34.	Ortenzi (2007)				X			X	X		X							Discute três sentidos de ética
35.	Peres (2007)				X													
36.	Perin (2009)			X	X													
37.	Ramos (2011)		X		X													
38.	El Kadri (2014)		X	X	X				X					X				Ética formal e relacional (p.176-178)
39.	Silva (2014)		X	X	X				X					X				Sentido de ética: formal, representacional e relacional.
40.	Beato-Canato (2009)				X													
41.	Furtoso (2001)		X		X				X									
42.	Stutz (2012)				X													
43.	Almeida (2015)		X		X													
44.	Almeida (2017)				X													
45.	Amaral (2017)			X														“[...] as preocupações éticas desse estudo se deram na busca por manter uma relação de respeito e cuidado com os participantes, inclusive no que se refere aos aspectos formais, conforme a resolução CNS 466/2012.” (p.70)
46.	Barcaro (2012)																	
47.	Barrios (2018)	X		X	X				X					X				“[...] ética, aqui encarada como o “ramo da filosofia que trata do conjunto de princípios morais relativos à conduta humana, à correção e incorreção de ações e à qualidade subjacente a tais ações, em termos de

															juízo do que seja bom ou ruim” (REIS; EGIDO, 2017)” (p.26)
48.	Campos (2017)			X	X		X			X	X	X	X		“[...] Para Schwandt (2006, p.207), “compreender o que os outros estão fazendo ou dizendo e da forma pública a esse conhecimento envolve compromissos morais e políticos” (p.26)
49.	Campos (2013)			X	X										“A postura ética que subjaz a essa pesquisa é a de que o pesquisador tem obrigações morais em relação aos envolvidos direta e indiretamente em sua investigação.” (p.70) Descreve práticas formais.
50.	Chimentão (2016)			X	X		X			X		X			“A ética, em minha concepção, é o princípio básico que deve reger toda e qualquer relação humana, dada sua relevância para preservação de respeito, moralidade, integridade e justiça nas relações que estabelecemos socialmente”. (p.124) Discute ética burocrática e emancipatória.
51.	Corrêa (2015)			X	X		X			X		X	X		Ética burocrática é implícita, visto que a pesquisadora relata “questões de ética” na pesquisa e descreve o TCLE, anonimato.
52.	Correa (2013)														
53.	Costa (2015)		X		X										
54.	D’Almas (2016)			X	X					X	X	X		X	“Defino ética por ser o comportamento geral em que se sabe respeitar regras, pessoas, valores,

APÊNDICE H**CONVITE PARA PARTICIPAREM DA *PRÁTICA* DE RETORNO
(PARTICIPANTES)**

1851 Oi, [pseudônimo],
1852 tudo bem?

1853 Novamente, gostaria de agradecer sua participação em meu estudo.

1854 Após analisar, sob ótica foucaultiana, seus dados da entrevista estruturada que
1855 conduzimos no mês de julho, convido-a, agora, a ler minhas interpretações sobre seus
1856 dados.

1857 Ao ler minha análise, que compartilho em anexo, gostaria que observasse alguns
1858 aspectos, nomeadamente:

1859 (a) Sua impressão geral: tendência a concordar totalmente ou parcialmente; discordar
1860 totalmente ou parcialmente. Com que pontos e por quê;

1861 (b) Sentimentos e sensações vividas antes, durante e após a leitura. Quais e por quê;

1862 (c) Pontos da análise que achou pertinentes ou não-pertinentes;

1863 (d) Críticas ao método de geração de dados;

1864 (e) Críticas ao relato da análise, poderes exercidos pelo pesquisador, limites respeitados
1865 ou transgredidos pelo pesquisador na interpretação dos dados e;

1866 (f) Outros comentários.

1867 Após sua leitura, peço que se sinta a vontade sobre o nosso modo de interação para me
1868 enviar suas impressões.

1869 Você pode me enviar suas impressões por e-mail ou podemos conversar via Skype ou
1870 presencialmente, como preferir.

1871 Peço a gentileza de enviar-me suas impressões ou agendarmos uma conversa em até 30
1872 dias (06/01/19).

1873 Estou à disposição para esclarecimentos.

1874 Muito obrigado!

1875 Abraços,

1876 Alex

APÊNDICE I
CONVITE PARA PARTICIPAREM DA *PRÁTICA* DE RETORNO
(COMUNIDADE ACADÊMICA)

1877 Caro(a) egresso(a) da linha 4 do PPGEL-UDEL,

1878 Meu nome é Alex Alves Egido e sou mestrando no PPGEL-UDEL, orientado pela profa.
1879 Dra. Simone Reis e co-orientado pela profa. Dra. Juliana Orsini da Silva. Em meu
1880 estudo, objetivo (i) descrever uma história da ética em pesquisa e (ii) descrever a
1881 relação entre eu e o Outro. Para atingir esses propósitos, analiso alguns grupos de dados,
1882 coletados e gerados. Dentre os dados coletados, busquei identificar, dedutivamente, 10
1883 práticas éticas em pesquisa enunciadas em dissertações de mestrado e teses de
1884 doutorado defendidas por alunos egressos da linha 4 do PPGEL-UDEL.

1885 Desse modo, gostaria de convidá-lo(a) a conhecer esta minha descrição sobre as práticas
1886 éticas que identifiquei nos relatos de pesquisa. Caso aceite o convite, enviarei o texto
1887 para que você possa proceder a leitura. Em seguida, pediria que me enviasse suas
1888 reações (impressões, concordâncias, discordâncias, etc) sobre minha análise por escrito
1889 e via e-mail em um prazo de até 30 dias.

1890 Sua participação é de extrema importância e, desde já, o(a) agradeço

1891 Estou à disposição para quaisquer esclarecimentos.

1892 Atenciosamente,

1893 Alex Alves Egido

APÊNDICE J
RETORNOS DOS PARTICIPANTES DE PESQUISA

RETORNO DE SARA

a) Sua impressão geral: tendência a concordar totalmente ou parcialmente; discordar totalmente ou parcialmente. Com que pontos e por quê;

1894 Discordo parcialmente da parte em que você afirma que não retornei as análises por
1895 questão de comodidade. O processo de geração de dados foi extremamente cansativo
1896 para mim, pois eu ministrei um curso de inglês durante o ano todo de 2014 em uma
1897 cidade diferente da que resido, então eu pegava estrada duas vezes por semana, durante
1898 o ano todo, para poder gerar os dados. E detalhe que os dados foram gerados apenas ao
1899 final do ano, mas o curso foi ministrado o ano todo pois a minha intenção era a de
1900 conhecer o público muito bem antes de planejar a sequência didática que implementei e
1901 também ofertar mais do que um total de 10 aulas (que foi o número analisado por mim)
1902 e simplesmente ir embora, pois aí sim seria antiético. Todo o gasto com deslocamento e
1903 os materiais utilizados foram custeados com recursos próprios; ou seja, todos os
1904 materiais impressos foram pagos do meu bolso, além de recursos tecnológicos
1905 (computadores, notebooks) que foram providenciados por mim para que a proposta da
1906 sequência didática fosse levada a cabo. Além disso – e talvez o fator determinante para
1907 que eu enviasse a análise apenas via Facebook –, meu grupo de participantes era
1908 composto por uma turma de alunos que se alterou ao longo do ano devido a
1909 principalmente falta de interesse dos mesmos nas aulas. Mesmo recebendo aulas e
1910 materiais gratuitos em horário do contraturno (o horário do curso também foi decidido
1911 de comum acordo entre os alunos e eu), poucos eram frequentadores assíduos do curso,
1912 o que me frustrou bastante enquanto professora pesquisadora. Ao final, meu público era
1913 composto por cerca de 15 alunos com idades variando entre 9 a 12 anos, ou seja, meus
1914 participantes de fato analisados e mencionados com nomes fictícios na dissertação eram
1915 crianças. Devido à linguagem acadêmica empregada, achei que seria pouco provável
1916 que tais crianças leriam o material e teriam algo a comentar, e isso se provou na prática.
1917 Meu pensamento foi o seguinte: já que os alunos mal participavam das aulas, seria irreal
1918 acreditar que eles se disporiam a ler e acrescentar comentários nas análises feitas por
1919 mim, mesmo que eu fosse pessoalmente até a escola e marcasse uma reunião. À época

1920 em que desenvolvi a pesquisa, tal prática de retorno das análises aos participantes para
1921 que eles opinassem sobre o que foi escrito não era também uma prática recorrente, por
1922 isso não me preocupei tanto com esse procedimento “ético”. Mas confesso que se fosse
1923 hoje, teria feito de forma distinta, simplificando o texto da análise para entregar a eles e
1924 tentaria estimular a participação de todos, inclusive dos pais, para que dessem sua
1925 opinião acerca do que leram.

b) Sentimentos e sensações vividas antes, durante e após a leitura. Quais e por quê;

1926 Antes de iniciar a leitura, achei que encontraria minha pesquisa como sendo a que
1927 menos se preocupou com os procedimentos éticos de pesquisa, e isso me deu um pouco
1928 de receio. Como foi reportado anteriormente por mim e por outros participantes, tais
1929 questões éticas não eram muito bem claras e abordadas a contento no programa de pós-
1930 graduação em que estava inserida, o que gera uma pressão muito grande em um
1931 pesquisador das ciências humanas em início de carreira, já atarefado com diversas
1932 outras atividades, ter que buscar por conta o entendimento sobre estar ou não de acordo
1933 com os padrões éticos ditados por uma comunidade acadêmica que goza de experiência,
1934 prestígio e tempo para tal. Durante a leitura fui “me tranquilizando” pois vi que
1935 empreguei sim práticas éticas, mesmo que não tenha sido em grande quantidade.
1936 Novamente, quando conduzi a pesquisa acreditava que aquilo que realizei era o
1937 suficiente e necessário. Hoje, com maior informação e leituras sobre o assunto, vejo que
1938 posso melhorar, e essa é a parte positiva de ter participado da sua pesquisa. Vai me
1939 ajudar muito na geração de dados do meu doutorado.

c) Pontos da análise que achou pertinentes ou não-pertinentes;

1940 Achei todos os pontos pertinentes tendo em vista seu problema de pesquisa.

d) Críticas ao método de geração de dados;

1941 Não é uma crítica, mas uma dúvida: a pergunta sobre a Plataforma Brasil constava no
1942 questionário ou foi posteriormente perguntada por você a cada participante? Digo isso

1943 pois não me lembro de ter respondido à pergunta, portanto queria só confirmar se foi
1944 falha minha mesmo.

e) Críticas ao relato da análise, poderes exercidos pelo pesquisador, limites respeitados ou transgredidos pelo pesquisador na interpretação dos dados

1945 Considero que você procurou a todo momento exercer uma posição ética enquanto
1946 pesquisador, e isso se reflete em todos os passos da sua pesquisa, inclusive nesse
1947 momento de pedir um relato detalhado dos participantes com relação à análise
1948 conduzida. Não vejo abuso de poder nem desrespeito de limites, uma vez que você
1949 procura fazer tudo a seu alcance. Aproveito para parabeniza-lo mais uma vez e dizer
1950 que ler essa análise contribuiu em muito para pensar em questões da minha geração de
1951 dados no doutorado que ainda não ocorreu. Me incentivou a procurar mais leituras
1952 acerca da temática da ética de pesquisa em ciência humanas, além de me fazer revisitar
1953 e refletir sobre aspectos da pesquisa que desenvolvi há mais de 2 anos atrás. Obrigada
1954 pela oportunidade!

f) Outros comentários.

1955 Os outros comentários eu fiz no próprio arquivo das análises que você enviou por e-
1956 mail. Sugiro fazer um pente fino na questão de língua portuguesa, tanto no corpo do
1957 texto quanto nas transcrições (algumas sei que os erros são de fato cometidos pelos
1958 falantes na hora da entrevista, mas alguns erros me parecem de digitação ou repetição
1959 de vocábulos na hora da transcrição mesmo).

RETORNO DE MALU

1960 **b) Sentimentos e sensações vividas antes, durante e após a leitura. Quais e por quê;**

1961 Antes: fiquei ansiosa para ler o que escreveu sobre mim. Já fui participante de outras
1962 pesquisas, mas nenhuma delas me retornou a análise, por isso, fiquei ansiosa e curiosa.

1963 Durante: me senti privilegiada por ter podido participar desta pesquisa com excelente
1964 nível de análise e de síntese e, mais ainda, por poder ler a análise e me sentir parte de
1965 sua pesquisa.

1966 Depois: gratidão e possibilidade de ajuda. Mais uma vez, me senti grata por poder
1967 opinar e ser parte da pesquisa e fico na esperança de poder ter ajudado com meus
1968 comentários.

1969 **f) outros comentários.**

1970 Penso que você poderia escrever um trecho analisando sua própria pesquisa. Depois de
1971 tantas análises, de tantas críticas e descobertas, onde sua pesquisa se enquadra? Você
1972 fez algo de diferente? Onde sua pesquisa se enquadraria no Quadro 11?

1973 Sei que você deve ter falado um pouco disso no capítulo metodológico, mas gostaria de
1974 ver uma “autoanálise”.

1975 É apenas uma sugestão e uma curiosidade que ficou ao fim da leitura.

RETORNO DE LILY

1976 **(a) Sua impressão geral: tendência a concordar totalmente ou parcialmente;**
 1977 **discordar totalmente ou parcialmente. Com que pontos e por quê;**

1978 *"Ao reportar a conversa oral e informal que teve com os pais dos alunos antes de*
 1979 *iniciar a pesquisa, Lily enuncia ter dito aos pais que as gravações em vídeo "[e]ra[m]*
 1980 *só para a pesquisa e se alguém tinha algum problema com isso" (L.266-267). Ao usar o*
 1981 *advérbio só para se referir à finalidade das gravações, a pesquisadora dá a entender*
 1982 *que a prática de pesquisa que gera dados é natural e rotineira, naturalizando práticas*
 1983 *de geração de dados em salas de aula. Ao empregar esse advérbio, a pesquisadora*
 1984 *desconsidera que, para alguns pais presentes na reunião, aquela poderia ser a primeira*
 1985 *vez que seu filho participaria de uma pesquisa. Em outras palavras, as diferenças de*
 1986 *realidades da pesquisadora e dos pais de seus alunos é discursivamente marcada."*

1987 - Concordo parcialmente, o advérbio só foi mais no sentido de transmitir segurança aos
 1988 pais, para que ficasse claro que a imagem de seus filhos não seria reproduzida/exposta
 1989 em nenhum meio de nenhuma maneira.

1990 *"O enunciado de Lily recupera uma possível justificativa para a raridade da ética que*
 1991 *foi relatada por Ana e Laura: o desconhecimento. Ela diz não a ter feito por falta de*
 1992 *informações. Isso também é indício de como a questão ética em termos formais tem sido*
 1993 *tratada em programas de pós-graduação nas áreas das Ciências Humanas.*

1994 *Eu não submeti meu projeto a Plataforma Brasil. Acho que por falta de informação.*
 1995 *[...] não me lembro de, na minha época, ouvir falar sobre a Plataforma Brasil, por*
 1996 *exemplo. (Lily, L.1788-1791)"*

1997 - Concordo.

1998 *"Essa estratégia da comodidade também contempla relatos como o de Lily, que negam*
 1999 *a ocorrência da estratégia da possibilidade. Em dois momentos, a pesquisadora*
 2000 *demonstra infravalorizar o conhecimento produzido em sua investigação. Ela nega a*
 2001 *própria estratégia e faz um uso limitado da estratégia da possibilidade, porque já*

2002 *rejeita, antecipadamente, o possível interesse dos pais ascendentes dos alunos de*
 2003 *conhecer e discutirem os resultados de sua pesquisa. Acredito que isso esteja*
 2004 *relacionado à esfera social endereçada porque, ao tratar da esfera acadêmica (viz.*
 2005 *membros de grupo de pesquisa), ela considera esse retorno pertinente. Em suma, o*
 2006 *conhecimento da academia só serve para a academia.*

2007 *Ah, eu acho que os resultados de pesquisa e que seja simplificado, se necessário. Por*
 2008 *exemplo, a minha pesquisa não seria lida pelos pais dos meus alunos, para eles não*
 2009 *seria interessante. Dentro do meu grupo de estudos, de pesquisa, talvez seria relevante.*
 2010 *Eu poderia apresentar um resumo da minha dissertação. Mas, para os pais dos meus*
 2011 *alunos, eu não vejo tanta relevância. Não acho que eles veriam tanta relevância no meu*
 2012 *trabalho. Como eles não são da área da educação, muita gente não fala inglês, então*
 2013 *acho que eles nem pensam sobre a pesquisa. (Lily, L.309-315, ênfase adicionada)*

2014 *Percebo que o discurso da pesquisadora sobre retorno de resultados de pesquisa muda,*
 2015 *a depender de para quem ele é endereçado. Assim, ela reafirma seu poder institucional*
 2016 *de proscrever quem terá ou não interesse em resultados de pesquisa. Ela anula a*
 2017 *ocorrência da possibilidade da estratégia. Apesar de não estar prescrito a linguistas*
 2018 *aplicados, o retorno de resultados de pesquisa aos participantes, isso já foi dito de*
 2019 *outro modo (viz. diretrizes de associação profissional) em outros momentos (viz.*
 2020 *BRITISH EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION, 2011). Em síntese, ao não*
 2021 *buscar empreender a prática do retorno de modo eficaz, esses relatos de pesquisa*
 2022 *levam questionamentos sobre a preocupação dos pesquisadores em adotá-los."*

2023 - *Concordo. Não é cômodo admitir, mas é a realidade. Como eu busquei pelos saberes*
 2024 *de uma professora usa para ensinar LI não considerei que os responsáveis pelos meus*
 2025 *alunos se interessariam pelo assunto e de fato, em nenhum momento houve alguma*
 2026 *demonstração de interesse, por parte dos responsáveis, pela minha pesquisa em si, seu*
 2027 *interesse era pela aprendizagem de meus alunos.*

2028 *“Ambas as pesquisadoras, Lily e Sara, relatam insuficiência no interesse de seus*
 2029 *(possíveis) participantes. Apesar dos convites feitos por elas, não houve respostas dos*
 2030 *participantes como elas esperavam. Entendo que o não-dito nesses enunciados diz*
 2031 *respeito ao não entendimento dos participantes sobre os benefícios que as pesquisas*
 2032 *lhes trariam. Em ambas as entrevistas, as pesquisadoras não mencionaram quais foram*
 2033 *os benefícios que dirigiram aos participantes e se eles tinham clareza daqueles. Nesse*

2034 *sentido, os participantes podem ter decidido não participar, por desconhecimento de*
 2035 *quais seriam seus ganhos / benefícios.*

2036 *Em outros ditos, uma das pesquisadoras (viz. Lily) enfatiza a contribuição que sua*
 2037 *pesquisa tem para a área da Linguística Aplicada, especificamente a pesquisadores que*
 2038 *estudam aquela temática. No entanto, ela não relata, naquele momento, benefícios aos*
 2039 *participantes. Assim, entendo que os pesquisadores estabelecem benefícios que são, na*
 2040 *maioria das vezes, de ordem acadêmica científica e desconsideram os perfis de seus*
 2041 *participantes, que nem sempre estão envolvidos com a academia. Consequentemente,*
 2042 *pesquisadores precisariam refletir sobre benefícios, talvez de ordem prática, que*
 2043 *atendessem às demandas e necessidades de seus (futuros) participantes de pesquisa.*
 2044 *Esse é o não-dito em ambos os enunciados apresentados acima."*

2045 - Discordo parcialmente. Eu entendo que quando estamos dentro de um grupo de
 2046 pesquisa nosso objetivo seja aprender, aprimorar, desenvolver, pesquisar, coconstruir
 2047 conhecimentos, etc. e fazemos isso através de estudo, leitura, prática, desenvolvimento
 2048 de planos de ação, de pesquisas, etc. Dentro da minha pesquisa que buscava os saberes
 2049 de uma professora de LI acredito que como grupo de pesquisa sobre o ensino-
 2050 aprendizagem de LI os benefícios dos resultados de pesquisa seriam positivos para
 2051 todos e para outros que buscavam os mesmos objetivos que nosso grupo, acho que isso
 2052 era claro para todos. Acho que o desinteresse e a falta de participação possa ter outras
 2053 justificativas que eu prefiro não sugerir quais foram.

2054 **(b) Sentimentos e sensações vividas antes, durante e após a leitura. Quais e por**
 2055 **quê;**

2056 - Acho que sempre que nos expomos a ser "analisados" estamos sujeitos a ser
 2057 interpretados através de lentes de terceiros, que não são as mesmas que as nossas e isso
 2058 me causa certo desconforto, sempre. Gostei muito do seu retorno com a sua análise e da
 2059 possibilidade de ver som as tuas lentes mas também da possibilidade de te oferecer o
 2060 meu ponto de vista. Me senti participante e não sujeito de pesquisa.

2061 **(c) Pontos da análise que achou pertinentes ou não-pertinentes;**

2062 - Não acho que caiba a mim dizer o que seja pertinente ou não na tua pesquisa.

2063 **(d) Críticas ao método de geração de dados;**

2064 - Não gosto de não conhecer as perguntas antes de responde-las. Tanto que na nossa
2065 entrevista te pedia para repetir várias vezes as perguntas. Mas gostei muito que pude ler
2066 as transcrições e inclusive adicionar o que eu acreditava que fosse necessário, outra vez,
2067 tive minha voz ouvida.

2068 **(e) Críticas ao relato da análise, poderes exercidos pelo pesquisador, limites**
2069 **respeitados ou transgredidos pelo pesquisador na interpretação dos dados e;**

2070 - Não tenho nenhuma crítica, como já disse, gostei de poder “trabalhar” com você, de
2071 ter a possibilidade de te mostrar meus pontos de vista.

2072 **(f) Outros comentários.**

2073 - Te desejo tudo de melhor, muita sorte com a tua pesquisa!

RETORNO DE REGINA

2074 (a) Sua impressão geral: tendência a concordar totalmente ou parcialmente;
 2075 discordar totalmente ou parcialmente. Com que pontos e por quê;

2076 • Nesse trecho da análise, achei problemático o trecho que destaco em
 2077 sublinhado:

2078 *“Também noto que Regina mobiliza em seu enunciado uma compreensão das*
 2079 *mudanças em curso sobre ética em pesquisa. Quando, ao final da descrição, afirma*
 2080 *“Então, isso foi lá há 10 anos. Formalmente, não há esse tipo de resposta na pesquisa”*
 2081 *(L.561), ela demonstra perceber que sua prática de devolutiva aos participantes*
 2082 *respondia a uma agenda de ética em pesquisa que não parece ser mais a atual. Quando*
 2083 *esclarece “[...] não há esse tipo de resposta na pesquisa” (L.558), ela está*
 2084 *respondendo, discursivamente, a uma prática crescente em Linguística Aplicada que*
 2085 *materializa as vozes dos participantes no relato da pesquisa.”*

2086 • *“que não parece ser mais a atual”* essa interpretação me incomoda um
 2087 pouco porque, eu disse dizer que eu, pesquisadora na época, não me
 2088 preocupei com todos os aspectos de ética relatados nesse estudo, o que
 2089 não significa que a ética utilizada não seja mais atual. Assim, sugiro
 2090 modificar a redação para não incorrer em duplo sentido ou distorção de
 2091 minha colocação inicial.

2092 • Na sua pesquisa, há participantes que relatam práticas de pesquisa em
 2093 mestrado e há outros que falam de sua pesquisa de doutorado. Acho que
 2094 isso é ponto importante porque as questões éticas parecem mais
 2095 aprofundadas em pesquisas de doutorado.

2096 • *“Somente Regina e Clau enunciaram, na geração de dados*
 2097 *complementares, que submeteram suas propostas de investigação à*
 2098 *referida plataforma.”* Eu submeti o projeto de doutorado apenas. Você
 2099 está dizendo que submeti a pesquisa de mestrado?

2100 **(b) Sentimentos e sensações vividas antes, durante e após a leitura. Quais e por**
2101 **quê;**

2102 Antes: ansiedade em ver as análises devido ao meu interesse pelo tema de pesquisa e
2103 também por ser participante, no sentido de ver o que foi afirmado por meio de meus
2104 dados;

2105 Durante: chamou minha atenção o modo como a análise foi organizada, a clareza da
2106 linguagem, a assertividades e a coerência na escolha dos excertos para ilustrar cada
2107 categoria de análise;

2108 Após: ampliação de conhecimento sobre a construção da ética das pesquisas analisadas,
2109 reflexão sobre as condutas éticas em meu próprio corpus de análise de pesquisa
2110 doutoral, em desenvolvimento.

2111 **(c) Verificar como foi o olhar do pesquisador para minha pesquisa foi**
2112 **enriquecedor no sentido de me levar à reflexão sobre minhas condutas éticas;**

2113 O estilo do relato de análise do pesquisador deixa transparecer seu respeito com os
2114 dados analisados e com os autores das pesquisas. As críticas são fundamentadas e não
2115 se adota o tom da crítica pela crítica, que considero falta de perícia e respeito do
2116 pesquisador.

2117 **(d) Pontos da análise que achou pertinentes ou não-pertinentes;**

2118 Todos os pontos de análise são pertinentes, no meu ponto de vista.

2119 **(d) Críticas ao método de geração de dados;**

2120 A entrevista por Skype foi produtiva, poupando tempo e trazendo comodidade.

2121 **(e) Críticas ao relato da análise, poderes exercidos pelo pesquisador, limites**
2122 **respeitados ou transgredidos pelo pesquisador na interpretação dos dados e;**

2123 Ver meus apontamentos no item (a).

2124 **(f) Outros comentários.**

2125 Ressalto a pertinência de seu estudo para a LA e para o avanço em pesquisas da área.

2126 O estilo de análise é objetivo, consistente e claro, o que torna a leitura produtiva e
2127 enriquecedora.

APÊNDICE K
RETORNOS DOS MEMBROS DA COMUNIDADE ACADÊMICA

2128 RETORNO DE AYA

2129 Em resposta ao texto *Retorno de análise discursiva dos dados coletados: dissertações*
2130 *de mestrado e teses de doutorado*, sob autoria do pesquisador Alex Alves Egidio,
2131 destaque, inicialmente, a legítima relevância do elemento norteador da pesquisa,
2132 investigado numa perspectiva de problematização, para repensar modos de ser/agir
2133 éticos no processo de desenvolvimento de pesquisas. As possibilidades de
2134 aprofundamento do referido texto permitem direcionar discussões contemporâneas,
2135 acerca de condutas e posicionamentos éticos em pesquisa, que visam à recriação e ao
2136 fortalecimento de uma cultura acadêmica ética e transparente à população em geral no
2137 desenvolvimento científico. Frente ao exposto, considero imprescindível que a atuação
2138 do/a pesquisador/a e suas relações concretas com os sujeitos de pesquisa apresentem
2139 coerência ética, e que o papel do sistema de avaliação ética em pesquisa tenha viés
2140 consultivo, avaliativo, protetivo e educativo no processo dinâmico de apreciação e
2141 fiscalização da pesquisa. Para além da exigência formal, julgo que o engajamento ético
2142 deve respeitar as devidas exigências éticas e integrar igualmente um envolvimento
2143 institucional, direta ou indiretamente, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
2144 (CONEP), dos Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs), assim como dos Programas de
2145 Pós-Graduação (PPGs) para se consolidar uma co-responsabilidade ética na efetivação
2146 de padrões éticos estabelecidos em documentos legais no âmbito nacional e
2147 internacional. Ressalto que esse sistema consiste em um instrumento de implementação
2148 dos princípios e diretrizes regulamentadoras de pesquisas, contudo é necessário que seja
2149 sistematicamente apurado já que pode ser caracterizado por morosidade e dificuldades
2150 operacionais e, portanto, comprometer a eficácia da análise ética. O espaço de

2151 interlocução desta pesquisa, que considero uma ação ética, me possibilita reposicionar-
2152 me sobre o tema tanto no tocante ao reconhecimento da importância de se obter um
2153 olhar analítico externo (incluindo representantes da sociedade civil) sobre a eticidade da
2154 pesquisa, quanto no que se refere à validade da amplitude de práticas científicas éticas a
2155 serem vivenciadas ao longo de todo o processo de investigação científica nas diferentes
2156 áreas de pesquisa, tendo como exemplo os Estudos de Linguagens. Em outras palavras,
2157 vejo como fundamental a expansão das formas de assegurar o caráter ético da pesquisa
2158 e, concomitantemente, a dignidade humana, não restritas a prescrições normativas, por
2159 intermédio de um diálogo contínuo com os/as participantes de pesquisa para que sejam
2160 encorajados/as a exercer sua liberdade e autonomia como seres humanos e agentes da
2161 pesquisa.

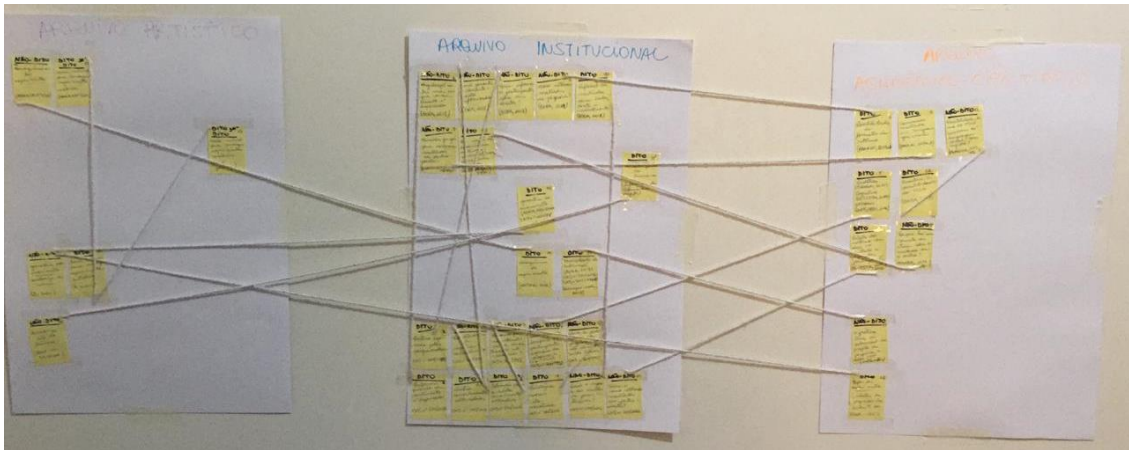
APÊNDICE L

REGISTROS FOTOGRÁFICOS DA CONFEÇÃO MANUAL DAS RELAÇÕES ENTRE OS ARQUIVOS

Em construção ...



Ditos e não-ditos:



Demais elementos da *Formação Discursiva*:

