



ALEX ALVES EGIDO

A-Z

**DE METODOLOGIA
EM PESQUISA:**

**ESTUDOS QUALITATIVOS,
LINGUÍSTICOS E EDUCACIONAIS**



EDUFMA



A-Z

**DE METODOLOGIA
EM PESQUISA:
ESTUDOS QUALITATIVOS,
LINGUÍSTICOS E EDUCACIONAIS**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Reitor
Vice-Reitor

Prof. Dr. Fernando Carvalho Silva
Prof. Dr. Leonardo Silva Soares



EDITORA DA UFMA

Diretora
Conselho Editorial

Dra. Suênia Oliveira Mendes
Prof. Dr. Antônio Alexandre Isídio Cardoso
Prof. Dr. Elídio Armando Exposto Guarçoni
Prof^ª. Dra. Ana Caroline Amorim Oliveira
Prof. Dr. Márcio José Celeri
Prof^ª. Dra. Diana Rocha da Silva
Prof^ª. Dra. Gisélia Brito dos Santos
Prof. Dr. Edson Ferreira da Costa
Prof. Dr. Marcos Nicolau Santos da Silva
Prof. Dr. Carlos Delano Rodrigues
Prof. Dr. Felipe Barbosa Ribeiro
Prof^ª. Dra. Maria Aurea Lira Feitosa
Prof. Dr. Flávio Luiz de Castro Freitas
Bibliotecária Iole Costa Pinheiro
Prof. Dr. José Ribamar Ferreira Junior



Associação Brasileira das Editoras Universitárias

ALEX ALVES EGIDO

A-Z

**DE METODOLOGIA
EM PESQUISA:
ESTUDOS QUALITATIVOS,
LINGUÍSTICOS E EDUCACIONAIS**

São Luís



EDUFMA

2024

Copyright © 2024 by EDUFMA

Projeto gráfico *Francisco Batista Freire Filho*
Capa *José Mateus de Sousa*
Revisão *Mariana Furio da Costa*

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Egido, Alex Alves.

A-Z de metodologia em pesquisa: estudos qualitativos, linguísticos e educacionais / Alex Alves Egido; Revisão: Mariana Furio. — São Luís: EDUFMA, 2024.

191 p.

ISBN 978-65-5363-374-2

Pesquisa – Metodologia. 2. Epistemologia. 3. Projeto de pesquisa. I. Título.

CDD 001.42

CDU 001.891

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Marcia Cristina da Cruz Pereira - CRB 13/418

CRIADO NO BRASIL [2024]

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte deste livro pode ser reproduzida, armazenada em um sistema de recuperação ou transmitida de qualquer forma ou por qualquer meio, eletrônico, mecânico, fotocópia, microimagem, gravação ou outro, sem permissão do autor.

| EDUFMA | EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Av. dos Portugueses, 1966 | Vila Bacanga

CEP: 65080-805 | São Luís | MA | Brasil

Telefone: (98) 3272-8157

www.edufma.ufma.br | edufma.sce@ufma.br

A todos/as que me inspiram
a desenvolver pesquisas
metodologicamente cuidadosas,
socialmente sensíveis e eticamente
envolventes.

O desconhecido é o que nos move; no entanto, o ato de pesquisar não é em direção a uma mudança, quase conseqüentemente, do desconhecido para o conhecido. O ato de pesquisar é sobre o trajeto, e não o destino; é sobre as relações humanas possibilitadas, forjadas e materializadas durante, e não sobre aquelas interações que nos são prescritas; enfim, é sobre a construção, e nem tanto sobre o produto.

Alex Alves Egido, nesta obra.

APRESENTAÇÃO

Para quem desenvolve pesquisa qualitativa, não é novidade, no que diz respeito aos aspectos metodológicos, que existem inúmeros conceitos, que ora se sobrepõem, complementam, contradizem ou harmonicamente coexistem, e merecem ser estudados. Embora excelentes publicações detalhadamente expliquem e exemplifiquem tais conceitos, muitas das quais cito em diversas seções nesta obra, elas estão dispersas entre os espaços e ferramentas de busca, podem estar disponíveis em diferentes idiomas e algumas têm acesso restrito aos/às leitores/as dispostos/as a pagar – geralmente em dólar – por elas.

Neste livro, proponho uma fonte de consulta a você, jovem pesquisador/a, seja: aluno/a de graduação, que precisa desenvolver seu Trabalho de Conclusão de Curso; de especialização, no percurso da pesquisa para a escrita da Monografia; ou de mestrado, na condução de seus estudos que resultam na Dissertação. Embora inicialmente idealizado para pesquisadores/as da área dos Estudos da Linguagem, ao passo que desenvolvia esta obra e a compartilhava com estudiosos/as brasileiros/as de diferentes áreas e campos do conhecimento, notei seu potencial em atender não somente jovens pesquisadores/as da área, mas dos estudos qualitativos, no geral, e da educação.

Em relação ao conteúdo das seções, você encontrará conceitos, características, vantagens e desafios para cada um dos aspectos

tos aqui abordados. Muitas das vezes, emprego o uso do *itálico* em alguns termos, a fim de indicar que ele pode ser encontrado em uma das outras 37 seções. Ao final de cada seção, há sugestões de leitura incluindo pesquisas que adotaram o componente metodológico discutido ou de autores/as que expandem a discussão ou conceituam de modo diferente o componente em tela. Alerto que algumas seções são recortes na íntegra - embora revisados - de componentes metodológicos ou da minha dissertação de mestrado ou da minha tese de doutorado.

Ciente de que nossas escolhas nunca são neutras, mas orientadas pelas nossas experiências anteriores, você perceberá que vários dos exemplos que indico no decorrer da obra são de estudos conduzidos por pesquisadores/as, em diferentes níveis de formação, da Universidade Estadual de Londrina (UEL); espaço acadêmico e de vivência que me acolheu do início da graduação até a conclusão do meu doutorado. Fica, assim, o convite a você de buscar outros exemplos, outras acepções e outros/as estudiosos/as que também se interessam por metodologia de pesquisa.

Ainda sobre nossas escolhas enquanto pesquisadores/as, você perceberá no decorrer da leitura que adoto a primeira pessoa do singular nesta escrita. Este estilo é por reconhecer que sou responsável por aqui que escrevo, por reconhecer que o que escrevemos revela quem somos, no que acreditamos e - de certo modo - como vivemos. Em um primeiro momento, você pode ler com estranhamento esse meu uso da primeira pessoa e não lhe julgo. A maioria dos relatos de pesquisa escritos, publicados e veiculados na academia se vale de um distanciamento na escrita entre autor e objeto. Não é, contudo, dessa visão de conhecimento que compartilho. Além disso, não escrevo para um/a leitor/a abstrato/a, mas, sim, para você; razão pela qual, durante a leitura, perceberá que adoto o termo “você”.

No título da obra, *A – Z de Metodologia em Pesquisa: estudos qualitativos, linguísticos e educacionais*, evidencio o amplo rol de componentes metodológicos aqui tratados – apesar de não propriamente cobrir conceitos com todas as iniciais do alfabeto. Longe de ser um recurso inesgotável de consulta, espero que você, jovem pesquisador/a, encontre algumas reflexões iniciais que o/a ajudem na escolha de componentes metodológicos e, a partir delas, possa expandir suas buscas. Nesse sentido, não se trata de contemplar extensas conceitualizações, mas uma fonte inicial e rápida de consulta para pesquisadores/as que iniciam o desenhar de seus projetos de pesquisa.

Por fim, sou grato, inicialmente, à Dra. Simone Reis, quem logo no início da minha jornada acadêmica me apresentou – e em mim despertou – o interesse pela metodologia de pesquisa. Estendo meus agradecimentos aos/às vários/as pesquisadores/as que, durante anos, têm me convidado para proferir palestras ou conduzir oficinas a respeito de componentes metodológicos. Todas essas oportunidades têm me possibilitado aprender constantemente a partir das questões pertinentes e críticas dos/das participantes dessas ocasiões.

Concluo esta apresentação com um sentimento de gratidão aos/às pesquisadores/as brasileiros/as que gentilmente aceitaram realizar leituras críticas de algumas das seções desta obra: Dra. Andressa Molinari (UFF), Dra. Carla Conti (UEG), Dra. Débora Rorrato (UNIOESTE), Dr. Fábio Senefonte (UENP), Dra. Giuliana Brossi (UEG), Dra. Jhuliane da Silva (UFOP), Dr. José Veranildo Lopes da Costa Junior (UFPB), Dra. Lisiane Freitas (UEL), Me. Maria da Conceição Oliveira (UEL), Dr. Márcio Beltrão (UFMT), Dr. Rubens Lacerda de Sá (UNIFESP), Dr. Samuel Lima (IFRN) e Dr. Sandro Bochenek (Unimeo/CTESOP). As leituras, sugestões e comentários deles/as foram essenciais para

o aprimoramento da obra; pontos de melhorias ainda identificáveis são, contudo, de minha responsabilidade e podem ser lidos como convites a você, leitor/a, para participar da construção de sentidos da obra.

Desejo que esta obra torne sua experiência na realização de pesquisas mais leve, mais humana, mais metodologicamente orientada e mais ética.

Boa leitura,

Alex Alves Egidio

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
1. ABORDAGEM	13
2. AGENTES DE PESQUISA.....	19
3. ANÁLISE PARADIGMÁTICA E SINTAGMÁTICA	22
4. ANONIMATO.....	35
5. BASE DE DADOS	39
6. COLETA DE DADOS	42
7. CONTEXTO	45
8. DADOS PRIMÁRIOS	49
9. DADOS SECUNDÁRIOS.....	51
10. DATA-DRIVEN.....	53
11. DEVOLUTIVA DE RESULTADOS	55
12. ENTREVISTA.....	57
13. ESTADO DA ARTE.....	61
14. ESTILO DE RELATO.....	71
15. ESTUDO DE CASO.....	77
16. ÉTICA TRADICIONAL.....	82

17. ÉTICA EMANCIPATÓRIA	89
18. GERAÇÃO DE DADOS	97
19. HIPÓTESE.....	100
20. INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS.....	102
21. INTERSUBJETIVAÇÃO	108
22. JUSTIFICATIVA.....	112
23. LIMITAÇÕES DE PESQUISA.....	116
24. MATERIAL EMPÍRICO	121
25. OBSERVAÇÃO DE SALA DE AULA	125
26. PARTICIPANTES DE PESQUISA	130
27. PESQUISA-AÇÃO	132
28. PESQUISA QUALITATIVA	138
29. PILOTO	144
30. PLÁGIO	150
31. PROJETO DE PESQUISA	155
32. QUESTIONÁRIO	164
33. RETORNO AOS/ÀS PARTICIPANTES	167
34. SUJEITOS DE PESQUISA	173
35. TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	176
36. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	181
37. VALIDADE	189
O AUTOR	191

ABORDAGEM

A*abordagem* é a caracterização principal e uma das mais gerais que a pesquisa pode ter. Sinônimo de *natureza*¹, ela é classificada entre *qualitativa* e *quantitativa* (SYMEOU; LAMPRIANOU, 2008). Para conhecer qual a melhor *abordagem* de um estudo, pesquisadores/as precisam estar atentos/as ao conjunto de procedimentos e construtos² que são ou serão adotados no decorrer da agenda de pesquisa. Grover (2015) sugere considerar os seguintes elementos ao definir a qual *abordagem* de pesquisa se filiar: visão de mundo, desenho de pesquisa e métodos.

Há tanto vantagens quanto desafios ao se entender a *abordagem* por uma visão dualista, ou seja, aquela que comumente encontramos nas descrições metodológicas - que diverge entre *qualitativa* e *quantitativa*. No que tange às vantagens, é possível explicar a *abordagem* escolhida para sua pesquisa a partir de seu contraste com a outra. Contudo, pesquisadores/as experientes concordam que nem sempre certos desenhos de pesquisa pertencem exclusivamente à uma ou outra *abordagem*, razão pela qual foi proposta – e amplamente adotada em algumas áreas e campos do conhecimento – a pesquisa de *natureza mista*. Esta,

-
- 1 Considero importante destacar que autores como Paiva (2019) entendem a *natureza* de pesquisa de outro modo, em que ela é classificada como *básica* e *aplicada*.
 - 2 Segundo o dicionário Aurélio online, construto pode ser entendido como “Modelo criado mentalmente que estabelece um paralelo entre uma observação idealizada e uma teoria”. (AURÉLIO, online).

diferentemente da perspectiva dualista, não busca empreender uma visão unilateral, mas se vale de princípios, procedimentos e práticas considerados tanto *qualitativos* quanto *quantitativos*.

Sintetizo essas linhas introdutórias antes de voltar-me às características dessas duas abordagens ressaltando que qualquer proposição dualista (como aqui faço entre qualitativa vs. quantitativa) é tendenciosa e arbitrária. Embora eu aqui a faça para fins didáticos, peço que você sempre mantenha um olhar desconfiado sobre visões excludentes de conhecimento e de realidade, no âmbito das pesquisas.

No Quadro 1, indico os principais elementos característicos das *abordagens qualitativa* e quantitativa. Saliento, contudo, que esta é uma visão reducionista de ambas, as quais merecem ser pormenorizadamente estudadas por pesquisadores/as que se proponham filiar a uma delas.

Quadro 1: Aspectos divergentes entre as abordagens quantitativa e qualitativa

	Quantitativa	Qualitativa
Realidade	Objetiva, capturável em sua totalidade	Subjetiva, sempre parcialmente construída ou conhecida
Conhecimento	Descoberto	Construído
Relação entre pesquisador/a e participante	Distante, neutra e assimétrica	Próxima, imbuída de valores e possivelmente simétrica
Linguagem	Neutra	Imbuída de valores
Ética	Burocrática	Burocrática e possivelmente emancipatória

Fonte: O próprio autor.

No que concerne ao modo de ver a realidade (i.e., à ontologia), a *abordagem* quantitativa a entende como objetiva e capturável em sua totalidade, ao passo que na *qualitativa*, ela é subjetiva e sempre parcialmente construída ou conhecida. Parcialmente não por um despreparo do/a pesquisador/a, mas por uma impossibilidade ontológica. Em relação ao conhecimento (i.e., à epistemologia), a primeira entende que ele é descoberto, ou seja, revelado, por meio da pesquisa, ao passo que a segunda o concebe como um produto social que é situadamente construído a partir de uma determinada posição. Outro aspecto que as distingue diz respeito à relação entre o/a pesquisador/a e os/as participantes. Na visão quantitativa, esta relação é distante, neutra e, inerentemente, assimétrica; na qualitativa, por outro lado, ela é próxima, imbuída de valores e possivelmente simétrica. A linguagem, seja aquela usada pelo/a pesquisador/a e pelos/as participantes antes, durante ou depois da geração de dados, é vista ora como neutra – na *abordagem* quantitativa – e ora como imbuída de valores – na *abordagem* qualitativa.

O componente ético é outro elemento que auxilia na compreensão do que constituem as abordagens. Por entender a relação entre pesquisador/a e participantes como distante e neutra, pesquisadores/as quantitativos, muitas vezes, não compreendem como necessário retornar seus resultados aos/às participantes, restringindo-se, assim, a uma *ética burocrática*³. Por outro lado, alguns/algumas pesquisadores/as qualitativos/as, mantendo proximidade com seus/suas participantes de pesquisa, compartilham com eles/as seus resultados e impressões; logo, conseguem ultrapassar o escopo burocrático da ética e se aproximam daquela compreendida como *emancipatória*⁴.

3 Para uma discussão sobre *ética burocrática*, consulte a seção com este título, nesta obra.

4 Para uma discussão sobre *ética emancipatória*, consulte a seção com este título, nesta obra.

Outros aspectos – igualmente válidos e complementares aos indicados acima – para a distinção entre essas duas abordagens são apresentados por Denzin e Lincoln (2003), no capítulo introdutório de sua obra “O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens”. Eles elencam cinco aspectos: os usos do positivismo e do pós-positivismo; a aceitação das sensibilidades pós-modernas; uma forma de captar o ponto de vista do indivíduo; um exame das limitações do cotidiano; e garantia da riqueza das descrições. No Quadro 2, comento cada um deles.

Quadro 2: Aspectos complementares, divergentes entre as abordagens quantitativa e qualitativa

	Quantitativa	Qualitativa
Os usos do positivismo e do pós-positivismo	Entendimento de ser possível capturar a realidade por meio de métodos objetivos, estatísticos e distantes.	Berço dos estudos qualitativos, o positivismo e o pós-positivismo ainda influenciam alguns estudos qualitativos, em especial na fase de tratamento dos dados.
Aceitação das sensibilidades pós-modernas	Foco em métodos positivistas.	Foco em métodos que valorizam as sensibilidades pós-estruturais e/ou pós-modernas.
Uma forma de captar o ponto de vista do indivíduo	Entendem suficientemente capturar a visão dos participantes. Fazem isso por meio de métodos remotos, estáticos e objetivos.	Entendem suficientemente capturar a visão dos participantes. Fazem isso por meio de métodos próximos, flexíveis e subjetivos.
Um exame das limitações do cotidiano	Descrição do mundo estático e monocromático, raras vezes há envolvimento direto com o contexto	Descrição do e envolvimento no mundo em movimento e constante mudança, com considerações a respeito da situacionalidade do fenômeno investigado

Garantia da riqueza das descrições	“São deliberadamente indiferentes à riqueza das descrições, pois esse tipo de detalhe interrompe o processo de desenvolvimento das generalizações” (DENZIN; LINCOLN, 2003, p. 25)	“Acreditam que descrições ricas do mundo social são valiosas” (DENZIN; LINCOLN, 2003, p. 24)
---	---	--

Fonte: O próprio autor, com base em Denzin e Lincoln (2003).

Para uma caracterização mais detalhada dos aspectos recorrentemente considerados em pesquisas de *abordagem* qualitativa, indico a leitura da seção *Pesquisa Qualitativa*, nesta obra. Para outras possibilidades de classificação de *abordagens*, sugiro a leitura de Guba (1990).

REFERÊNCIAS

AURÉLIO. Dicionário. *Construto*. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/construto/> Acesso em: 16 jun. 2023.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PAIVA, V. L. M. O. *Manual de pesquisa em estudos linguísticos*. São Paulo: Parábola, 2019.

GROVER, V. K. Research Approach: An Overview. *Golden Research Thoughts*, Índia, v. 4, n. 8, p. 1-12, 2015.

SYMEOU, L.; LAMPRIANOU, I. Approaches of Research and Methodology. In: SPYROU, S. (Org.). *Children as social researchers: a resource book for teachers and other educators*. Nicosia: United Nations Development Programme, 2008, p.12-35.

SUGESTÕES DE LEITURA

GUBA, E. G. (Ed.). *The paradigm dialog*. Newbury Park, CA: Sage, 1990.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. *Metodologia de Pesquisa*. 5 ed. Porto Alegre: Editora Penso, 2013.

AGENTES DE PESQUISA

Por entenderem o papel central da linguagem nos estudos que conduzem, pesquisadores/as têm – cada vez mais – cuidadosamente escolhido os modos pelos quais se referem àqueles/as que são convidados/as a participarem de suas pesquisas. Um dos termos que tem ganhado crescente adoção é *agentes de pesquisa*. Tal termo – que enfatiza o aspecto da agência – permite “reconhecer os/as agentes desse espaço como construtores/as legítimos/as de conhecimentos.” (ROSA-DASILVA, 2021, p. 41)

Ao imprimir o uso deste termo em seu relato de pesquisa, o/a pesquisador/a consegue veicular a mensagem de que considera as impressões daqueles/as que participaram de seu estudo⁵. Argumento que a mudança do termo não pode – ou pelo menos não deveria – acontecer somente no papel, no relato da

5 Faço uma observação que, segundo Cameron e colaboradores/as (1993), há três tipos principais de pesquisa, a saber: (i) pesquisa *sobre* os/as participantes, (ii) pesquisa *para* os/as participantes e (iii) pesquisa *com* os/as participantes. No primeiro caso (i), os/as participantes acaba figurando, na verdade, como sujeitos, ou seja, objetos de pesquisa; aqui, suas vozes não são, ouvidas nem consideradas. No segundo caso (ii), os/as participantes geralmente são interpretados/as como aqueles/as que precisam de emancipação/ transformação, ou seja, precisam de algum tipo de ajuda/suporte, e é responsabilidade do/a pesquisador/a desenvolver o estudo *para* o bem estar dos/as participantes. No terceiro caso (iii), foco desta seção, os/as participantes são tomados/as como participantes reais e ativos/as do processo de pesquisa. Este terceiro tipo de pesquisa é entendido como aquele que melhor recepiona uma postura de *agentes* de pesquisa.

pesquisa, mas, principalmente, na prática. Dito de outro modo, mais importante do que cuidadosamente escolher como se referir aos/às participantes da pesquisa, é crucial refletir sobre o modo como são tratados/as. Aos/às pesquisadores/as, sugiro algumas questões reflexivas para considerar como se referir aos/às envolvidos/as em seus estudos: Tenho criado meios de comunicação constantes e acessíveis para os/as agentes da pesquisa me contatarem? Tenho relatado as impressões e as ações desses/as participantes dando crédito às suas praxiologias, e seu papel na cocriação de novas realidades? Tenho proporcionado momentos e meios para ouvir as opiniões deles/as sobre a pesquisa? Tenho, na medida do possível, considerado as vozes deles/as nas tomadas de decisões e as incorporado no relato da pesquisa? Se respostas a todas essas questões forem, univocamente, negativas, talvez o termo *agentes de pesquisa* não represente a relação entre o/a pesquisador/a e aqueles/as envolvidos/as no estudo.

A título de exemplo de pesquisas que usam o termo *agentes de pesquisa* quando efetivamente empreenderam ações para que as vozes deles/as fossem consideradas nas tomadas de decisões, cito Brossi (2022), Rosa-da-Silva (2021) e Silvestre (2017).

REFERÊNCIAS

- CAMERON, D. et al. *Researching Language: Issues of Power and Method*. New York, New York: Routledge, 1993.
- ROSA-DA-SILVA, V. *Movimentos decoloniais no estágio de língua inglesa: sentidos outros coconstruídos nas vivências em uma escola pública*. 2021. 258f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021.

SUGESTÕES DE LEITURA

BROSSI, G. C. *Movimentos dialógicos de realização de políticas locais em ação no ensino de inglês com crianças na escola pública*. 2022. 328f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

SILVESTRE, V. P. V. *Colaboração e crítica na formação de professores de línguas: teorizações construídas em uma experiência com o Pibid*. Campinas: Pontes, 2017.

3

ANÁLISE PARADIGMÁTICA E SINTAGMÁTICA⁶

Criada pela linguista aplicada Simone Reis (REIS, 2018), esta metodologia de análise de linguagem humana – que também tem sido constituída enquanto abordagem metodológica (CAPPELLINI-PETRECHE, 2020) – é orientada pelo interpretativismo e pelo construcionismo social (SCHWANDT, 2006), no que diz respeito às suas escolhas ontológicas e epistemológicas. Quanto à orientação ética, ela é emancipatória (REIS; EGIDO, 2017).

No Quadro 3, sintetizo as similaridades e diferenças entre a Grounded Theory (doravante, GT)⁷ e a APS, ao considerar a origem e os procedimentos em relação aos dados e às análises (viz. leitura inicial, leitura, grades analíticas, anotações durante a leitura, desconsideração e momento de desconsideração).

6 Esta seção é um recorte na íntegra da subseção “1.8 Análise Paradigmática e Sintagmática”, da minha tese de doutorado (EGIDO, 2022).

7 Ver Reis (2018) sobre a articulação entre a APS e a metodologia etnográfica.

Quadro 3: Aspectos convergentes e divergentes entre GT e APS

	Aspecto	GT	APS
Origem	Paradigma	Pós-positivismo	Construcionismo social
Dados e Análise	Leitura inicial	Uma amostra de dados visando à geração de uma grade analítica	
	Leitura	Indutiva-dedutiva	
		Cíclica	
	Grades analíticas	Reprodução, espelhamento e paráfrase	Hiperônimos e hipônimos
	Anotações durante a leitura		Não reprodução, não espelhamento e não paráfrase
	Desconsideração	Dados que não servem a sustentação da teoria emergente	Dados que não respondem a pergunta de pesquisa
Momento de desconsideração	Durante o processo analítico		

Fonte: Egido (2022, p. 64), baseado em Reis (2018).

A GT, proposta na década de 1960, foi concebida com base no paradigma pós-positivista⁸ e focada nas pesquisas etnográficas, nas quais o/a pesquisador/a é apto/a a, ou seja, detém o poder para, fazer asserções sobre a realidade estudada. A APS, por sua vez, se centra no construcionismo social, cujas características paradigmáticas foram previamente discutidas. Quanto à proposta inicial de análise, as abordagens convergem, posto que

⁸ Nos termos de Denzin e Lincoln (2006, p. 171), no paradigma pós-positivista, a realidade é 'real', mas apenas imperfeita e probabilisticamente inteligível. Dito de outro modo, ainda há traços positivistas. Contudo, ela passa de inteligível (positivismo) para imperfeita e probabilisticamente inteligível (pós-positivismo). No pós-positivismo, pesquisadores/as acreditam em uma realidade crítica externa às pessoas e que não pode ser completamente acessível por elas, em razão da falta de ferramentas para tanto; enquanto que no positivismo, essa realidade pode ser acessada no todo.

propõem a leitura de uma amostra de dados com a finalidade de gerar uma grade analítica.

A GT e APS divergem em três aspectos, quanto: (i) às anotações do pesquisador, (ii) à construção das grades e (iii) à exclusão de dados. Sobre o primeiro elemento, a GT possibilita elaborar categorias que reproduzem, espelham e parafraseiam os dados, a APS, diferentemente, usa hipônimos. Essas recomendações sobre as anotações do/a pesquisador/a serão retomadas na construção das grades analíticas – o segundo elemento que distingue esses métodos de análise. Em relação à exclusão de dados, tem-se mais um fator divergente. Segundo a GT, referem-se aos dados que não servem à sustentação da teoria emergente e podem ser suprimidos em qualquer momento da análise pelo/a pesquisador/a. Por outro lado, a APS propõe que a supressão aconteça somente ao final da análise e com dados inconsistentes. Desse modo, a APS avança ao considerar vozes minoritárias⁹ em sua análise.

No que diz respeito à visão de linguagem que orienta os estudos que adotam a APS, resalto que:

[...] [l]inguagem [é vista como] instrumento de poder por meio do qual o pesquisador pode veicular ideologias, assim como exercer outras possibilidades, como estabelecer, fortalecer, perpetuar, questionar, abalar, romper ou desfazer valores, conceitos e práticas sociais de inclusão ou exclusão, de liberdade ou opressão. (REIS, 2018, p. 159-160)

Nesta seção do método de análise APS, voltei-me à sua relação com outros métodos e metodologias analíticas e alguns de seus principais construtos. Na próxima, deter-me-ei em alguns exemplos em que a linguagem figura um instrumento de poder.

9 Por vozes minoritárias faço referência às instâncias de dados com baixa recorrência.

PRINCÍPIOS E PROCEDIMENTOS

Em relação aos princípios e procedimentos que orientam a APS, Capellini-Petreche (2020) elaborou uma síntese desses elementos e os ilustrou com passagens de sua própria pesquisa de doutorado.

Quadro 4: Princípios e procedimentos da APS

Princípios	Procedimentos
a. Capacidade de Síntese; b. Consideração da totalidade dos dados; c. Classificações analíticas não parafrásticas, espelhadas ou sinônimas; d. Linguagem como instrumento de poder; e. Dialogismo; f. Ancoragem em conceitos linguísticos; g. Ética emancipatória.	* Anotações de recorrências à margem dos dados; * Leituras cíclicas dos dados (comparações e readequações analíticas constantes); * Subordinação hiponímica e hiperonímica e geração de grades analíticas; * Glossário; * Relato do geral para o específico; * Intersubjetivação; * Retorno ao participante; * Formulação de tese.

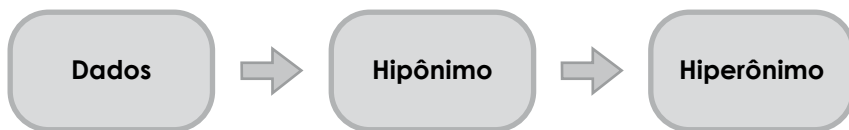
Fonte: Capellini-Petreche e Senefonte (2022, p. 185).

A autora identificou seis princípios da APS, a saber: (i) capacidade de síntese; (ii) consideração da totalidade dos dados; (iii) classificações analíticas não parafrásticas, espelhadas ou sinônimas; (iv) linguagem como instrumento de poder; (v) ancoragem em conceitos linguísticos e; (vi) ética emancipatória. Eles são materializados na fase analítica da pesquisa por meio de sete procedimentos: (i) anotações de recorrências à margem dos dados;

(ii) análise de amostra; (iii) leituras cíclicas dos dados; (iv) comparações e readequações analíticas constantes; (v) subordinação hiponímica e hiperonímica; (vi) geração de grades analíticas; e (vii) relato do geral para o específico.

Antes de deter-me ao processo de análise por meio desses procedimentos, saliento dois movimentos, os quais são representados nas Figuras 1 e 2. O primeiro movimento (Figura 1) se refere à ordem de classificação do material empírico, que se move em direção à elaboração de hipônimo(s) e, com base nele(s), à elaboração de hiperônimo(s).

Figura 1: Ordem de classificação de dados



Fonte: Adaptado de Reis (2018, p. 152).

Diferentemente do processo de classificação do material empírico, a representação das discussões em grade(s) segue o movimento inverso (Figura 2). Na primeira coluna à esquerda, dispõe(m)-se o(s) hiperônimo(s). Movendo-se à direita, na próxima coluna, há o(s) hipônimo(s), e seu(s) sub-hipônimo(s), quando for o caso. Na terceira coluna à direita, há referência ao material empírico, o que pode ser feita tanto pela recorrência quanto pela ilustração das categorias sinalizadas nas duas colunas anteriores. Para visualizar essa disposição analítica:

Figura 2: Ordem de disposição na grade analítica



Fonte: Adaptado de Reis (2018, p. 153).

Considero necessário sinalizar esses dois movimentos, de interpretação do material empírico e de disposição das informações em grade, antes de voltar-me aos procedimentos, pois, nas páginas subsequentes, acabo por comentá-los e ilustrá-los. Assim, a partir deste momento, centro-me em cada procedimento para exemplificá-los com passagens analíticas de minha pesquisa de doutorado (EGIDO, 2022). Nesse sentido, considero essencial minimamente contextualizar o desenho de pesquisa de onde os trechos são recortados.

Durante o ano de 2019, conduzi oficinas com professores/as de línguas (i.e., português, inglês e espanhol) em formação inicial, em três universidades estaduais do Paraná. Durante esses encontros, de duas horas de duração cada, os/as participantes foram convidados/as a, em grupos, elaborarem quais seriam, na sua opinião, direitos, deveres e proibições a professores/as de línguas no Brasil, tendo em mente a construção de um código de ética da profissão¹⁰. No relato da pesquisa, por uma questão didática, adotei os termos DIREITOS, DEVERES e PROIBIÇÕES, com a escrita em caixa alta, por entende que facilitaria a leitura da análise pelo/a leitor/a da tese. Esses três tipos de proposições

¹⁰ Importante ressaltar que a pesquisa foi redirecionada durante sua condução e analisei quais as éticas docentes já em curso e quais experiências de vidas dos/as participantes orientavam essas éticas. Logo, não propus um código de ética, como inicialmente idealizado durante a geração de dados.

são importantes porque durante a *geração de dados* pedi que os/as participantes elaborassem suas sugestões a partir dessas categorias.

Feita essa breve contextualização do desenho de pesquisa, em especial do momento de geração de dados, agora, passo à divisão abaixo, que visa aprimorar a compreensão sobre os procedimentos de interpretação. Saliento, no entanto, que eles não são desconexos um do outro, necessariamente.

a. Anotações de recorrências à margem dos dados

Iniciei a fase analítica dos dados de minha tese com as proposições que considereei como DIREITOS – a primeira de três tipos de proposições. Ao passo que lia cada excerto de dado, fazia anotação de um termo que sintetizasse a informação contida naquela passagem. Assim, procedi uma leitura linear de todos os 75 excertos.

b. Análise de amostra

Assim, ao invés de ler todos os excertos, a saber: de DIREITOS, DEVERES e PROIBIÇÕES, escolhi deter-me, inicialmente, nas proposições de DIREITOS e esta interpretação inicial me permitiu elaborar alguns termos (i.e., hipônimos) que representassem os conteúdos das passagens. Considero importante salientar que, ao elaborá-los, eu estava consciente da necessidade de evitar “reproduções, espelhamentos e paráfrases” (REIS, 2018, p. 152).

c. Leituras cíclicas dos dados e comparações e readequações analíticas constantes

Após concluir esta fase inicial de análise (i.e., fase indutiva), em que anotei possíveis categorias nas proposições de DIREITOS, busquei, de modo dedutivo, adotar *as mesmas* categorias propostas para interpretar os excertos relacionados aos DEVE-

RES. *Todavia, nesse processo, notei que muitas daquelas categorias não se adequavam à maioria das proposições em foco.* Assim, por meio da leitura cíclica dos dados¹¹, busquei tanto renomear algumas categorias, a fim de contemplar os excertos, ou seja, as proposições de ambos os grupos de dados, quanto redigir outras categorias para fenômenos novos que surgiam durante a interpretação do material empírico.

d. Subordinação hiponímica e hiperonímica

Movendo-me das leituras iniciais do material empírico, centro-me nos aspectos organizacionais e relacionais das categorias. Em determinado momento da análise das proposições, classifiquei algumas passagens relativas à PROIBIÇÃO como silenciamento. Contudo, após ler cuidadosamente os excertos do grupo de silenciamento, notei que alguns deles referiam-se às docentes e outros às discentes, razão pela qual o hipônimo “silenciamento” foi subdividido em “discente” e “docente”. Esse hipônimo, por sua vez, está subordinado ao hiperônimo “saber”.

e. Geração de grades analíticas

Conforme sinalizei nas Figuras 1 e 2, o processo de disposição das informações nos quadros analíticos é inverso ao processo de interpretação.

d. Relato do geral para o específico

Nos Apêndices G e H, na minha tese de doutorado (EGIDO, 2022), dispostos ao final desta seção como anexos A e B,

11 Seria uma leitura e releitura constante dos dados, a partir da criação de novas categorias indutivas de análise. Por exemplo, imagine que você está analisando e classificando uma transcrição de entrevista que possui 10 páginas de extensão. Quando você já está analisando e indutivamente criando categorias na página 3, já há, até então, 5 categorias propostas. Acontece que, nesta página, você acaba por criar uma nova categoria, a qual é muito similar à primeira categoria criada. Assim, você pausa a leitura da página 3 e volta na página 1 para fazer ajustes naquela primeira categoria, a partir da nova proposição de categoria. Isso é o que se pode entender como uma das possibilidades de leitura cíclica dos dados.

respectivamente, disponho quadros que visam a sintetizar os hiperônimos, os hipônimos, os sub-hipônimos e suas respectivas recorrências, os quais, por sua vez, subsidiam minha redação das interpretações no quarto capítulo da tese. Nele, busco elaborar o relato do geral para o específico, a fim de caminhar com você pelas reflexões que faço.

Nas sugestões de leitura, indico duas pesquisas de doutorado e um recorte de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) que adotaram a APS (EGIDO; REIS, 2019; CAPELLINI-PETRECHE, 2020; SENEFONTE, 2018), como ilustrações mais detalhadas de cada procedimento supracitado.

REFERÊNCIAS

CAPELLINI-PETRECHE, C. R.; SENEFONTE, F. H. R. Princípios e procedimentos da Análise Paradigmática e Sintagmática em Estudos da Linguagem. In: EGIDO, A. A.; NOVELLI, J. (Org.). *Percursos metodológicos em Estudos da Linguagem: tipos, instrumentos e métodos*. Goiânia: Scotti, 2022. p. 181-203.

LINCOLN, Y. S.; GUBA, E. G. Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Org.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006. p.169-192.

EGIDO, A. A. *Ética docente: encarando possibilidades de violência e de humanidade com vistas a uma educação linguística*. 2022. 452 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

REIS, S. Paradigmatic and syntagmatic analysis in qualitative research with data of human language. *Signum: Estudos da Linguagem*, Londrina, PR, 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.

SCHWANDT, T. A. Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Org.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre, RS: Artmed, 2006, p. 193-218. Tradução de: *The Landscape of Qualitative Research: Theories and issues*.

SUGESTÕES DE LEITURA

CAPELLINI-PETRECHE, C. R. *Multiepistemologias na pesquisa em formação de professores de inglês*. 2020. 447 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2020.

EGIDO, A. A.; REIS, S. Ilustrações de princípios e procedimentos da análise paradigmática e sintagmática. *Caminhos em Linguística Aplicada*, Taubaté, SP, v. 21, n. 2, p. 1-20, 2019.

SENEFONTE, F. H. R. *Informal English: learning, teaching, and teacher education*. 2018. 601 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2018.

ANEXO A

APÊNDICE G: SÍNTESES ANALÍTICAS DAS EXPERIÊNCIAS DE VIDA

Quadro 5: Tipos de experiências de vida relativas a educação (lingüística)

Tipos de experiência	Ocorrências
Função social dos contextos educacionais	11; 56; 88; 89;
Proteção	13; 23; 44; 667; 668; 669
Acesso à educação	13; 14; 15; 16; 17; 18; 19; 20; 21; 22; 23; 195; 339; 578; 579; 581; 664; 670
(Des)valorização docente	58; 59; 201; 239; 366; 679; 680
Recursos	60; 61; 62; 63; 64; 195; 201; 201; 222; 223; 224; 225; 226; 313; 634; 664; 664; 686; 680; 684
Agressão	73; 380; 582; 679; 682; 682; 684
(De)colonialidade do saber	78/ 79; 80; 201; 204; 215; 268; 277; 571; 572; 615; 616; 630; 662; 682; 684; 692
(Im)parcialidade docente	90; 206; 336; 411; 574; 606; 608; 609; 664; 680; 681; 694
Agência monitorada	195; 201; 201; 381; 642; 643; 664; 664; 664; 681; 681; 691; 696
Envolvimento docente	201; 201; 230; 242; 398; 570; 679; 681; 684; 684; 687

Fonte: Elaborado pelo autor

ANEXO B**APÊNDICE H: SÍNTESES ANALÍTICAS
DOS COMPONENTES ÉTICOS****Quadro 6:** Proibições endereçadas às educadoras de línguas

Âmbito	Traço	Ocorrências	
Ser	Indiferença	337	
	Opressão	65, 67, 83, 127, 167, 176, 189, 196, 205, 206, 246, 247, 376, 382, 383, 425, 460, 461	
	Disruptividade	188, 249, 404, 423, 424	
Saber	Didática	153, 273, 275, 277, 338	
	Ciência	128, 197, 300, 301	
	Silenciamento	Discente	38, 125, 152, 178, 378, 427
		Docente	66, 248, 274, 377
Poder	Interpessoal	82, 84, 126, 177, 198, 276, 426	

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quadro 7: Deveres endereçados às educadoras de línguas

Âmbito	Traço	Ocorrências	
Ser	Consciência	eu	62
		Outro	124, 166, 173, 175, 193, 243, 388, 402, 433, 457
	Sensibilidade à diversidade	78, 165, 184, 204, 268, 364	
	Atenção às vozes	186, 267, 272, 401, 437, 456	
	Neutralidade	245	
Saber	Social	150, 185, 271, 334, 368, 379, 435	
	Interpessoal	37, 63, 64, 77, 162, 123, 164, 194, 365, 369, 438	
	Formal	Profissional	76, 174, 367, 403, 436
Poder	Instituição	36, 121, 151, 163, 187, 202, 203, 244, 265, 266, 269, 270, 363, 366, 380, 381, 391, 400, 434, 458, 459	

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quadro 8: Direitos endereçados às educadoras de línguas

Âmbito	Aspecto		Ocorrência
Ser	Reconhecimento	Vulnerabilidade física	35, 80, 154, 179, 210, 239, 374, 384, 451, 452
		Existência	59, 157, 119, 168, 169, 190, 240, 397, 399,
Saber	Independência	Pensamento	61, 160, 170
		Conhecimento	60, 159, 259, 385, 387
		Ação pedagógica	120, 161, 181, 191, 296, 332, 371, 428, 454
Poder	Condições objetivas		34, 81, 148, 155, 180, 183, 199, 201, 238, 261, 263, 264, 297, 330, 370, 373, 372, 386, 429
	Tempo		79, 158, 172, 241, 262, 375, 432, 453
	Plano de carreira		33, 156, 171, 182, 260, 450
	Status		398, 431
	Representação		118, 117, 149, 200, 331, 430

Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

4

ANONIMATO

É o processo pelo qual pesquisadores/as garantem a confidencialidade das identidades de participantes de pesquisa. Dentre as possibilidades de garantia do anonimato, estão: iniciais dos nomes, códigos alfanuméricos, pseudônimos e profissões (EGIDO; REIS, 2019). Após a apresentação e indicação de exemplo de cada uma, comento e problematizo a adoção de nomes reais. Depois, indico a importância legal da garantia do anonimato. Por fim, reflito sobre até que ponto o anonimato é realmente preservado, a depender do detalhamento dos perfis dos/as participantes ou do contexto ao qual pertencem.

A primeira possibilidade seria adotar para o anonimato as iniciais dos/as participantes, como, por exemplo, Maria Francisca poderia ser representada pelas iniciais MF. Essas adoção precisa, contudo, considerar cada contexto, pois mesmo usando somente as iniciais dos nomes pode acabar revelando a identidade dos/as participantes. Outra alternativa para menção aos/às participantes de pesquisa é os códigos alfanuméricos. Por exemplo, em uma pesquisa que envolvam três professores/as-participantes, o/a pesquisador/a escolhe se referir a eles/as como P1, P2 e P3; ou um estudo que investigue a participação de 20 alunos/as em uma aula de língua espanhola, o/a pesquisador/a os indica no relato de pesquisa de A1 até A20. Geralmente, códigos alfanuméricos são adotados em pesquisas que

envolvem dezenas ou centenas de participantes. Argumento que este modo de referência aos/às participantes é um tanto quanto impessoal.

Outra alternativa para garantia do anonimato é a adoção de pseudônimos, isto é, nomes fictícios, os quais podem ser escolhidos tanto pelo/a pesquisador/a quanto pelos/as próprios/as participantes. Por exemplo, na pesquisa de doutorado de D'Almas (2016), que indico como sugestão de leitura, a pesquisadora que escolheu os pseudônimos das participantes, os quais são referência a pedras preciosas, a saber: Safira, Ágata e Áurea. *Profissões* é uma terceira alternativa de anonimato. A título de ilustração, considere uma pesquisa conduzida em uma escola que conta com o envolvimento do/a diretor/a, coordenador/a pedagógico/a e um/a professora. Nesse caso, o modo de garantia do anonimato deles/as é a referência pelo cargo que ocupam, ao invés das outras duas alternativas acima.

Além de um cuidado metodológico e ético, a garantia do anonimato também encontra respaldo em argumentos legais. Dentre eles, destaco a Lei (No. 13.709) Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD), de 14 de agosto de 2018 (BRASIL, 2020). Ela estabelece diretrizes específicas sobre a privacidade e a proteção de dados pessoais dos indivíduos, incluindo o direito ao anonimato. No contexto de pesquisa, a LGPD exige que os/as participantes sejam devidamente informados/as sobre a geração e o tratamento de seus dados, garantindo a confidencialidade e a segurança dessas informações.

Contudo, também há casos em que os/as pesquisadores/as indicam aos/às participantes a possibilidade de não terem suas identidades preservadas. Assim, dão a eles/as o poder de escolherem manter ou não seus nomes reais nos dados e no relato da pesquisa. Essa possibilidade dos/as participantes escolherem

como preferem ser referenciados/as vai além do poder de escolha em si, isso diz respeito, principalmente, a uma questão identitária, de legitimação da voz dos/as participantes; é, em última instância, um cuidado ético. É necessário salientar, no entanto, que os/as pesquisadores/as precisam considerar os perfis dos/as participantes e a sensibilidade do tema de pesquisa e do *contexto*, antes de oferecer aos/às participantes a escolha da manutenção de seus nomes reais. Imagine, por exemplo, que está conduzindo uma pesquisa com alunos/as do ensino fundamental II, ou seja, menores de idade. Nesse caso, a escolha por manter seus nomes reais não é uma decisão unilateral dos/as alunos/as-participantes, mas também de seus/suas representantes legais.

A título de exemplo de uma pesquisa sensível, imagine que um/a professor/a aceitou você observar e analisar a atuação profissional dele/a em seu contexto de trabalho. Quando convidado/a, você indicou a ele/a a possibilidade de manter seu nome real e ele/a aceitou. Você observou as aulas, conduziu a análise e teceu críticas ao modo como o/a docente leciona. Acontece que o/a coordenador/a da escola em que o/a professor/a atua está fazendo mestrado na mesma universidade em que você atua e vocês, coincidentemente, participam de um evento juntos.

O/A coordenador/a assiste à sua apresentação de comunicação oral e reconhece o/a docente, cuja atuação profissional você critica. Algumas perguntas de cunho ético que podem ser feitas a partir desta situação é: Embora tenha aceitado usar seu nome real, o/a docente tinha consciência das possíveis implicações? Em que sentido a responsabilidade do/a pesquisador/a é atenuada quando veicula a real identidade do/a participante? Em pesquisas que veiculam nomes reais, não seria imprescindível retornar os resultados da pesquisa aos/às participantes antes da divulgação para a comunidade acadêmica?

Nas provocações que elaboro no parágrafo anterior busco evidenciar que mesmo a questão do anonimato, o que é tomado por muitos/as pesquisadores/as como algo simples e objetivo, possui implicações éticas e, assim, demanda reflexão dos/as proponentes das investigações. Logo, mais do que somente escolher *como* materializar discursivamente o anonimato, é necessário considerar sua real eficácia e seus impactos nos/as participantes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. *Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD)*. Brasília, DF: Presidência da República, [2020].

EGIDO, A. A.; REIS, S. Procedimentos éticos em pesquisas em estudos da linguagem: possibilidades de adoção. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P.; OLIVEIRA, L. E.; FONSECA, A. L. S. B. (org.). *História, políticas, ética e epistemologia de área na formação docente*. Campinas, SP: Pontes, 2019. p. 103-124.

SUGESTÕES DE LEITURA

D'ALMAS, J. *Da passividade à agência: desenvolvimento de professoras como resultado de empoderamento*. 2016. 314 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

5

BASE DE DADOS¹²

Nesta seção, interpreto *base de dados* como sinônimo de *repositório*, que se trata de um espaço – geralmente digital – que recebe grande quantidade de materiais de um ou mais tipos, para consulta. Como exemplo de *banco de dados* físico de pesquisas bibliográficas, menciono as bibliotecas das universidades, que reúnem de centenas a milhares de títulos para consulta. Aqui, aproveito para sugerir que, se vinculado a alguma universidade, consulte quais os sistemas de empréstimo disponíveis, pois algumas instituições de ensino superior possuem parceiras de materiais, o que expande sua esfera de buscas. Abaixo, indico algumas das *bases de dados* que podem ser usadas.

Esfera Nacional – todas as áreas e campos do conhecimento:

- Banco de Dissertações e Teses da CAPES;
- Portal de Periódicos da CAPES;
- Biblioteca Digital de universidades;
- Google acadêmico;
- Scielo Livros.

¹² Para a redação desta seção, agradeço o auxílio dos profissionais da Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

Esfera Nacional – Estudos Qualitativos, Educação, Estudos da Linguagem e Linguística Aplicada:

- Revistas eletrônicas de distintas áreas do conhecimento.

Esfera Internacional – todas as áreas e campos do conhecimento:

- SAGE Journals;
- Open Research Library;
- Many books website;
- Google books;
- The Internet Archive and Open Library;
- Open Textbook Library.

Esfera Internacional – Educação, Estudos da Linguagem e Linguística Aplicada:

- ERIC – Education Resources Information Center;
- MLA International Bibliography.

No tópico ‘Esfera Nacional – Estudos Qualitativos, Educação, Estudos da Linguagem e Linguística Aplicada’, indiquei somente ‘revistas eletrônicas de distintas áreas do conhecimento’ por haver um número considerável de revistas em cada área. Desse modo, sugiro que você as consulte por meio da Plataforma Sucupira, cujo *link* indico abaixo, nas sugestões de leitura. Ao entrar no site, selecione o ícone “Qualis” e depois “Qualis Periódico”. Então, precisará selecionar critérios para sua busca das revista, os quais estão relacionados ao período e à área de avaliação, por exemplo.

Há inúmeros *bancos de dados* – especialmente aqueles administrados por instituições do exterior – que requerem o pagamento de uma assinatura, mensal ou anual, ou o pagamen-

to para leitura de uma única referência. Antes de investir neste tipo de aquisição, sugiro contatar a biblioteca da sua instituição – caso esteja vinculado a uma – visto que muitas universidades adquirem assinaturas de revistas e *banco de dados* para uso de sua comunidade interna.

Para conhecer sobre como proceder às buscas nestes *banco de dados*, sugiro a leitura da seção *Estado da arte*, nesta obra.

SUGESTÃO DE LEITURA

PLATAFORMA SUCUPIRA. *Qualis Periódicos*. Disponível em: <https://qualis.capes.gov.br/sucupira/#> Acesso em: 09/09/22.

6

COLETA DE DADOS

Este termo diz respeito tanto ao momento quanto aos meios pelos quais pesquisadores/as reúnem os dados que serão analisados. O processo de *coleta* pressupõe que (i) os dados são anteriores à proposição do projeto de pesquisa, ou seja, existiam antes mesmo dos/as pesquisadores/as elaborarem o estudo ou (ii) são dados que, embora tenham surgido no decorrer da agenda de pesquisa, no *contexto* investigado, não são resultados de influência do/a pesquisador/a. A *coleta de dados* tem relação direta com *dados secundários*, os quais são discutidos detalhadamente em outra seção, nesta obra.

Como exemplos de dados que são coletados, cito: documentos, governamentais ou institucionais, das mais diversas repartições ou instâncias, notícias e manchetes, produções audiovisuais (e.g., vídeos, curtas-metragens, filmes, séries, novelas) e didáticas (e.g., livros, manuais etc.), atividades e ou apresentações de alunos/as. Pesquisas científicas também podem ser consideradas dados, tendo em vista a condução de estudos com foco puramente em revisão da literatura.

Para coletar dados jornalísticos a respeito de um tema, o/a pesquisador/a pode escolher como *instrumento* uma plataforma online de buscas, como o Google; para coletar e selecionar pesquisas acadêmicas para conduzir uma revisão da literatura, o/a pesquisador/a também pode se valer de *instrumentos* de busca,

como o Google Acadêmico ou o ERIC. Nesse sentido, as ferramentas de busca podem figurar como os *instrumentos* em si. Isso difere, às vezes, nas pesquisas de *geração de dados*, porque, geralmente, nesse tipo os/as pesquisadores/as criam questionários, roteiros de entrevistas e etc - o que não impede que um/a pesquisador/a, ao gerar seus dados, aplique um questionário já usado em outro estudo, ou seja, não necessariamente criado por ele/a. Logo, entendo que nas pesquisas de *coleta de dados* os *instrumentos* geralmente são as ferramentas de busca.

Contudo, qual seria o *instrumento* de coleta de dados quando estes são atividades de alunos/as feitas em sala no bimestre anterior e o/a professor/a-pesquisador/a já está em posse delas? Qual seria o *instrumento* de coleta de dados quando eles são leis ou diretrizes, todas já disponíveis no site oficial do governo? Note que, neste último caso, o site é o repositório e não o *instrumento* de busca, como alguns poderiam prontamente argumentar. Enquanto sugestão de leitura, indico o estudo de Costa *et al.* (2018), que comenta a respeito do uso de *instrumento* de *coleta* de dados de pesquisa qualitativa; e o escrito de Gil (2019), no que diz respeito ao entendimento da pesquisa como documental.

Por fim, saliento que, embora na *coleta de dados* o/a pesquisador/a não crie o *instrumento*, há tanta dedicação e rigorosidade quanto em uma pesquisa que parte da *geração de dados*; isso se o/a pesquisador/a assim a conduzir, certamente. Para a *coleta de dados*, o/a pesquisador/a precisa delimitar bem o que será coletado, quanto (em termos de quantidade/ extensão)/quando será coletado, de onde, enfim, a *coleta* é sistemática tanto quanto a *geração*, pois critérios precisam ser estabelecidos. Sobre as vantagens da pesquisa com dados coletados, há a sistematicidade para o/a pesquisador/a, a abertura para coletar dados de diferentes fontes e períodos históricos e o conhecimento de como deter-

minado tópico é abordado em diferentes esferas sociais, uma vez que podem haver dados de diferentes fontes.

SUGESTÃO DE LEITURA

COSTA, W. F. *et al.* Uso de instrumentos de coletas de dados em pesquisa qualitativa: um estudo em produções científicas de Turismo. *Revista Turismo - Visão e Ação* – Vale do Itajaí, v. 20, n. 1, p. 1-28, 2018.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2019.

7

CONTEXTO

O termo *contexto* é frequentemente empregado em relatos de pesquisa para fazer referência ao espaço – seja ele físico, social, histórico ou geográfico¹³ – no qual os/as participantes habitam. A apresentação do *contexto* aos/às leitores/as nos relatos de pesquisa é de suma importância, pois é por meio dessa descrição que se faz sentido de muitas das reflexões desenvolvidas pelos/as pesquisadores/as. A título de exemplo, um/a leitor/a poderia se perguntar o porquê do/a pesquisador/a ter observado somente três aulas de uma turma, em vez de muitas outras que poderiam gerar dados mais ricos em detalhes. Esta dúvida poderia ser sanada pelo/a pesquisador/a se ele/a relatasse, em sua publicação, que aquela turma em específico estava se preparando para uma viagem de campo, razão pela qual não teria alguns encontros usuais na sala de aula, o que impossibilitou observar mais aulas antes do início da análise dos dados.

Contudo, argumento que a riqueza de detalhes do *contexto* precisa ser dosada, a fim de não comprometer a garantia do anonimato, a qual é – muitas vezes – assegurada aos envolvidos para que aceitem participar das pesquisas. Por exemplo, imagine que você pretende *gerar dados* com um/a secretário/a executivo/a, formado/a na área, de uma empresa localizada em uma cidade

13 Ao apresentar o *contexto* da sua pesquisa, este são alguns âmbitos que podem ser considerados.

de pequeno porte. Das 4 empresas da cidade, somente uma conta com um/a secretário/a executivo/a formado/a na área. Você é tão minucioso/a na descrição do *contexto* (i.e., empresa X), que qualquer morador/a daquela cidade consegue facilmente identificá-lo/a e, conseqüentemente, o/a secretário/a participante. Se vários/as potenciais leitores/as conseguem identificá-lo/a, como fica a garantia do anonimato à identidade do/a participante?

Nesta seção, recupero uma reflexão de Blommaert (2018), em que o autor – inspirado do trabalho de Mikhail Bakhtin – busca evidenciar “como a noção de cronotopo fornece uma verificação crítica da validade e poder analítico do termo ‘contexto’, permitindo observar formas superficiais e inadequadas como esse termo mais antigo é frequentemente utilizado, e sugerir compreensões mais precisas dele” (BLOMMAERT, 2018, p. 2). Dito de outro modo, o autor visa apresentar uma outra possibilidade interpretativa para o que temos usualmente nomeado de *contexto*.

O autor apresenta três argumentos principais para considerarmos o conceito de cronotopo como possível substituição ao de *contexto*. O primeiro está relacionado ao fato de precisarmos, enquanto pesquisadores/as, constantemente revisar termos relacionados ao fazer pesquisa, seja para substituí-los por outros ou mantê-los. O segundo diz respeito à incompletude de quaisquer termos científicos – o de *contexto* incluso. Assim, não devemos tomá-lo como dado ou natural, mas incompleto e passível de revisão. O terceiro corresponde à adoção do termo de *cronotopo* como representativo de um crescente corpo de trabalhos que considera a situacionalidade dos estudos qualitativos que desenvolvemos.

O convite que Blommaert (2018) nos faz, enquanto pesquisadores/as, é compreender – e conseqüentemente assim relatar

– o *contexto* dos estudos que desenvolvemos como historicamente construídos e ideologicamente orientados. Nesse sentido, ao criarmos a seção voltada ao ‘*contexto*’ em nossos relatos de pesquisa, não se trata *somente* de descrevê-lo, mas tencioná-lo a partir de suas forças constituintes. Em síntese, o convite é para que adotemos uma visão crítica do *contexto* no qual a pesquisa se desenrola. Parafraseando Cicourel (1974), Blommaert (2018, p. 6) entende que:

[...] a noção de cronotopo nos convida a tratar aspectos do contexto - muitas vezes descartados ou sumariamente levados em consideração em ramos de estudos - com a máxima precisão como elementos não aleatórios de situações sociais que podem explicar muito de como as pessoas entendem a estrutura social em momentos reais de ação social.

Partindo do entendimento de que, enquanto pesquisadores/as, precisamos compreender o *contexto* dos estudos que desenvolvemos como historicamente construídos e ideologicamente orientados, apresento um exemplo. Imagine que você conduziu uma pesquisa no ano de 2021 e observou aulas de língua portuguesa realizadas pelo *Google meet* para posteriormente analisar a questão da interação entre os/as alunos/as e o/a professor/a. Ao descrever o *contexto* de um modo convencional, esperado, você mencionaria as datas, os horários e as durações das aulas, informações sobre a escola, número de alunos/as por aula e a faixa etária, dados relacionados ao perfil do/a professor/a, entre outros. No entanto, veja que escapa a essa descrição do *contexto* aspectos macrossociais relevantes, como a então pandemia da COVID-19, que obrigou professores/as e alunos/as a migrarem para o ensino remoto emergencial. Assim, um cuidado para o *contexto* da pesquisa como inserido em uma dinâmica social am-

pla é crucial para melhor representar o espaço no qual a pesquisa foi conduzida.

Em síntese, inspirado em Brossi (2022, p. 46), argumento que precisamos “pensar criticamente as maneiras que usamos ‘contexto’ nos estudos da linguagem, compreendendo a linguagem emaranhada aos aspectos do mundo social, que nos possibilita analisar socio historicamente as diversas vozes dentro das camadas sociais daquele momento”. Enquanto sugestões de leitura, indico as investigações de doutorado de Brossi (2022) e de Costa (2023). Ambas adotaram a perspectiva de Blommaert (2018) para discorrerem sobre seus respectivos *contextos* de pesquisa.

REFERÊNCIAS

BLOMMAERT, J. Are chronotopes helpful? *Working Papers in Urban Language & Literacies*, s.l., n. 243, p. 2-9, 2018.

SUGESTÕES DE LEITURA

BROSSI, G. C. *Movimentos dialógicos de realização de políticas locais em ação no ensino de inglês com crianças na escola pública*. 2022. 328f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

COSTA, M. F. *Feminismos e a formação de professoras de inglês com crianças: uma aposta epistemológica sobre o currículo emergente*. 2023. 228 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2023.

DADOS PRIMÁRIOS

Este conceito refere-se àqueles *dados* que são “coletados pelo próprio pesquisador” (PAIVA, 2019, p. 11-12), ou seja, que não existiam antes da investigação em desenvolvimento. Os *dados primários* tem relação direta com a *geração de dados*, a qual é discutida detalhadamente em outra seção, nesta obra. Alguns dos exemplos de *dados primários* são: (i) produções de alunos/as em sala de aula, as quais podem ser registradas pelo/a pesquisador/a em áudio, vídeo ou escritas pelos/as próprios/as estudantes, (ii) respostas dos/as participantes a questionários escritos, (iii) respostas gravadas em áudio dadas durante participação em entrevistas, (iv) diários de campo do/a pesquisador/a, (v) notas de observação de aula do/a pesquisador/a, dentre outros.

Ao escolher trabalhar com *dados primários*, o/a pesquisador/a precisa considerar o tempo necessário para as seguintes fases: (a) a elaboração do *instrumento* que será usado para *geração* de tais *dados*, (b) o *piloto* do *instrumento*¹⁴, (c) a *geração dos dados* em si e (d) a preparação deles. Somente após percorrer estas fases que o/a pesquisador/a conseguirá analisá-los. Para uma

14 Ressalto, contudo, que esta fase não é sempre observada em pesquisas conduzidas no âmbito dos Estudos da Linguagem, embora seus benefícios sejam vários, tal como a maior segurança para o/a pesquisador/a na geração de dados que efetivamente respondam às suas perguntas de pesquisa. Para conhecer mais sobre o piloto, sugiro a leitura da seção que faz referência a ele, nesta obra.

discussão detalhada sobre estas fases, sugiro a leitura de *Instrumentos de geração de dados*, nesta obra.

REFERÊNCIAS

PAIVA, V. L. M. O. *Manual de pesquisa em estudos linguísticos*. São Paulo: Parábola, 2019.

SUGESTÃO DE LEITURA

Seção *Instrumentos de geração de dados*, nesta obra.

DADOS SECUNDÁRIOS

Este conceito refere-se àqueles *dados* existentes e anteriores à proposta de pesquisa. Há diversos tipos de *dados secundários*, registrados em diferentes formatos. Por um lado, ao escolher analisá-los, os/as pesquisadores/as ganham tempo, uma vez que não precisam elaborar, pilotar e empregar um *instrumento de geração de dados* específico. Por outro lado, precisam ser cuidadosos/as ao descreverem, cuidadosamente, quais foram os critérios adotados na seleção de tais dados, bem como indicação da fonte em que estão disponíveis¹⁵. Cito, aqui, alguns exemplos de *dados secundários*:

Leis, Resoluções, Minutas, Diretrizes;

Imagens e vídeos;

Filmes, séries, curtas-metragens;

Notícias jornalísticas;

Propagandas publicitárias;

Livros e revistas;

Produções acadêmicas (artigos, dissertações de mestrado, teses de doutorado, capítulos de livros, ensaios etc.).

15 Quando pesquisadores/as lidam com dados secundários, é aconselhável mencionar no relato de pesquisa: onde os dados estavam disponíveis, se são de domínio público, quando foram publicados e ou disponíveis naquele meio, autoria, quais foram os critérios de busca e período de tempo em que foi realizada, critérios de inclusão e de exclusão dos dados, se foi necessária aprovação prévia de alguém ou de algum órgão. Estes e outros critérios são observados quando da elaboração de um *Estado da arte*; para mais detalhes, confira a seção com este nome, nesta obra.

Ressalto que imagens e vídeos, por exemplo, podem ser também considerados *dados primários* caso os/as pesquisadores/as os gerem durante a condução do estudo. Aqui, entendo-os como ilustrativos de *dados secundários*, considerando aqueles que estão disponíveis na internet e antecedem à proposição do desenho de pesquisa.

Além disso, é necessário ressaltar que não é porque uma pesquisa dedica uma seção à revisão da literatura/referencial teórico que, conseqüentemente, ela lida com *dados secundários*, que seriam as produções acadêmicas. Estudos que se dedicam exclusivamente à elaboração de um estado da arte são aqueles que consideram as produções acadêmicas (publicações, i.e., artigos, capítulos de revista, dissertações de mestrado e teses de doutorado etc.) como *dados*. Do contrário, toda a pesquisa lidaria com *dados secundários*, pois toda pesquisa cita publicações anteriores (PAIVA, 2019). Para conhecer mais sobre elaboração de referencial teórico, sugiro a leitura de *Estado da arte*, nesta obra.

REFERÊNCIAS

PAIVA, V. L. M. O. *Manual de pesquisa em estudos linguísticos*. São Paulo: Parábola, 2019.

SUGESTÃO DE LEITURA

Seção *Estado da arte*, nesta obra.

10

DATA-DRIVEN

Pesquisas classificadas como *data-driven* são aquelas cuja fonte de consulta principal são os *dados*, sejam eles coletados ou gerados. Pesquisas classificadas como *data-driven* têm, principalmente, a seguinte característica: o/a pesquisador/a conduz a análise dos dados sem a adoção de categorias apriorísticas, ou seja, as categorias são indutivamente elaboradas a partir da leitura dos dados.

No que diz respeito às abordagens *data-driven* no campo educacional, Marwan *et al.* (2021, p. 69) argumentam que “se referem à coleta e análise sistemática de vários tipos de dados educacionais, para orientar uma série de decisões para ajudar a melhorar o sucesso dos alunos”. Ademais, podem ser compreendidas como “modelos orientados a dados em grande parte evitar completamente a necessidade de autoria especializada usando soluções corretas dos alunos, em vez de regras de especialistas ou soluções de instrutores, para aprender padrões de soluções corretas” (MARWAN *et al.*, 2021, p. 69).

Com base na passagem de Marwan *et al.* (2021), é possível argumentar que a solução para problemas locais e sociais – os quais, com frequência, se tornam problemas de pesquisa – é buscada nos próprios *dados gerados* ou *coletados* naquele contexto, e não propostos de maneira autoritária com base em referenciais teóricos distantes. Entendo ser necessário compreender, contu-

do, que os *dados* precisam ser robustos, vastos e ricos em detalhes, tendo em vista a importância dada a eles nesta perspectiva.

Um exemplo de metodologia de pesquisa e ou de análise de dados que é *data-drive* é a Grounded Theory (GT). Em estudos que adotam a GT, as categorias analíticas são indutiva-dedutivamente elaboradas, ou seja, não são previamente propostas pelo/a pesquisador/a com base em referenciais teóricos. Consequentemente, o referencial teórico a ser lido e revisado pelo/a pesquisador/a é selecionado somente após a análise dos dados. Em síntese, os dados orientam as análises, as escolhas teóricas e boa parte da agenda da pesquisa. Assim como a GT, a APS também pode ser entendida como *data-driven* pelas mesmas razões.

REFERÊNCIAS

MARWAN, S. *et al.* Just a Few Expert Constraints Can Help: Humanizing Data-Driven Subgoal Detection for Novice Programming. *Proceedings of The 14th International Conference on Educational Data Mining*. 2021. p. 68-80. Disponível em: [ED615599.pdf](#)
Acesso em: 03 out. 2022.

SUGESTÃO DE LEITURA

SENEFONTE, F. H. R. *Puro x impuro / sagrado x profano: percepções de professores sobre gírias nas aulas de inglês*. 2014. 171 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2014.

DEVOLUTIVA DE RESULTADOS

Esta é uma das ações consideradas éticas e que podem ser empreendidas por pesquisadores/as durante ou ao término de suas pesquisas (EGIDO, 2019; EGIDO; REIS, 2019). Diferentemente do *retorno* (termo que será apresentado em sua respectiva seção), a *devolutiva* pressupõe a entrega, seja em formato impresso ou digital, dos resultados pelos/as pesquisadores/as aos/às seus/suas respectivos/as participantes. Ao realizarem tal ação, os/as proponentes dos estudos não esperam receber comentários avaliativos ou dúvidas por parte dos/as participantes. Eles/as também não visam, com esta *devolutiva*, criar momentos para diálogo, troca de experiências e ou aprendizagens mútuas deliberadamente.

Um exemplo comum de *devolutiva* dos resultados acontece quando o/a pesquisador/a já concluiu, defendeu e ou publicou os resultados do estudo. Imagine que você entrevistou um/a profissional para escrever um trabalho final de uma disciplina. O/A participante concordou com o estudo e estava ciente que você tentaria publicá-lo posteriormente. Você tirou uma excelente nota no trabalho e decidiu realmente publicá-lo. Após a publicação *online*, em formato de artigo, você escreveu para o/a participante e lhe envia o link de acesso ao texto. Este é um exemplo de *devolutiva* de resultados. Mesmo que ele/a leia e tenha sugestões ao texto ou correções a respeito das análises das suas falas, tarde demais, o trabalho já foi publicado.

No âmbito institucional, a Plataforma Brasil – sistema usado para envio de projetos de pesquisa para apreciação por comitês de ética em pesquisa no país – dispõe de uma entrada para que os/as pesquisadores/as reportem seus resultados ao órgão; trata-se, novamente, de uma prática de *devolutiva*. Enquanto sugestão de leitura, indico o estudo de Silva (2014), que realizou a prática da *devolutiva* às suas participantes.

REFERÊNCIAS

EGIDO, A. A.; REIS, S. Procedimentos éticos em pesquisas em estudos da linguagem: possibilidades de adoção. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P.; OLIVEIRA, L. E.; FONSECA, A. L. S. B. (org.). *História, políticas, ética e epistemologia de área na formação docente*. Campinas, SP: Pontes, 2019. p. 103-124.

EGIDO, A. A. *O eu e o outro: uma breve história da ética em pesquisa em linguística aplicada*. 2019. 353 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2019.

SUGESTÃO DE LEITURA

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.

ENTREVISTA¹⁶

Entrevista é um tipo de instrumento de *geração de dados*. No entendimento de Cohen, Manion e Morrison (2011, p. 409), 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”. Embora Cohen, Manion e Morrison (2011) apresentem uma revisão da literatura sobre tipos de entrevistas, 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. A primeira é orientada por um “[...] método extremamente controlado com [...] um domínio bem definido, que possibilita que as respostas de diferentes respondentes sejam comparadas” (DÖRNYEI, 2011, p. 135). A segunda, por sua vez, não tem um roteiro de perguntas previamente estabelecido. Assim, a entrevista é guiada com base no que o/a participante diz. Semiestruturada é o terceiro tipo de entrevista (COHEN; MANION; MORRISON, 2011; DÖRNYEI, 2011) e busca equilibrar as anteriores. Dörnyei (2011) comenta que este nome apresenta duas razões:

16 Esta seção é um recorte na íntegra, com alguns acréscimos, da subseção “1.6.4 Entrevista”, da minha dissertação de mestrado (EGIDO, 2019).

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). (DÖRNYEI, 2011, p. 136)

Estes pesquisadores contrastam entrevista semiestruturada com conversas do dia a dia e afirmam que aquela tem perguntas orientadoras, um propósito e relações de poder que podem emergir desta interação. Assim, pesquisadores/as buscam reduzir possíveis relações assimétricas entre eles/as e os/as participantes de seus estudos, ao compreenderem que a “[...] entrevista é um encontro social e interpessoal, não meramente um momento para geração de dados” (COHEN; MANION; MORRISON, 2011, p. 421). Pesquisadores/as da linguagem empregam, frequentemente, este terceiro tipo de entrevista. Alguns exemplos brasileiros que recomendo como sugestões de leitura são Campos (2017), Chimentão (2016) e D’Almas (2016).

Compartilho a afirmação de Cohen, Manion e Morrison (2011, p. 422) de que “[...] a entrevista não é uma interação recíproca entre dois participantes iguais. Ao contrário, um detém a posição de pesquisador e questionador, ao passo que o outro a de participante e respondente”. Apesar disso, Dörnyei (2011, p. 142) apresenta quatro ações principais que os/as pesquisadores/as podem tomar para diminuir esta relação assimétrica. 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”.

Considero ainda necessário alertar sobre a não indução do/a pesquisador/a durante a realização de entrevistas de pesquisa,

uma vez que a indução ocorre quando o/a pesquisador/a, intencional ou inadvertidamente, influencia as respostas dos/as participantes ou direciona a entrevista de maneira que favoreça determinadas conclusões. Para evitar essa influência do/a proponente do estudo sobre os/as entrevistados/as, é importante que os/as pesquisadores sejam treinados/as em técnicas de entrevista menos tendenciosas e mais imparciais. Eles devem evitar o uso de perguntas sugestivas, evitar expressar opiniões pessoais e permanecer neutros ao interpretar as respostas dos/as participantes. A título de exemplo, ao invés de perguntar: “O que você mais gosta sobre o curso X?”, o/a pesquisador/a poderia indagar: “O que você pensa sobre o curso X?”. Veja que nesta segunda opção aquele/a que elabora a questão não toma por certo, ou seja, não pressupõe, que a pessoa que responderá goste do curso X.

A não indução do/a pesquisador/a durante as entrevistas de pesquisa é crucial para garantir a objetividade, a validade e a credibilidade dos resultados. Ao evitar qualquer influência ou direcionamento, o/a pesquisador/a pode obter informações autênticas e significativas dos/as participantes, contribuindo para a qualidade e a relevância da pesquisa. Entendo, contudo, que é impossível eliminar todas as marcas de tendencialidade, pois o modo como o/a pesquisador/a se comporta corporalmente, como cumprimenta os/as participantes e a ordem das perguntas feitas, tudo isso e muito mais influencia na qualidade da participação dos/as entrevistados/as.

Entrevista semiestruturada tem seus pontos fortes e fracos como qualquer outro instrumento de pesquisa. Por um lado, ela demanda tempo do/a pesquisador/a tanto para ser organizada e conduzida (DÖRNYEI, 2011) quanto para ter seus dados gerados preparados para a análise (COHEN; MANION; MORRISON, 2011). Por outro lado, ela é rica em detalhes e permite que os/

as participantes expressem seus pensamentos sobre determinado tópico (COHEN; MANION; MORRISON, 2011; DÖRNYEI, 2011).

REFERÊNCIAS

DÖRNYEI, Z. *Research Methods in Applied Linguistics*. 3rd. Oxford: Oxford University Press, 2011.

EGIDO, A. A. *O eu e o outro: uma breve história da ética em pesquisa em linguística aplicada*. 2019. 353 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2019.

COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. *Research Methods in Education*. New York, NY: Routledge, 2011.

SUGESTÕES DE LEITURA

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.

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.

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.

ESTADO DA ARTE

O *estado da arte*, tomado aqui como sinônimo de *revisão da literatura* ou *revisão bibliográfica*, é parte essencial de qualquer pesquisa acadêmica, independentemente do título almejado, da área do conhecimento ou do foco de pesquisa. Todo/a pesquisador/a precisa minimamente conhecer o que e até que ponto seus pares já discutiram a respeito da temática em foco. É necessário salientar, contudo, que a extensão e a profundidade do *estado da arte* estão diretamente relacionadas ao nível do estudo e o tempo disponível para realizá-lo. Nesta seção, comento sobre este elemento imprescindível de toda pesquisa em três fases, a saber: (i) antes e durante as buscas por trabalhos, (ii) durante e após as leituras dos resultados da busca e (iii) antes, durante e após a escrita do *estado da arte*.

Antes de voltar-me para estas fases, corroboro as palavras de Herrera (2016, p. 8), que sugere que o *estado da arte* deve ser uma das primeiras atividades do pesquisador¹⁷, pelos seguintes motivos:

17 Excetua-se esta ser a primeira ação em pesquisas que adotam a Grounded Theory (STRAUSS; CORBIN, 1990) ou a Análise Paradigmática e Sintagmática (REIS, 2018), por exemplo, uma vez que ambas as metodologias propõem a elaboração da teoria a partir da análise dos dados.

Conhecer o que foi e não foi investigado;
Desenvolver uma explicação geral para fenômenos observados;
Identificar relações potenciais entre conceitos e elaborar hipóteses [ou perguntas] pesquisáveis;
Conhecer como os outros definiram e mediram os principais conceitos;
Identificar fontes de dados, algoritmos ou métodos que outras pesquisas usaram;
Desenvolver projetos de pesquisa alternativos;
Evitar reinventar a roda¹⁸;
Evitar trabalhar em problemas desinteressantes, triviais ou muito complexos, intratáveis.

No Quadro 9, disponho orientações e questões reflexivas para que o/a pesquisador/a considere antes e durante suas buscas bibliográficas. Elas visam a estruturar e otimizar seu tempo para que não realize buscas que resultem em milhares de referências desnecessárias em bancos de dados, bem como não encontre número insuficiente de trabalhos acadêmicos. Em ambos os casos, é crucial que o/a pesquisador/a documente as buscas feitas, os caminhos traçados e os resultados encontrados.

18 Aqui, a autora faz referência implícita a revisões da literatura que repetem buscas e análises de um determinado conjunto de publicações já revisado e publicado por pesquisador/a precedente.

Quadro 9: Aspectos da fase de buscas

Fase de buscas	
Antes	<p>a. Reflita sobre as seguintes questões, elas lhe ajudarão a afunilar suas buscas em bancos de dados: "Que pergunta de pesquisa sua revisão de literatura está definindo? Qual o escopo de sua pesquisa? Que tipo de revisão de literatura você está realizando? Está se concentrando na política, teoria, pesquisa quantitativa/qualitativa? Quais disciplinas sua pesquisa abrangerá? Você limitará sua literatura a um período de tempo específico? Que tipos de literatura você prevê usar?" (NOTTINGHAM TRENT UNIVERSITY, online, p. 3);</p> <p>b. Selecione quais bancos de dados irá utilizar em suas buscas;</p> <p>c. Escolha e anote os termos de busca que serão empregados.</p>
Durante	<p>a. Anote os dias em que as buscas foram realizadas;</p> <p>b. Anote a quantidade de trabalhos encontrados em cada banco de dados;</p> <p>c. Se possível, adote os mesmos (ou similares) critérios de busca em cada banco de dados;</p> <p>d. Salve os resultados (referências, resumos ou trabalhos na íntegra) no seu computador;</p>

Fonte: O próprio autor.

Após a fase de buscas, o/a pesquisador/a precisa estabelecer critérios de seleção para iniciar as leituras. O conteúdo que apresento no Quadro 10 busca auxiliar nesta tarefa.

Quadro 10: Aspectos da fase de leituras

Fase de leituras	
Antes	a. Leitura preliminar: Uma primeira leitura poder ser feita dos resumos, para verificar a pertinência daqueles estudos ao seu escopo de pesquisa. Nesta primeira rodada, alguns relatos de pesquisa podem ser descartados. É necessário, contudo, mantê-los salvos e avisar no seu relato de pesquisa quais foram descartados e por quê;
Durante	b. Com os trabalhos selecionados após a leitura dos resumos, leia-os na íntegra e tome notas que busquem sintetizar os principais elementos deles. No quadro 11, apresento uma sugestão de instrumento que pode ser usado para fichamento dos trabalhos; c. O preenchimento do Quadro 11 permite que o pesquisador, no momento da escrita do seu próprio referencial teórico, não precise frequentemente voltar aos textos originais lidos, visto que ele contará com uma síntese deles. Há, assim, uma otimização do tempo do pesquisador na fase da escrita.

Fonte: O próprio autor.

No Quadro 11, apresento uma possibilidade de fichamento dos trabalhos acadêmicos lidos para a escrita do referencial teórico.

Quadro 11: Estrutura para fichamento bibliográfico

Referência	Incluir aqui a referência do trabalho, formatada nas normas da ABNT.
Autor(es) e breve(s) biodata(s)	Incluir aqui o(s) nome(s) do(s) autor(es) e sua(s) área(s) de conhecimento e onde atua(m).
Desenho de pesquisa	
Objetivo do estudo	Se estiver evidente, pode copiar e colar aqui, usando aspas e indicando a página. Se não houver, pode preencher aqui com "Não mencionado" ou escrever, com suas próprias palavras, o que pensa ser.
Tipo de pesquisa	Se estiver evidente, pode copiar e colar aqui, usando aspas e indicando a página. Se não houver, pode preencher aqui com "Não mencionado" ou escrever, com suas próprias palavras, o que pensa ser.
Contexto e participantes	Se estiverem evidentes, pode copiar e colar aqui, usando aspas e indicando a página. Se não houver, pode preencher aqui com "Não mencionado" ou escrever, com suas próprias palavras, o que pensa ser.
Geração ou coleta de dados	Se estiver evidente, pode copiar e colar aqui, usando aspas e indicando a página. Se não houver, pode preencher aqui com "Não mencionado" ou escrever, com suas próprias palavras, o que pensa ser.
Método analítico	Se estiver evidente, pode copiar e colar aqui, usando aspas e indicando a página. Se não houver, pode preencher aqui com "Não mencionado" ou escrever, com suas próprias palavras, o que pensa ser.
Ética em pesquisa	Se estiver evidente, pode copiar e colar aqui, usando aspas e indicando a página. Se não houver, pode preencher aqui com "Não mencionado" ou escrever, com suas próprias palavras, o que pensa ser.

A-Z DE METODOLOGIA EM PESQUISA:
ESTUDOS QUALITATIVOS, LINGÜÍSTICOS E EDUCACIONAIS

Referencial teórico	
Área e campo do conhecimento	Muitas vezes, em especial em publicação em formato de artigos, o(s) autor(es) não indica(m) explicitamente a área e o campo do conhecimento. Você, como leitor/a, pode, contudo, inferir após a leitura do texto na íntegra. Se copiar e colar um trecho da publicação, lembre-se de usar aspas e incluir a página do original.
Conceitos discutidos	Aqui, você pode indicar os conceitos que o(s) autor(es) menciona(m), separando aqueles que são somente mencionados e aqueles que são devidamente conceituados, indicando características constituintes. Se copiar e colar um trecho da publicação, lembre-se de usar aspas e incluir a página do original.
Lacunas identificadas	Com certa frequência, pesquisador(es) se vale(m) de lacunas teóricas que percebe(m) para propor(em) seus desenhos de pesquisa. Se estiver evidente na publicação que está sendo fichada, pode copiar e colar aqui, usando aspas e indicando a página do original.
Considerações	
O que o(s) autor(es) conclui(em) a respeito da análise?	Se estiver evidente, pode copiar e colar aqui (usando aspas e indicando a página do original) trechos em que o(s) autor(es) faz(em) sínteses da análise.
Quais as considerações finais?	Geralmente, o(s) autor(es) consegue(m) sintetizar o conteúdo da análise de modo mais direto nas considerações finais. Se este for o caso e não ficar repetitivo com o item anterior, inclua aqui – em formato de tópicos ou copiando e colando excertos – tais passagens.
Quais lacunas o(s) autor(es) indica(m) do estudo que desenvolveu(ram)?	Se estiver evidente, pode copiar e colar aqui, usando aspas e indicando a página do original. Esta informação é geralmente encontrada na última seção do artigo, nas Considerações Finais.

Há sugestões de estudos futuros? Se sim, quais?	Se estiver evidente, pode copiar e colar aqui, usando aspas e indicando a página do original. Esta informação é geralmente encontrada na última seção do artigo, nas Considerações Finais.
Excertos que possivelmente poderá citar em seus textos	
(Página) excerto	(Incluir a página em que está o excerto) incluir o excerto

Fonte: O próprio autor.

Saliento que o Quadro 11 trata-se de somente uma sugestão, sendo suas seções passíveis de reestruturação a depender da necessidade do/a pesquisador/a e do caráter dos estudos bibliográficos sendo fichados. Outra sugestão de documentação das informações lidas no material teórico fichado/selecionado é aquela encontrada e adotada por Barcelos et al. (2022), em um *estado da arte* produzido sobre emoções no ensino de línguas. Disponho o quadro abaixo a partir das categorizações/classificações proposta pela pesquisadora e colegas. Para conhecer sobre exemplos de como preencher o quadro em si, sugiro a leitura de Barcelos et al. (2022)

Quadro 12: Estrutura para fichamento bibliográfico

Autor/título	Tema e abordagem	Foco do estudo	Contexto/participantes	Coleta de dados e análise	Referencial teórico	Resultados

Fonte: Traduzido e adaptado de Barcelos et al. (2022, p. 5)

A última fase do *estado da arte* diz respeito à escrita, nos seus estágios de antes, durante e após. No Quadro 13, indico questões reflexivas e sugestões para cada estágio.

Quadro 13: Aspectos da fase de (re)escrita

Fase de (re)escrita	
Antes	<p>a. Reflita sobre as seguintes questões antes de iniciar o processo de escrita:</p> <p>Quais são os elementos em comum entre os trabalhos fichados?</p> <p>Quais são as bases teóricas recorrentemente citadas pelos/as autores/es para tecerem afirmações sobre a temática em foco?</p> <p>Quais trabalhos têm aspectos em comum com a minha pesquisa? Quais são esses aspectos?</p> <p>Quais as lacunas indicadas pelos/as autores/as dos trabalhos fichados?</p> <p>Quais dessas lacunas consigo, com a minha pesquisa, contribuir para sanar?</p>
Durante	<p>a. Organize seu referencial teórico por áreas temáticas, pertinentes à sua pesquisa e em consonância com os aspectos recorrentes evidenciados nos fichamentos.</p> <p>b. Recorra aos fichamentos para informações a respeito dos estudos e não aos textos na íntegra, assim, otimizará seu tempo.</p>
Após	<p>a. Revise a escrita de seu referencial teórico, considerando a ocorrência e pertinência dos seguintes elementos:</p> <p>Há nível de descrição dos estudos fichados?</p> <p>Há nível de síntese, pelo menos em casa seção do referencial teórico?</p> <p>Há nível de crítica/reflexão sua a respeito deste conjunto de pesquisas?</p> <p>Há indicação para o/a leitor/a de como seu trabalho se insere neste conjunto de pesquisas?</p>

Fonte: O próprio autor.

Feitas as leituras dos relatos de pesquisas selecionadas, é necessário aproximar os fichamentos e identificar aspectos comuns e dissonantes. Além deles, situar seu próprio estudo no rol daqueles trabalhos fichados. Somente após a compreensão de como as investigações conduzidas em determinado campo do

conhecimento se relacionam que o/a pesquisador/a estrutura a escrita do seu referencial teórico. Sobre outro entendimento dos passos e procedimentos para elaboração de estado da arte, recomendo a leitura de Marconi e Lakatos (2017). Em relação às possibilidades de organização do referencial teórico em subseções a partir dos fichamentos, sugiro a consulta das seguintes pesquisas: Trabalho de Conclusão de Curso (VIEIRA, 2022), Dissertação de Mestrado (EGIDO, 2019) e Tese de Doutorado (CORADIM, 2015).

REFERÊNCIAS

BARCELOS, A. M. F. et al. Contemporary perspectives on research about emotions in language teaching. *Rev. Bras. Linguíst. Apl.*, Belo Horizonte, v. 22, n. 1, p. 1-16, 2022.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 2017.

NOTTINGHAM TRENT UNIVERSITY. *NTU Library: Getting started with your literature review*. Disponível em: www4.ntu.uk/library/document_uploads/166655.pdf Acesso em: 07/09/22.

REIS, S. Paradigmatic and syntagmatic analysis in qualitative research with data of human language. *Signum: Estudos da Linguagem*, Londrina, PR, v. 21, n. 2, p. 147-171, 2018.

STRAUSS, A. L.; CORBIN, J. *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park: Sage Publications, 1990.

SUGESTÕES DE LEITURA

EGIDO, A. A. *O eu e o Outro: uma breve história da ética em pesquisa em Linguística Aplicada*. 2019. 353 f. Dissertação (Mestra-

do em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

CORADIM, J. N. *Ciclos reflexivos alternativos*. 2015. 347 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

VIEIRA, E. K. A. *Secretariado executivo em intercâmbio acadêmico: as interfaces entre as línguas estrangeiras e as emoções*. 2022. 81 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Secretariado Executivo) – Centro de Estudos Sociais Aplicados, Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2022.

ESTILO DE RELATO

O *estilo de relato* é um componente da pesquisa que, geralmente, figura como uma seção no capítulo de metodologia. Nele, pesquisadores/as discorrem sobre suas escolhas linguístico-discursivas. Ele pode ser tanto sobre o estilo de relato da *análise*, em específico, quanto sobre o estilo de relato da *pesquisa*, no geral. Abaixo, apresento alguns exemplos de ambos os casos. Indico que ambos podem, concomitantemente, figurar como seções em um capítulo metodológico.

ESTILO DE RELATO DA ANÁLISE

Em seu estudo doutoral, Seccato (2020) incluiu, no capítulo voltado à metodologia de pesquisa, uma subseção intitulada “Estilo de Relato da Análise”. Nela, a autora explica as convenções que adotou no momento da análise dos dados, as quais replica na apresentação no capítulo analítico da tese.

Relato os resultados de forma analítico-sintética, como prevê a APS, destacando os termos classificatórios hiperonímicos em CAIXA ALTA; hiponímicos em **negrito**, os sub-hiponímicos, sublinhados e sub-classificações de sub-hiponímicos, quando houver, em *italico*. Trago, a modo de ilustração e sustentação das minhas análises, excerto extraído dos dados. Utilizo determinado excerto mais

de uma vez, para ilustrar afirmações diferentes, com isso ciente de que o texto possa ficar repetitivo. Quando me refiro aos internos e externos aos participantes os identifico com as cores azul (internos) e vermelho (externos). (SECCATO, 2020, p. 155)

Para além de adotar tais convenções, argumento que é crucial que haja um espaço, no relato de pesquisa, dedicado à sua explicação aos/às leitores/as. Um dos principais motivos para pesquisadores/as estabelecerem essas convenções é tornar a análise mais facilmente compreensível pelos/as leitores/as; assim, é essencial que esses saibam a que se refere cada recurso gráfico empreendido. Do trecho acima de Seccato (2020) desejo que você conheça que esta possibilidade existe, não necessariamente adotar **negrito**, **CAIXA ALTA**, sublinhado e *itálico* para as mesmas categorias e subcategorias que a autora, tendo em vista que cada pesquisador/a cria suas próprias convenções para lançar mão desses e outros recursos gráficos. Para além desses, o uso de cores distintas é igualmente possível. Ressalto, contudo, a atenção à verificação de necessidade de impressão do trabalho final, o que pode inviabilizar a adoção de diferentes cores em várias páginas da análise.

Nesse sentido, outra pesquisa doutoral que contempla o estilo de relato da análise foi Chimentão (2016). Considero importante evidenciar abaixo como a autora explica suas escolhas aos/às leitores/as de sua tese, por ser uma redação diferente e mais sucinta, comparada à de Seccato (2020).

Para o relato das análises, assumo algumas convenções para facilitar a visualização e compreensão das análises. São elas:

- a) CAIXA ALTA: dimensões;
- b) Negrito: categorias;
- c) Itálico: subcategorias. (CHIMENTÃO, 2016, p. 161)

Esta subseção da metodologia também é espaço adequado para explicar aos/às leitores/as os percursos mentais, lógicos e analíticos para a construção dos materiais (i.e., quadros) que serão apresentados no capítulo de análise do estudo. Chimentão (2016) exemplifica como esse movimento pode ser feito, no que diz respeito aos quadros:

Com relação aos procedimentos adotados para a composição dos quadros analíticos, seguem algumas explicações:

- a) ao sintetizar a análise, vali-me da liberdade de tomar o tema e/ou as (sub)categorias (existentes nos primeiros quadros) para a nominalização final das categorias e subcategorias dos pares binários;
- b) a quantidade de categorias e sua subdivisão em subcategorias (quando necessário) que dá suporte as dimensões, variam de acordo com as interpretações feitas dos dados;
- c) os excertos, por vezes, admitem bivalência, dependendo da parte que, enquanto pesquisadora, pretendo salientar. Por isso, pode haver uso de um mesmo excerto de dados para suporte a categorias e/ou dimensões diferentes, em função do trecho que foi destacado. (CHIMENTÃO, 2016, p. 161)

Por fim, ainda nesta seção, Chimentão (2016) reconhece que seu - e eu diria todos - os relatos de análise são imbuídos de relações de poder, entre pesquisadores/as, participantes e outros/as; assim, nossas leituras e análises dos dados - independentemente do método analítico escolhido - nunca são neutras. Este é outro tipo de informação que pesquisadores/as podem incluir nas subseções de seus capítulos metodológicos voltadas ao estilo de relato da análise. A esse respeito, Chimentão (2016) discorre:

Ao relatar as análises, mantenho indistinta a função social de quem foi o entrevistador e quem foi o entrevistado em cada um dos excertos apresentados. Reconheço e tenho ciência das relações de

poder que medeiam esse evento social, principalmente, por eu ser pesquisadora e, também, coordenadora do programa, o que pode gerar regulação do discurso ou tentativas de ‘salvar a face’ por parte dos entrevistados. No entanto, essa relação de poder, durante as entrevistas, e a interdiscursividade, não são focos de investigação. (CHIMENTÃO, 2016, p. 163)

Em linhas gerais, alguns são os componentes possíveis de serem desenvolvidos na subseção voltada ao estilo de relato da análise, nomeadamente: explicações sobre (i) recursos gráficos, (ii) percursos mentais, lógicos e analíticos para a construção dos materiais do capítulo de análise e (iii) influências reconhecidas pelos pesquisadores durante as análises dos dados.

ESTILO DE RELATO DA PESQUISA

Em sua pesquisa de mestrado, Egido (2019) conduziu uma análise discursiva de orientação foucaultiana sobre a ética em pesquisa na Linguística Aplicada. Conhecermos o método analítico adotado pelo autor é essencial para compreendermos as explicações que ele desenvolve na seção destinada ao estilo de relato da pesquisa. Nas suas palavras, Egido (2019, p. 68) discorre, na íntegra:

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:

[...]

Em linhas gerais, Egido (2019) se vale da subseção destinada ao estilo de relato da pesquisa para explicar aos/às leitores/as a relação entre a organização de sua dissertação de mestrado e o referencial teórico adotado. Argumento que este é um dos propósitos dessa subseção: explicar aos/às leitores/as nossas escolhas discursivas e organizacionais dos relatos de pesquisa, o que, conseqüentemente, dirime críticas e falta de compreensão por parte dos/as leitores/as.

Tendo em vista o caráter didático e formativo desta obra, sugiro, abaixo, outros elementos que podem ser incluídos na subseção “Estilo de relato da pesquisa”:

- Explicação da linguagem adotada no decorrer de todo o relato (i.e., primeira do singular (e.g., *desenvolvi esta pesquisa...*), primeira do plural (e.g., *desenvolvemos esta pesquisa...*) ou terceira do singular (e.g., *esta pesquisa foi desenvolvida...*);
- Explicação sobre o tempo verbal escolhido para o relato do estudo (i.e., presente (e.g., *analiso os dados...*) ou passado (e.g., *analisei os dados...*)).

Em síntese, o estilo de relato, independente se de análise ou da pesquisa, evidencia uma coerência dos/as pesquisadores/as

no decorrer de seus estudos. A escrita desta subseção nos relatos de pesquisa também funciona como um exercício de releitura para os/as pesquisadores/as de seus próprios escritos, a fim de aferir a presença dessa coerência indicada na referida subseção. Enquanto sugestão de leitura, indico a investigação de D'Almas (2016), que também incluiu considerações dessa natureza em seu relato de pesquisa.

REFERÊNCIAS

EGIDO, A A. *O eu e o Outro: uma breve história da ética em pesquisa em Linguística Aplicada*. 2019. 353 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

SECCATO, M. G. *Incidentes críticos na formação de professores de língua inglesa: conceitos, características e reações*. 2020. 418 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

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.

SUGESTÕES DE LEITURAS

D'ALMAS, J. *Da passividade à agência: desenvolvimento de professoras como resultado de empoderamento*. 2016. 314 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

ESTUDO DE CASO

Este termo faz referência a um tipo de pesquisa que “[...] investiga um pequeno número de participantes [...]. A pesquisa envolve uma descrição aprofundada, por exemplo, com foco em uma explicação holística do contexto do assunto ou uma avaliação detalhada do desenvolvimento de características linguísticas específicas.” (LOEWEN; SPONKSY, 2016, p. 19). Na mesma linha, Cohen, Manion e Morrison (2007, p. 253) entendem que “um estudo de caso é uma instância específica que é frequentemente projetado para ilustrar um fenômeno mais geral.” Outras acepções sobre esse tipo de pesquisa podem ser lidos em Gil (2019) e Severino (2016). No que concerne à sua pertinência, “o estudo de caso é necessário pela especificidade do caso investigado, que é informado por sua delimitação” (NJIE; ASIMIRAN, 2014, p. 37).

De acordo com Njie e Asimiran (2014, p. 36), “seu foco é descobrir as características de uma determinada entidade e seus principais atributos distinguíveis que incluem foco em uma única unidade, descrição detalhada de um fenômeno, ancorado em cenários reais e usa vários métodos de coleta de dados”. Nesse sentido, pode-se conduzir um *estudo de caso* de uma empresa, uma escola, uma sala de aula, um bairro, uma cidade, etc. O que garantirá a especificidade do caso estudado argumento ser o que se toma como universo, ou seja, como macro. Assim, seria possí-

vel, por exemplo, tomar o sistema educacional público brasileiro como *um* caso a ser analisado, desde que o universo seja entendido como os sistemas educacionais públicos dos demais países.

Enquanto aspectos que auxiliam na delimitação de um *estudo de caso*, Njie e Asimiran (2014), citando outros/as pesquisadoras/as, indicam três principais:

- Tempo e local;
- Tempo e atividade;
- Definição e contexto.

Tais aspectos são caros ao tentarmos delimitar um caso específico para estudo. Pesquisadores/as concordam que a riqueza e o detalhamento dos *dados* é mais importante do que sua extensão (NJIE; ASIMIRAN, 2014). Por um lado, a riqueza de detalhes de um *estudo de caso* é vantajosa e permite ao/a pesquisador/a conhecer minuciosamente o fenômeno investigado. Por outro lado, justamente por se tratar de *um estudo de caso* – com dados majoritariamente qualitativos e não estatísticos – não é possível fazer generalizações¹⁹ deste *estudo de caso* para outros *contextos*. É necessário salientar, contudo, que a generalização não é sequer objetivo de pesquisas do tipo *estudo de caso*.

Cohen, Manion e Morrison (2007, p. 253) citam Hitchcock e Hughes (1995) para indicar as seguintes características do *estudo de caso*:

19 Faça menção à generalização dos resultados aqui por entender que, segundo alguns/mas autores/as, ela é tomada como um dos critérios de julgamento da qualidade da pesquisa. A este respeito, sugiro a leitura da seção *Julgamento da qualidade da pesquisa*, nesta obra.

Preocupa-se com uma descrição rica e vívida de eventos relevantes para o caso;

Fornece uma narrativa cronológica dos eventos pertinentes ao caso;

Combina uma descrição de eventos com a análise deles;

Concentra-se em atores individuais ou grupos dos atores e busca entender suas

percepções dos acontecimentos;

Destaca eventos específicos que são relevantes ao caso;

O investigador está integralmente envolvido no caso;

Tenta-se retratar a riqueza do caso ao redigir o relatório.

No Quadro 14, indico os tipos e os objetivos dos *estudos de caso*, tal como revisados por Cohen, Manion e Morrison (2007). As células do Quadro precisam ser lidas horizontalmente, visto que não há correlação direta entre os tipos de *estudos de caso* dispostos verticalmente. Saliento que alguns autores adotam as mesmas nomenclaturas, como, por exemplo, Yin (1984) e Merriam (1988) ao comentarem do *estudo de caso* descritivo. Outros, como é o caso de Sturman (1999), propõem tipologias diferentes e específicas. Tendo em vista o propósito desta obra e a extensão da seção, não comentarei sobre cada tipo indicado no Quadro abaixo.

Quadro 14: Tipos de estudo de caso

Referência	Tipos			
Sturman (1999)	<p>Evaluativo</p> <p>Objetivo: explicar e julgar ações relacionadas ao caso investigado.</p>	<p>Pesquisa-ação</p> <p>Objetivo: identificar, planejar e intervir em uma situação do caso investigado.</p>	<p>Etnográfico</p> <p>Objetivo: conhecer profundamente aspectos constitutivos do caso investigado.</p>	<p>Educacional</p> <p>Objetivo: intervir no caso educacional investigado, conhecendo seus principais aspectos.</p>
Yin (1984)	<p>Exploratório</p> <p>Objetivo: pilotar um instrumento ou desenho de pesquisa para estudos futuros.</p>	<p>Descritivo</p> <p>Objetivo: fornecer dados narrativos.</p>	<p>Explanatório</p> <p>Objetivo: testar teorias e hipóteses.</p>	
Merriam (1988)	<p>Evaluativo</p> <p>Objetivo: explicar e julgar ações relacionadas ao caso investigado.</p>	<p>Descritivo</p> <p>Objetivo: fornecer dados narrativos.</p>	<p>Interpretativo</p> <p>Objetivo: desenvolver categorias analíticas indutivamente, para testar teorias e hipóteses.</p>	
Stake (1994)	<p>Intrínseco</p> <p>Objetivo: entender um caso específico.</p>	<p>Instrumental</p> <p>Objetivo: examinar um caso particular a fim de obter uma visão sobre um problema ou uma teoria.</p>	<p>Coletivo</p> <p>Objetivo: investigar grupos de estudos individuais que são realizados para obter uma imagem mais completa.</p>	

Fonte: O próprio autor, com base em dados de Cohen, Manion e Morrison (2007, p. 255).

Para além dos tipos mencionados no Quadro 14, Robson (2002) entende que um *estudo de caso* pode ser classificado como: *estudo de caso* individual; um conjunto de *estudos de caso* individuais; um *estudo* de grupo social; *estudos* de organizações e instituições; e *estudos* de eventos, papéis e relacionamentos. Indico a leitura de Soon e Lauridsen (2012) como estudo que se voltou para o *estudo de caso*; aqui, considerando a multimodalidade. Além disso, sugiro conhecer as referências de Robson (2002), Gil (2019) e Severino (2016).

REFERÊNCIAS

COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. *Research Methods in Education*. 6th ed. New York: Routledge, 2007.

LOEWEN, S.; PLONSKY, L. *An A-Z Of Applied Linguistics Research Methods*. New York: Palgrave, 2016.

NJIE, B.; ASIMIRAN, S. Case Study as a Choice in Qualitative Methodology. *IOSR Journal of Research & Method in Education*, online, v. 4, n. 3, p. 35-40, 2014.

SUGESTÕES DE LEITURA

ROBSON, C. *Real World Research* (second edition). Oxford: Blackwell, 2002.

SOON, Z.; LAURIDSEN, M. The Benefits of Multimodal Interactive Case Studies. *HAPS Educator*, online, v. 25, n. 2, p. 53-72, 2012.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2019.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2016.

ÉTICA TRADICIONAL²⁰

Nesta subseção, discuto os conceitos correlatos de *ética burocrática* (REIS; EGIDO, 2017), de *ética formal* (CHRISTIANS, 2006), de *ética procedimental* (GUILLEMIN; GILLAM, 2004) e de *macroética* (KUBANYIOVA, 2008). No título da seção, emprego o termo *ética tradicional*, como tenho feito em publicações recentes (EGIDO, 2020; 2022a; 2022b), para contemplar todos os conceitos supracitados. Em seguida, ilustro essa perspectiva de ética em pesquisa com base em alguns estudos publicados no Brasil. Por fim, discorro sobre alguns argumentos pelos quais entendo que essa perspectiva não é suficiente, ao considerar as investigações desenvolvidas atualmente (EGIDO, 2022b; EGIDO; DE COSTA, 2022).

Com base em minhas leituras sobre ética em pesquisa (ORTEGA, 2005; PAIVA, 2005; KUBANYIOVA, 2008; DE COSTA, 2014; 2015; 2016, para citar algumas), bem como nos estudos que desenvolvi nos últimos anos (EGIDO, 2019; 2020), entendo que a *ética burocrática* e a *ética emancipatória* são complementares. Entretanto, um tipo não precisa necessariamente do outro para se materializar em uma agenda de pesquisa. A *ética burocrática*, por ser baseada em normativas, nacionais e internacionais, e pode

20 Esta seção é um recorte na íntegra da subseção “1.5 A Perspectiva da Ética Tradicional”, da minha tese de doutorado (EGIDO, 2022c). Fiz, contudo, alguns ajustes de redação e acréscimos pontuais de texto para atender aos propósitos desta obra.

ser mais facilmente explicitada. A *ética emancipatória*, por sua vez, já diz respeito a uma postura de abertura por parte dos/as pesquisadores/as, o que também implica em sua materialização em diferentes momentos da agenda de pesquisa (e.g., proposta de desenho de pesquisa, interação com os/as participantes, construção do material empírico, análise, relato de pesquisa, para citar alguns).

Quatro conceitos são recorrentemente adotados para tratar dessa perspectiva, nomeadamente: *ética burocrática* (REIS; EGIDO, 2017), em estudos nacionais, e *ética formal* (CHRISTIANS, 2006), *ética procedimental* (GUILLEMIN; GILLAM, 2004) e *macroética* (KUBANYIOVA, 2008), em estudos no exterior. Embora constituam acepções distintas, os significados imbuídos nelas são os mesmos, razão pela qual as tomo como sinônimas. Independentemente de qual concepção adotada, todas são compreendidas como: “[...] referindo-se aos procedimentos éticos [propostos pelos] comitês de ética em pesquisa, baseados em princípios gerais de ética, que também são incorporados em códigos de conduta profissionais” (KUBANYIOVA, 2008, p. 504).

Apesar da passagem acima ser ilustrativa do conceito de *ética burocrática*, entendo ser necessário melhor explicitá-la. Quando Kubanyiova (2008, p. 504) se refere aos “[...] procedimentos éticos [propostos pelos] comitês de ética em pesquisa [...]”, entendo como exemplo de ‘procedimentos’ a submissão do projeto de pesquisa a um Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (doravante, CEP), o que deve acontecer antes do início do estudo. Além disso, ao referir-se a “[...] princípios gerais de ética [...]” (KUBANYIOVA, 2008, p. 504), a pesquisadora chama a atenção para princípios como a garantia do anonimato aos/as participantes, a possibilidade de desligamento da pesquisa a qualquer momento e a facilidade em compreender os benefícios

e riscos que a investigação pode lhes proporcionar ou causar, respectivamente.

Por serem princípios gerais e procedimentos facilmente aplicáveis à grande maioria dos estudos, eles estão previstos em diversas normativas, nacionais (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 1988; 2016) e internacionais (BRITISH EDUCATION RESEARCH ASSOCIATION, 2011; 2018). No cenário nacional, por exemplo, prescrições datam de mais de três décadas, sendo a mais recente, em âmbito federal, a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, que versa, especialmente, sobre pesquisas conduzidas na área de Ciências Humanas.

Embora sejam princípios e procedimentos consolidados e amplamente divulgados no âmbito institucional, o estudo documental de Reis e Egido (2017) identificou uma lacuna em programas de pós-graduação no que diz respeito à materialização dessas prescrições. A título de exemplo, das 185 pesquisas publicadas entre 2004 e 2014, no corpus analisado, somente em 40 delas foi relatada a submissão do projeto a um CEP, a garantia do anonimato aos participantes e a obtenção do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Assim, entendo que, embora a *ética tradicional* seja constituída por um rol de prescrições a pesquisadores/as, poucos/as são aqueles/as que efetivamente as observam, apesar de suas três décadas de existência. Uma das principais justificativas – até há pouco tempo – para nessa ausência é a não obrigatoriedade de tal procedimento aos estudos das Ciências Sociais e Humanas, que começou e tem se intensificado há menos de uma década.

Com o propósito de ilustrar o espaço que a *ética burocrática* pode ter em uma agenda de pesquisa, elenco e explico alguns dos procedimentos que adotei em meu estudo de doutorado. O primeiro é a submissão do projeto de pesquisa para avaliação de

um CEP, via Plataforma Brasil. No meu caso, enviei ao CEP-UEL para apreciação e recebi a aprovação em algumas semanas. Dentre os documentos apreciados pelo CEP, está o TCLE, que deve ser disponível aos possíveis participantes em linguagem compreensível e objetiva. A depender da sua instituição de ensino superior documentos adicionais podem ser solicitados.

O princípio que sustenta a prática do TCLE diz respeito à consciência que tais indivíduos precisam ter sobre os objetivos da pesquisa, seus benefícios e riscos. No documento que redigi, por exemplo, propus como benefícios “[...] (i) reflexão sobre ética profissional do professor de línguas e (ii) participação na construção de uma minuta de código de ética” e como riscos “[...] desconforto ou riscos, inclusive psicológicos [...]”. Embora esses procedimentos já configurem um cuidado com o outro, eles são ainda tomados como pertencentes a uma *ética burocrática*. Adicionalmente, após as transformações nos objetivos da pesquisa, submeti um adendo ao CEP-UEL para apreciação, o qual foi aprovado.

Em síntese, no que diz respeito às ações previstas nas referidas normativas brasileiras que versam sobre a ética em pesquisa, destacam-se:

Submissão do projeto de pesquisa a um Comitê de Ética Envolvendo Seres Humanos (CEP), via Plataforma Brasil;

Autorização expressa do/a responsável pelo contexto no qual se deseja desenvolver a pesquisa;

Garantia do acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e ou ao Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) aos/às possíveis participantes;

Garantia da confidencialidade das identidades dos/as participantes.

Concluo esta seção ressaltando que “embora parta do entendimento que, enquanto pesquisadores/as, sempre dispomos de cuidados, explícitos ou implícitos, para com o outro (isto é, participantes), isso não nos exige de atender às normativas institucionais que orientam a pesquisa no Brasil.” (EGIDO, 2022, p. 14) Como sugestão de leitura, indico Andrade (2018), que responde a várias perguntas/dúvidas relacionadas aos comitês de ética e à ética em pesquisa.

REFERÊNCIAS

BRITISH EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION. *Ethical Guidelines for Educational Research*. 4th ed. 2018. Acesso em: 20 jun. 2018. Disponível em: <https://www.bera.ac.uk/publication/ethical-guidelines-for-educational-research-2018>

BRITISH EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION. *Ethical Guidelines for Educational Research*. 1st ed. 2011. Acesso em: 20 jun. 2018. Disponível em: <https://www.bera.ac.uk/publication/ethical-guidelines-for-educational-research-2018>

CHRISTIANS, C. G. A ética e a política na pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. L.; LINCOLN, Y. S. (org.) *O planejamento da pesquisa qualitativa: teoria e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 141-162.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. Resolução CONEP nº 001/1988, de 14 de janeiro de 1988. Dispõe sobre normas em pesquisa envolvendo seres humanos. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, 14 jan 1988.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. 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.

DE COSTA, P. I. Making Ethical Decisions in an Ethnographic Study. *TESOL Quarterly*, Virginia, n. 2, v. 48, p. 413-422. 2014.

DE COSTA, P. I. Ethics in Applied Linguistics Research. In: PALTRIDGE, B.; PHAKITI, A. (Org.). *Research Methods in Applied Linguistics*. New York: Bloomsbury, 2015, p. 245-257.

DE COSTA, P. I. (org.). *Ethics in Applied Linguistics Research: Language Researcher Narratives*. New York: Routledge, 2016.

EGIDO, A. A. *O eu e o Outro: uma breve história da ética em pesquisa em Linguística Aplicada*. 2019. 353 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

EGIDO, A. A. Concepts of Ethics in Applied Linguistics Research. *Revista Horizontes em Linguística Aplicada*, Brasília, v. 19, n. 2, p. 118-136, 2020.

EGIDO, A. A. A perspectiva da ética tradicional: orientações para submissão de projeto de pesquisa. In: EGIDO, A. A.; NOVELLI, J. (Org.). *Percursos metodológicos em Estudos da Linguagem: tipos, instrumentos e métodos*. Scotti: Goiânia, 2022a. P. 14-31.

EGIDO, A. A. A perspectiva da ética emergente: as relações humanas que as normativas de pesquisa não contemplam. In: EGIDO, A. A.; NOVELLI, J. (Org.). *Percursos metodológicos em Estudos da Linguagem: tipos, instrumentos e métodos*. Scotti: Goiânia, 2022b. P. 32-40.

EGIDO, A. A. *Ética docente: encarando possibilidades de violência e de humanidade com vistas a uma educação linguística*. 2022. 452 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022c.

EGIDO, A. A.; DE COSTA, P. Colonial narrative of ethics in research: telling stories and imagining decolonial futures in applied

linguistics. *Research Methods in Applied Linguistics*, v.1, n. 2, p. 1-11, 2022.

GUILLEMIN, M.; GILLAM, L. Ethics, Reflexivity, and “Ethically Important Moments” in Research. *Qualitative Inquiry*, California, n. 10, v. 2, p. 261-280. 2004.

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.

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.

PAIVA, V. L. M. O. Reflexões sobre ética e pesquisa. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 5, n. 1, 2005, p. 43-61.

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.

SUGESTÕES DE LEITURA

ANDRADE, O. G. Perguntas frequentes sobre ética em pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil. In: FERREIRA, C. C. (Org.). *Vade mecum do ensino de línguas estrangeiras/adicionais*. Campinas: Pontes, 2018, p. 15-46.

ÉTICA EMANCIPATÓRIA²¹

Este termo diz respeito a uma acepção de ética em pesquisa que complementa a *ética burocrática*, ao mesmo tempo que a extrapola. Para iniciar esta reflexão, disponho, em seguida, uma passagem que pode ajudar você a compreender de qual ética falo:

[...] pesquisa é lugar de alteridade: pesquiso sobre o que não sei, sobre o que ou quem não conheço, ao passo que o Outro é ‘lugar da busca de sentido [...], da incompletude e da provisoriedade.’ (SOUZA; ALBUQUERQUE, 2012, p. 111). Apropriando-me desta incompletude do ser, não posso querer um Outro fechado, dono de si e de suas verdades. O que tenho é um ser inacabado, em estado permanente de vir a ser, de transformação. Daí a incompatibilidade em pensar que posso representar o Outro como ele é. Daí também a ética se mostrar fundamental na pesquisa. Silva (2021, p. 66)

Ao envolver-se em reflexões a respeito da ética em pesquisa a partir do conceito de alteridade, SILVA (2021) convida seu/sua o/a leitor/a a encarar a incompletude tanto dos/as pesquisadores/as quanto dos/as participantes. O desconhecido é o que nos move; no entanto, o ato de pesquisar não é em direção a uma mudança, quase consequentemente, do *desconhecido* para o co-

21 Esta seção é um recorte na íntegra da subseção “1.10 Ética Emancipatória”, da minha tese de doutorado (EGIDO, 2022). Fiz, contudo, alguns ajustes de redação para atender aos propósitos desta obra.

nhecido. O ato de pesquisar é sobre o trajeto, e não o destino; é sobre as relações humanas possibilitadas, forjadas e materializadas durante, e não sobre aquelas interações que nos são prescritas; enfim, é sobre a construção, e nem tanto sobre o produto.

É nessa arena de relações humanas, que, de certo modo, são balizadas pela agenda da pesquisa, que reconheço a impossibilidade de contemplar todos os cuidados éticos necessários²² em uma perspectiva de *ética tradicional*, razão pela qual discuto nas linhas seguintes a *ética emancipatória*. De início e conceitualizando essa acepção de ética, entendo-a como uma postura do/a pesquisador/a ao se relacionar com os/as participantes enquanto indivíduos produtores de conhecimento, ou seja, atores sociais de direitos, e não relegados a posição de sujeitos/objetos de pesquisa. Essa acepção de ética, assim, reconhece nos/as participantes a potencialidade do que têm a dizer, ao passo que demanda uma constante autointerrogação do/a pesquisador/a sobre quem ele/a é, quais ações toma no decorrer da pesquisa e visando o benefício de quem ou o quê.

Entendo o cuidado com o outro como central em toda investigação, independentemente de seu desenho de pesquisa. Para alcançar esse propósito, compartilho do entendimento de um grupo crescente de linguistas aplicados/as (EGIDO; DE COSTA, 2022; DE COSTA, 2014; 2015; 2016; KUBANYIOVA, 2008; ORTEGA, 2005; PAIVA, 2005, para citar alguns/mas) que não vê a adoção da *ética tradicional* como suficiente. Nessa lógica, um novo conjunto de procedimentos éticos emana, bem como novas terminologias para se referir a ele. Algumas destas são:

22 Alguns desses cuidados dizem respeito (i) a como o/a pesquisador/a responderá aos dilemas éticos que, inevitavelmente, surgem no decorrer da investigação, (ii) ao nível de proximidade, interação e simetria na relação entre pesquisador/a e participantes e (iii) ao modo pelo qual o/a proponente do estudo compartilhará os resultados com os/as participantes.

ética emancipatória (REIS; EGIDO, 2017), *microética* (KUBANYIOVA, 2008), *ética em prática* (GUILLEMIN; GILLAM, 2004) e *ética social* (CHRISTIANS, 2006).

Na esfera nacional, Reis e Egido (2017, p. 240) conceituam que *ética emancipatória* como aquela que

[...] vai além da ética formal, pois quem realiza a pesquisa necessariamente retorna aos participantes com as análises, fazendo mais de uma vez, se necessário, antes de finalizar o relato da pesquisa. A Ética Emancipatória pratica o caminho de volta com a finalidade de fortalecer a posição do participante, pelo exercício de divisão de poderes sobre a análise, pela incorporação de sua voz no relato final, pela possibilidade de aprender com (e, por que não, sobre) a pesquisa, por meio de consideração analítica e não apenas reprodutiva das reações e pontos de vista do participante. Essa ética permite que pesquisadores e participantes registrem o que aprenderam também com essa fase da construção de conhecimento.

Em outras palavras, essa acepção é centrada no retorno do/a pesquisador/a aos/às participantes, seja com os dados (e.g., CAMPOS, 2017), com as análises (e.g., EGIDO, 2019; D'ALMAS, 2016) ou com o relato de pesquisa na íntegra (e.g., SENEFONTE, 2018). Essa prática de compartilhamento tem como propósito a diminuição da assimetria entre os indivíduos envolvidos na agenda da pesquisa, bem como a oportunidade de criar instâncias de aprendizado a todos, por meio de diálogos.

Na esfera internacional, outras acepções são utilizadas. Kubanyiova (2008, p. 504) argumenta que *microética* “[...] se refere a dilemas éticos cotidianos que surgem de responsabilidades e papéis específicos de pesquisadoras e de participantes em seus contextos de pesquisa”. Adotando acepção distinta, mas tratando do mesmo fenômeno, Guillemin e Gillam (2004, p. 263) propõem o conceito de *ética em prática* como relacionada a “[...]”

questões originárias durante a condução da pesquisa.” Assim, entendendo que ambos os estudos tratam do mesmo fenômeno (i.e., dilemas éticos), embora o façam adotando acepções diferentes.

A título de exemplo, imagine que você está pesquisando uma sala de aula e o/a seu/sua participante é o/a professor/a. Quando convidado/a para o estudo, ele/a leu o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), tirou suas dúvidas iniciais e, inclusive, concordou em ter sua identidade preservada por meio de um pseudônimo que ele/a inclusive escolheu. Acontece que agora, na reta final da *geração de dados*, ele/a optou por ter sua identidade revelada no relato final de pesquisa, porque se sentiu muito confortável e passou a confiar em você, ou seja, escolheu abrir mão do nome fictício e usar seu prenome real. A partir dessa escolha dele/a, você envia uma emenda ao comitê de ética, pois seu projeto de pesquisa afirmava que as identidades seriam preservadas. Após sua consulta, o referido comitê responde dizendo não ser possível a adoção do prenome real, pois a garantia do anonimato é mais crucial do que a escolha em si pelo/a participantes, especialmente pelas consequências - ainda inesperadas - dos resultados do estudo. Esta situação é o que Kubanyiova (2008) entende como *microética* e Guillemin e Gillam (2004) como *ética em prática*, ou seja, uma situação inesperada que emerge durante a condução do estudo e não há uma resposta correta, imediata a ela.

A *ética social*, discutida por Christians (2006), parece-me abarcar todas as acepções supracitadas, tendo em vista sua ampla definição:

[...] a ética social depende de uma visão complexa dos julgamentos morais como se estes integrassem um conjunto orgânico, uma experiência cotidiana, crenças a respeito do bem e sentimentos de aprovação e de vergonha, em termos de relações humanas e de estruturas sociais (CHRISTIANS, 2006, p. 150).

Nesta, o autor representa um distanciamento de uma ética filosófica neutra da realidade social e a aproxima do social, histórica e culturalmente situado. Deste modo, essa perspectiva compartilha de “[...] rejeitar uma ética das normas, das regras e dos ideais exterior aos seres humanos” (CHRISTIANS, 2006, p. 151), ao passo que compartilha de uma ética local e preocupada com o outro. Ao transpor essas reflexões para o campo da pesquisa qualitativa, reavalio o papel do/a pesquisador/a como consciente e em constante alerta sobre o bem-estar dos/as participantes e demais envolvidos/as na sua investigação. Além da ideia de bem-estar deles/as, há aqui um cuidado genuinamente ético, ao vê-los/as como pessoas imbuídas de direitos, conhecimentos, vozes e desejos, que não podem ser apagados por nenhuma agenda de pesquisa.

Nessa perspectiva, que recepciona as interpretações das anteriores, “[o] diálogo é o elemento-chave em uma estratégia emancipatória que nos libera em vez de nos aprisionar na manipulação ou nas relações antagonistas” (CHRISTIANS, 2006, p. 156). Desse modo, as questões de relações de poder, voz e representatividade, discutidas por Reis e Egido (2017), e as questões de dilemas éticos, abordadas por Kubanyiova (2008) e Guillemin e Gillam (2004), são contempladas.

Entendo que a *ética emancipatória* também opera como um combate ao “extrativismo epistêmico”, nos termos de Grosfoguel (2016, p. 128), ou seja, “um mecanismo de roubo e apropriação colonial e neocolonial”. Historicamente - ou até recentemente, na maioria das investigações, sabe-se que pesquisa tem sido sinônimo de controle do/a pesquisador/a sobre os corpos dos/as participantes (ou *sujeitos*, nos termos da seção destinada a este conceito), extrativismo de seus conhecimentos e apagamento de suas vozes após a *geração dos dados*. No âmbito das

conduções de pesquisas, argumento que combatemos esse “extrativismo epistêmico” quando nós, pesquisadores/as, nos colocamos em uma constante posição de estudo dos/as participantes e compreendemos que podemos genuinamente aprender com eles, e não somente coletar seus dados e partir sem retorno, para uma nova conversa.

Em linhas gerais, noto que todas as acepções de ética em pesquisa abordadas nesta seção coadunam no entendimento de que seguir somente normativas de pesquisa (ver a seção de *ética tradicional*, nesta obra) não é suficiente para garantir o bem-estar dos/as participantes e demais envolvidos/as. Desse modo, faz-se necessário observar dilemas éticos (GUILLEMIN; GILLAM, 2004; KUBANYIOVA, 2008) que surgem durante a condução do estudo, estejam eles atrelados ou não à questão de voz, representatividade e relações de poder (REIS; EGIDO, 2017), embora todos estejam contemplados na perspectiva de *ética social* (CHRISTIANS, 2006).

Enquanto sugestão de leitura, indico a pesquisa de doutorado de Silva (2021), por exemplificar como essa ética emancipatória, entendida como uma ética do cuidado, pode ser exercitada, e Mateus (2010), por também ilustrar, por meio de dilemas éticos de sala de aula, como que “é na experiência com o outro que (re) criamos nossas identidades, aquilo que somos e que desejamos ser” (p. 179).

REFERÊNCIAS

CAMPOS, A. G. *Arqueologia, genealogia e ética em formações discursivas de organização profissional docente*. 2017. 828 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

CHRISTIANS, C. G. A ética e a política na pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. L.; LINCOLN, Y. S. (org.) *O planejamento da pesquisa qualitativa: teoria e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 141-162.

D'ALMAS, J. *Da passividade à agência: desenvolvimento de professoras como resultado de empoderamento*. 2016. 314 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

DE COSTA, P. I. Making Ethical Decisions in an Ethnographic Study. *TESOL Quarterly*, Virginia, n. 2, v. 48, p. 413-422. 2014.

_____. Ethics in 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: Routledge, 2016.

EGIDO, A. A. *O eu e o Outro: uma breve história da ética em pesquisa em Linguística Aplicada*. 2019. 353 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

_____. *Ética docente: encarando possibilidades de violência e de humanidade com vistas a uma educação linguística*. 2022. 452 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

EGIDO, A. A.; DE COSTA, P. Colonial narrative of ethics in research: telling stories and imagining decolonial futures in applied linguistics. *Research Methods in Applied Linguistics*, v.1, n. 2, p. 1-11, 2022.

GROSGOUEL, R. Del «extractivismo económico» al «extractivismo epistémico» y al «extractivismo ontológico»: una forma destructiva de conocer, ser y estar en el mundo. *Tabula Rasa*, Bogotá, n. 24, p. 123-143, 2016.

GUILLEMIN, M.; GILLAM, L. Ethics, Reflexivity, and “Ethically Important Moments” in Research. *Qualitative Inquiry*, California, n. 10, v. 2, p. 261-280. 2004.

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.

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.

PAIVA, V. L. M. O. Reflexões sobre ética e pesquisa. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 5, n. 1, 2005, p. 43-61.

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.

SENEFONTE, F. H. R. *Informal English: Learning, Teaching and Teacher Education*. 2018. 601 p. Thesis (Doctoral Degree in Language Studies) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

SUGESTÕES DE LEITURA

MATEUS, E. F. Ética como prática social de cuidado com o outro: implicações para o trabalho colaborativo. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (Org.). *Questões de método e de linguagem na formação docente*. Campinas: Pontes, 2010. p. 177-198.

SILVA, J. E. *Colaboração e formação continuada de professoras: a pedagogia do encontro*. 2021. 372f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

GERAÇÃO DE DADOS²³

Este termo diz respeito aos meios pelos quais pesquisadores/as reúnem os *dados* que serão analisados. O processo de *geração*²⁴ pressupõe que os dados *não* são anteriores à proposição do projeto de pesquisa, ou seja, os/as pesquisadores/as (i) elaboram a proposta de pesquisa, (ii) constroem um *instrumento de geração de dados* (e.g., questionário, roteiro de entrevista, atividade didática etc) e (iii) geram os *dados* com os/as *participantes*.

A *geração de dados* pode acontecer por meio de um ou mais *instrumentos*, o(s) qual(is) pode(m) ser adotado(s) em somente um ou mais momentos. Por exemplo, o/a pesquisador/a pode elaborar um *questionário* com perguntas de respostas fechadas e

23 De modo sintético, introduzo e explico que construção de material empírico é, de certo modo, sinônimo de *geração de dados*. A escolha entre as nomenclaturas dependerá, contudo, do olhar do/a pesquisador/a para o conceito de pesquisa em si, para sua relação com os/as participantes/agentes, para os critérios e categorias de análise do material empírico, dentro outros elementos. Digo que a correlação é 'de certo modo', uma vez que o uso do termo construção de material empírico pressupõe uma postura mais sensível do/a pesquisador/a. Por exemplo, imagine que um/a proponente de estudo cria um questionário que dá abertura aos/às participantes para se expressarem mais livremente e até indicarem pontos de interesse. Essa postura pode ser lida como mais sensível e o questionário criado para a pesquisa em questão acaba por adotar uma perspectiva mais humanizadora do que uma entrevista com perguntas fechadas e distantes dos/as participantes. O termo sublinhado tem sido cada vez mais recorrentemente adotado, especialmente nas investigações que se debruçam sobre a decolonialidade. Sugestões de leitura de relatos de pesquisa que adotaram tal termo são Brossi (2022) e Egido (2022).

24 Aqui, outros sinônimos que poderiam ser perfeitamente adotados são produção, elaboração etc.

pedir que os/as participantes o respondam. A partir da análise dessas respostas, o/a pesquisador/a propõe um roteiro de perguntas a serem feitas aos/às participantes, individualmente, durante as entrevistas. Neste caso, o/a pesquisador/a adotou dois *instrumentos de geração de dados* em dois momentos distintos: o questionário e, depois, a entrevista.

Em outras palavras, a geração de dados pode acontecer em um único momento com todos/as os/as participantes (como em um grupo focal, por exemplo) ou se estender por meses (como um/a professor/a-pesquisador/a que grava as falas de seus /suas alunos/as por um bimestre todo para posterior análise). Aqui, recupero uma metáfora feita pelo Dr. Fábio Senefonte, quando compartilhei este manuscrito para sua leitura crítica. A geração de dados seria uma pesquisa-fotografia, em que o/a pesquisador/a capta um único instante do fenômeno, ao passo que a pesquisa-filme, em que o/a pesquisador/a acompanha o desenvolvimento do fenômeno investigado por algum tempo.

Saliento, contudo, que anterior ao início da *geração* dos dados é necessário que o/a pesquisador/a elabore e pilote o *instrumento* que adotará (ver *piloto*), bem como tenha consciência a respeito dos dados necessários (tipos de informações, formas de registros etc.) a serem gerados com os/as participantes. Assim, ele/a evitará despender do seu tempo com dados infrutíferos. Enquanto sugestão de leitura, indico o capítulo de livro assinado por Heshiki e Chimentão (2022), em que as autoras refletem a respeito de uma experiência de geração de dados com o uso de questionário.

SUGESTÃO DE LEITURA

BROSSI, G. C. *Movimentos dialógicos de realização de políticas locais em ação no ensino de inglês com crianças na escola pública*. 2022. 328f.

Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

EGIDO, A. A. *Ética docente: encarando possibilidades de violência e de humanidade com vistas a uma educação linguística*. 2022. 452 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

HESHIKI, S. R. A.; CHIMENTÃO, L. K. O questionário em pesquisas qualitativas. In: EGIDO, A. A.; NOVELLI, J. (Org.). *Percurso metodológicos em estudos da linguagem: tipos, instrumentos e métodos*. Goiânia, GO: Scotti, 2022. p. 103-124.

HIPÓTESE

Nas palavras de Loewen e Plonsky (2016, p. 168-169), uma *hipótese* constitui “uma previsão feita em relação ao resultado de um estudo de pesquisa. Além de colocar uma ou mais questões de pesquisa, os pesquisadores geralmente também estão interessados em fazer previsões sobre os resultados de seus estudos”. Os autores vão além ao afirmarem que “tais previsões são geralmente motivadas pela teoria e/ou estudos anteriores e, como as questões de pesquisa, podem ser uni ou bilaterais (ou seja, direcionais versus não direcionais”.

No mesmo sentido, Kabir (2016, p. 52) entende uma *hipótese* como “uma declaração provisória sobre a relação entre duas ou mais variáveis. Uma hipótese é uma previsão específica e testável sobre o que você espera que aconteça em seu estudo”. O autor argumenta a respeito de três componentes a serem considerados, nomeadamente: as variáveis; a população; e o relacionamento entre as variáveis.

A título de exemplo, em sua pesquisa de doutorado, Ananias (2018, p. 20) partiu da seguinte *hipótese*: “a escolha por topônimos de cunho religioso reflete fatores histórico-sociais presentes nos processos de povoamento da localidade e fatores ideológicos associados ao denominador”. A fim de verificar se esta *hipótese* se sustentava ou não, a autora analisou linguisticamente dados documentais dos 399 municípios paranaenses, construindo um acervo de 41.702 ocorrências de topônimos. Quanto aos resultados, “a pesquisa de-

monstrou [...] a influência social no léxico e a importância das pesquisas toponímicas para o registro e a classificação dos regionalismos segundo a sua distribuição espacial.” (ANANIAS, 2018, p. 322)

Ao final de um estudo que parta de *hipótese(s)*, espera-se, minimamente, que o/a pesquisador/a a(s) retome e comente se ela(s) foi(foram) confirmada(s) ou refutada(s). É importante ressaltar, contudo, que a elaboração de *hipótese(s)* não elimina a possibilidade de perguntas de pesquisa. Entendo que elas são, de certo modo, complementares. Outra ressalva que julgo necessária diz respeito ao paradigma com o qual pesquisas que empregam *hipóteses* mais se aproximam, que é a positivista (GUBA, 1990). Este paradigma recepciona estudos qualitativos com traços metodológicos que são recorrentemente interpretados como originários nos estudos quantitativos. A respeito da elaboração de hipóteses, sugiro a leitura de Marconi e Lakatos (2017).

REFERÊNCIAS

- GUBA, E. C. *The Paradigm Dialog*. North Carolina: Appalachian State University, 1990, p.16-27.
- KABIR, S. M. S. *Basic Guidelines for Research: An Introductory Approach for All Disciplines*. Bangladesh: Book Zone Publication, 2016.
- LOEWEN, S.; PLONSKY, L. *An A-Z Of Applied Linguistics Research Methods*. New York: Palgrave, 2016.

SUGESTÕES DE LEITURA

- ANANIAS, A. C. C. S. *Marcas de religiosidade na Toponímia Paranaense*. 2018. 372f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 2017.

INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

Nas palavras de Loewen e Plonsky (2016, p. 86), este é “um termo geral que se refere a dispositivos de geração de dados usados em pesquisas empíricas”. A expressão *instrumentos de geração de dados* se refere às ferramentas que os/as pesquisadores/as podem usar ou criar para gerar dados para seus estudos. Por um lado, digo usar, pois um/a pesquisador/a pode escolher replicar um estudo de outro/a autor/a, adotando o questionário ou roteiro de entrevista desenvolvido anteriormente pelo/a autor/a da pesquisa publicada. Por outro lado, digo criar pois o estudo – e conseqüentemente o *instrumento de geração de dados* – podem ser inéditos em suas concepções. Saliento que uma discussão detalhada de cada um destes *instrumentos de geração de dados* pode ser acessada nas respectivas seções de *instrumento*, *entrevista* e *questionário*.

No Quadro 15, apresento informações relacionadas à elaboração, ao *piloto*, à geração e ao tratamento dos *dados*, gerados por meio de *questionário*, *entrevista* ou grupo focal. Em seguida, teço comentários que não foram possíveis de inclusão no respectivo quadro. Ao final, indico sugestões de leitura de trabalhos acadêmicos que adotaram tais *instrumentos de geração de dados* e são ilustrativos das fases indicadas abaixo.

Considero pertinente indicar que, a depender do tempo disponível para o/a pesquisador/a conduzir o estudo, é possível

adotar mais de um *instrumento*. Por exemplo, ele/a pode, primeiramente, aplicar um *questionário* e, a partir das respostas dadas a ele, elaborar um roteiro de *entrevista* para gerar dados complementares. A escolha por qual *instrumento*, se mais de um, e seu formato, precisa ser pensada tendo em vista o desenho de pesquisa e os objetivos propostos ao estudo. A respeito do desenho de pesquisa, sugiro a leitura da seção *Projeto de pesquisa*, nesta obra.

Quadro 15: Instrumentos de geração de dados

Instrumento	Questionário	Entrevista	Grupo focal
Elaboração	<p>Elabore uma mensagem de apresentação do questionário;</p> <p>Apresente ao/à participante primeiro as perguntas de respostas fechadas (perfil, atuação profissional etc.);</p> <p>Se possível, organize as perguntas em seções temáticas;</p> <p>Ao final do questionário, indague o/a participante sobre o interesse dele/a em conhecer as análises.</p>	<p>Elabore um roteiro de entrevista. Nele, dê prioridade a perguntas de respostas abertas, ou seja, aquelas nas quais os/as participantes podem se expressar mais livremente.</p> <p>Perguntas de respostas fechadas podem ser feitas por meio de questionário, pois otimizam o tempo tanto do/a pesquisador/a quanto do/a participante.</p>	<p>Elabore um roteiro para a condução do grupo focal. Nele, dê prioridade a perguntas de respostas abertas, ou seja, aquelas nas quais os/as participantes podem se expressar mais livremente.</p> <p>Perguntas de respostas fechadas podem ser feitas por meio de questionário, pois otimizam o tempo tanto do/a pesquisador quanto do participante. É possível apresentar situações, imagens, trechos de documentos aos/às participantes para incitar a participação e a discussão.</p>

A-Z DE METODOLOGIA EM PESQUISA:
ESTUDOS QUALITATIVOS, LINGÜÍSTICOS E EDUCACIONAIS

Piloto	<p>Algumas vantagens da fase do piloto são:</p> <ol style="list-style-type: none"> a. Conhecer o tempo necessário para geração dos dados; b. Conhecer perguntas vagas, de duplo sentido ou repetidas; c. Conhecer a qualidade e profundidade dos dados gerados; d. Observar como você se comporta conduzindo a entrevista ou o grupo focal. 	
Geração	<p>Se em formato impresso, lembre-se de distribuir o questionário e garantir aos/ às participantes o tempo necessário para resposta. É aconselhável que o/a pesquisador/a volte àquele espaço em outro momento para coletar os questionários respondidos daqueles indivíduos que realmente quiseram responder e participar.</p> <p>Se em formato eletrônico, conferir se o link gerado é de livre acesso ou restrito a usuários/as de uma determinada instituição.</p>	<ol style="list-style-type: none"> a. Consulte os/as participantes sobre o local da realização da entrevista ou condução do grupo focal; b. Inicie o momento da entrevista ou do grupo focal com perguntas para "quebrar o gelo"; c. Evite expressões faciais ou corporais que sinalizem a eles/as seu contentamento ou descontentamento com as respostas que estão sendo dadas; d. Permita que os/as participantes se expressem, mas observe se não divergem drasticamente da pergunta feita. Se este for o caso, parafraseie a pergunta feita e dê a eles/as a oportunidade de respondê-la. Não indique sua possível insatisfação com a primeira resposta dada.

<p>Tratamento dos dados</p>	<p>Se o questionário for em formato eletrônico, a própria ferramenta possui dispositivo para elaborar síntese dos resultados. As perguntas de respostas fechadas, por exemplo, são transformadas em gráficos. Se o questionário for em formato impresso, é necessário que o pesquisador faça esse tratamento manualmente.</p>	<p>Após a geração de dados, os quais são geralmente gravados em áudio, é recomendável que o/a pesquisador/a os transcreva na íntegra e inclua a transcrição como apêndice ao final do trabalho. O/A pesquisador/a pode adotar linhas numeradas ou turnos de fala nos dados. Após este tratamento, inicia-se a análise.</p>
------------------------------------	---	--

Fonte: O próprio autor.

Em relação à fase da elaboração, o *questionário*, a *entrevista* e o grupo focal possuem características específicas. Todos, contudo, requerem planejamento do/a pesquisador/a e alinhamento entre o material para a *geração de dados* e os objetivos de pesquisa. Sobre a fase do *piloto*, os benefícios mais comuns são: conhecer o tempo necessário para *geração dos dados*; conhecer perguntas vagas, de duplo sentido ou repetidas; e conhecer a qualidade e profundidade dos dados gerados. A *entrevista* e o grupo focal apresentam um benefício a mais na pilotagem: possibilitam observar como você, pesquisador/a, se comporta conduzindo a *entrevista* ou o grupo focal. Em linhas gerais, o *piloto* é essencial para que o/a pesquisador/a teste os *instrumentos* antes da efetiva geração de dados e faça alterações necessárias. Assim, consegue ter mais segurança em relação aos dados gerados.

No que diz respeito à *geração dos dados*, nota-se que há características específicas quando se adota um *questionário* impresso

ou eletrônico. A condução da *entrevista* ou do grupo focal compartilham de alguns aspectos. O tratamento dos dados também é fase que distingue os *instrumentos* supracitados. Ressalto que é necessário, contudo, considerar que o tratamento de dados de *entrevista* e de grupo focal requer mais tempo do/a pesquisador/a para a transcrição dos dados.

Embora vários instrumentos possam ser adotados para a *geração de dados*, optei por comentar, nesta seção, sobre três deles. Em síntese, é crucial que pesquisadores/as planejem e pilotem seus instrumentos a fim de poupar tempo durante a fase de geração e de tratamento dos dados. Como sugestões de leitura, indico a tese de Heshiki (2022), que elaborou um questionário para conhecer incidentes críticos que impactaram as identidades dos/as participantes; a tese de D'Almas (2016), que conduziu entrevistas com professoras cujo foco recaiu em suas transformações identitárias; e a pesquisa de Costa (2012), que comenta a adoção grupo focal para geração e análise de dados da linguagem.

REFERÊNCIAS

LOEWEN, S.; PLONSKY, L. *An A-Z Of Applied Linguistics Research Methods*. New York: Palgrave, 2016.

SUGESTÕES DE LEITURA

COSTA, G. S. Grupos focais: um novo olhar sobre o processo de análise das interações verbais. *Revista intercâmbio*, São Paulo, v. XXV, p. 153-172, 2012.

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.

HESHIKI, S. R. A. *Implicações de incidentes críticos na identidade de professores de língua estrangeira*. 2022. 348 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

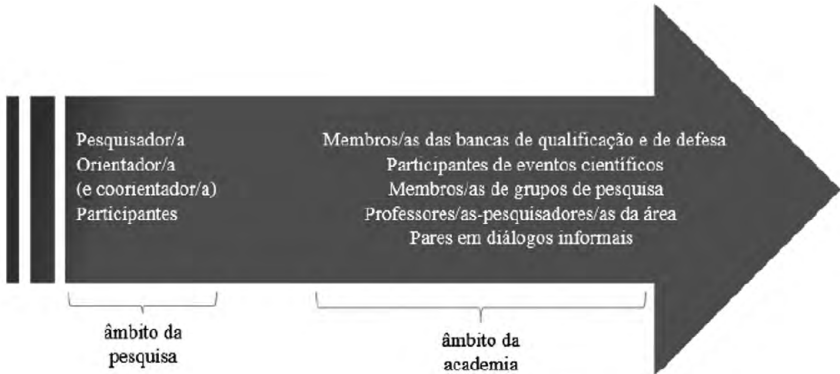
INTERSUBJETIVAÇÃO

Nesta publicação, assim como em outras (CHIMENTÃO; EGIDO; NOVELLI, 2022; EGIDO, 2022), o termo *intersubjetivação* é dito em seu sentido macro e contempla outros, tais como: *triangulação* (CAMPELL; FISKE, 1959; REIS, 2008) e *crystalização* (RICHARDSON, 2000). Trata-se de um cuidado metodológico no qual o/a pesquisador/a coloca suas análises sob o crivo de outros/as usuários/as da linguagem. Digo ‘usuários/as da linguagem’ (i.e., Instrumentos humanos, segundo Reis (2008)) porque a intersubjetivação pode acontecer com a participação de quaisquer usuários/as, ou seja, falantes daquela língua, independentemente do desenho da pesquisa.

A título de exemplo, a intersubjetivação pode contar com a participação (i) de pesquisadores/as da área em foco, (ii) do/a orientador/a, (iii) dos/as próprios/as participantes/as etc. Nesse sentido, esta ação pode envolver diferentes pessoas, ocupando diversos papéis sociais. Refletindo sobre o escopo dos processos de intersubjetivação e os indivíduos que podem ser envolvidos, Chimentão, Egido e Novelli (2022, p. 216) elaboraram a seguinte representação sinótica. Em outras palavras, no âmbito da pesquisa, os/as intersubjetivadores/as podem ser o/a próprio/a pesquisador/a, o/a orientador/a (e coorientador/a) e os/as próprios/as participantes. É possível – e acontece com frequência – que o/a pesquisador/a compartilhe e apresente suas análises a

outros indivíduos, podendo ser eles: membros de bancas de qualificação e de defesa, participantes de eventos científicos, membros de grupos de pesquisa, professores/as-pesquisadores/as da área e colegas em diálogos informais.

Figura 3: Indivíduos envolvidos nos processos de intersubjetivação



Fonte: Chimentão, Egido e Novelli (2022, p. 216)

Para que o/a pesquisador/a compartilhe suas análises – finalizadas ou em andamento – para julgamento de outros/as leitores/as, é necessário sistematizar o material analítico de modo que ele possa ser facilmente compreendido por aqueles/as que não estão tão envolvidos/as com o processo analítico como o/a próprio/a pesquisador/a.

A título de exemplo, imagine que você criou categorias analíticas e classificou todos os seus dados de acordo com elas. Para o processo de intersubjetivação, você convida colegas da universidade, em diferentes níveis de formação, para tentarem classificar os trechos que você analisou de acordo com as categorias que você também propôs. Assim, ao final, será possível que você conheça o quão sustentável estão suas categorizações

a partir das respostas dos/as colegas intersubjetivadores/as. Um modo de conduzir este processo é usar o formulário do *Google forms*, incluindo os excertos analisados por você e incluir nas alternativas as categorias, para que os/as intersubjetivadores/as escolham uma das alternativas.

A possibilidade indicada acima é somente uma das alternativas de condução da intersubjetivação. Dentre as várias pesquisas que empreenderam esse cuidado analítico e ético, indico os relatos de pesquisa de Chimentão (2016), Egido (2018) e Senefonte (2018), para que o/a leitor/a possa conhecer outras possibilidades de adoção.

REFERÊNCIAS

CAMPELL, D. T.; FISKE, D. W. Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological Bulletin*, Washington, v. 56, n. 2, p. 81-105, 1959.

CHIMENTÃO, L. K.; EGIDO, A. A.; NOVELLI, J. Processos de intersubjetivação na Análise Paradigmática e Sintagmática. In: EGIDO, A. A.; NOVELLI, J. (Org.). *Percursos metodológicos em Estudos da Linguagem: tipos, instrumentos e métodos*. Goiânia: Scotti, 2022. p. 204-219.

EGIDO, A. A. *Ética docente: encarando possibilidades de violência e de humanidade com vistas a uma educação linguística*. 2022. 452f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

REIS, S. Triangulação em pesquisa qualitativa: consistência, divergência, alternatividade e causas. In: DURÃO, A. B. A. B.; ANDRADE, O. G.; REIS, S. (Org.). *Reflexões sobre o ensino de línguas estrangeiras*. Londrina: EDUEL, 2008, p. 85-106.

SUGESTÕES DE LEITURA

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.

EGIDO, A. A. *Students' assumption, prejudice, and discrimination in an English language class*. Curitiba, PR: Appris, 2018.

SENEFONTE, F. H. R. *Inglês informal: aprendizagem, ensino e formação de professores*. 2018. 601fls. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

JUSTIFICATIVA

Este termo diz respeito ao motivo pelo qual pesquisadores/as elaboram seus projetos de pesquisa e conduzem seus estudos. Assim, há, pelo menos, três principais tipos de justificativa, sendo elas de ordem científica/acadêmica, prática/pragmática²⁵ e social. Considero necessário evidenciar, contudo, que, a depender do desenho de pesquisa, a distinção entre esses tipos pode não ser tão evidente. A respeito das justificativas de ordem intelectual, Reis (2013, p. 83 – ênfase adicionada) elenca seis delas:

1. *Necessidade de desenvolver conhecimento técnico sobre o assunto.* É desejável que se demonstre que falta tal conhecimento na área de pretendida inserção do trabalho;
2. *Controvérsia sobre o assunto.* É preciso mais pesquisas que contribuam para esclarecimento e (re)organização de tais conhecimentos, campo e área;
3. *Apontamentos sobre o assunto,* feitos por outros pesquisadores, oferecem perguntas de pesquisa ainda não exploradas.
4. *Pioneirismo da pesquisa proposta.* Para tal pretensão, é necessária comprovação de pesquisas na área e campos pretendidos, incluindo critérios das buscas realizadas junto às fontes bibliográficas.
5. *Abundância de pesquisas sobre o assunto em foco.* Isso justifica a possível utilidade da pesquisa de base secundária, isto é, uma pesquisa sobre pesquisas realizadas por outros. Neste caso, o estudo será de

25 Esta, nos estudos educacionais, pode ser lida como 'didática'.

caráter de revisão bibliográfica e sua possível contribuição deve ser em forma de metac conhecimento, por meio de síntese, apontamento de tendências, lacunas e formulação de críticas.

6. *Necessidade de desenvolver conhecimento prático sobre o assunto, seja por curiosidade intelectual, seja para fins de aperfeiçoamento da prática, para o desenvolvimento de produtos com vistas a melhorar aspectos pragmáticos.*

As justificativas de ordem didática, por sua vez, são direcionadas a pesquisas conduzidas no âmbito de espaços educacionais. Tais justificativas são usualmente encontradas em relatos de estudos conduzidos em programas profissionais de pós-graduação de professores/as. A título de exemplo, cito a pesquisa de Spadacini (2022, p. 8 – ênfase adicionada), em que a autora *justifica* o motivo pelo qual construiu seu produto educacional, após explanar o contexto de ensino no qual atua:

Com a influência da tecnologia digital na vida rotineira de todos, e principalmente na vida dos estudantes, é notável que o sistema educacional está em desequilíbrio em relação ao progresso e uso da tecnologia ao comparar com as práticas de linguagem recorrentemente encontradas na sociedade. Para que haja a redução de tal desequilíbrio, a escola deve oportunizar o desenvolvimento do Letramento Digital dos estudantes. *Com isto em mente, foi construído o repositório educacional no qual são disponibilizados diversos objetos de aprendizagem digitais para o ensino da Língua Inglesa (LI) na Educação Básica para os anos finais do fundamental II.*

Ponto que, no caso da passagem acima, Spadacini (2022) optou por apresentar de um modo mais implícito sua justificativa. No entanto, pesquisadores/as também podem lançar mão de *justificativas* mais explícitas. Algumas possibilidades de tais *justificativas* são:

- Necessidade de mais materiais didáticos que abordem determinada temática;
- Oportunidade dos/as alunos/as da turma pesquisada terem contato com determinados materiais; e
- Promoção de um ensino crítico.

As justificativas sociais, por sua vez, compreendo que partem de uma compreensão de pesquisa ainda mais próxima e responsável pelo enfrentamento de instâncias de preconceito, discriminação e injustiças, movidos por classe, gênero, raça e escolhas ideológicas, por exemplo. Em suma, a pesquisa em si pode ser tida como um ato político e conscientemente orientado. Algumas das justificativas de ordem social poderiam ser:

- Crítica à desvalorização profissional;
- Enfrentamento de instâncias de racismo estrutural;
- Promoção de discussões relacionadas à igualdade de gênero no mercado de trabalho.

Independentemente da ordem da justificativa, argumento que ela precisa ser contextualizada, tal como feita por Spadacini (2022). Evidencio que determinado desenho de pesquisa pode – e percebo que seria recomendável – orientar-se por mais de uma justificativa. Isso demonstra, a meu ver, um cuidado dos/as pesquisadores/as com o desenvolvimento de um trabalho acadêmico, didático e socialmente orientado. Além do mais, a justificativa se relaciona diretamente com o rigor metodológico, com a validade/cientificidade da pesquisa. Um estudo com alto rigor científico é um estudo muito bem justificado (com justificativa fundamentada).

REFERÊNCIAS

REIS, S. Passos para projeto de pesquisa. *Revista X*, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 81-95, 2013.

SUGESTÕES DE LEITURA

SPADACINI, J. A. V. *Repositório educacional e objetos de aprendizagem digitais para o ensino-aprendizagem de língua inglesa na educação básica: foco na abordagem WebQuest*. 2022. 98 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

LIMITAÇÕES DE PESQUISA

Toda a pesquisa possui limitações. Concordo com D’Almas (2016, p. 201) que “toda pesquisa é passível de limitações e possíveis expansões, nenhum estudo, mesmo muito abrangente, não dá conta de todas as interpretações, teorias, metodologias e conclusões cabíveis”. Algumas delas decorrem de uma falta de preparo por parte de seus/suas proponentes para conduzirem as investigações às quais se propuseram; relacionadas a essas, outras poderiam ser identificadas durante a agenda da pesquisa e remediadas pelos/as pesquisadores/as. Contudo, os exemplos de limitações que me detenho aqui são aquelas que geralmente são indicadas por pesquisadores/as qualitativos/as e escapam do controle deles/as. Em relação ao espaço no relato de pesquisa em que as limitações são mencionadas, elas sempre figuram no último capítulo, nas considerações finais, seja em um único parágrafo, seja em uma subseção. Geralmente, após a menção das limitações, são indicadas as sugestões de estudos futuros, o que, em alguns casos, sana as limitações/lacunas então evidenciadas.

Antes de voltar-me aos tipos e exemplos de limitações, é essencial ressaltar a necessidade de materializá-las discursivamente nos relatos de pesquisa, pois pesquisadores/as podem, ao indicar uma limitação do estudo, sugerirem a proposição de investigações futuras a partir dela. Dentre os tipos de limitação, indico (i) de tempo, (ii) de literatura científica, (iii) de participação na pes-

quisa, (iv) de subjetividade do/a pesquisador/a e (v) de relações de poder.

A respeito do primeiro tipo de limitação, de tempo, é válido compreender que pesquisadores/as podem desejar expandir ou aprofundar seus estudos; contudo, nem sempre dispõem de tempo disponível para tal. Nesse sentido, Egido (2019) comenta como poderia ter abrangido outros tipos de dados em seu estudo discursivo caso tivesse tempo hábil. Outro exemplo, agora fictício, seria este: imagine que você aplicou um questionário a pedagogos/as de uma determinada escola. Contudo, durante a análise das respostas ao questionário, você percebe que muitas das suas perguntas de pesquisa continuam sem respostas. Assim, um encaminhamento seria você pedir que os/as pedagogos/as respondam a um novo questionário, complementar ao primeiro, ou participem de uma entrevista semiestruturada para geração desses dados adicionais. No entanto, se você não tiver tempo hábil para essa geração adicional de dados - seja pelo questionário ou pela entrevista -, você pode indicar que a falta de tempo foi uma limitação para o aprofundamento das análises e, assim, sugerir esse encaminhamento para pesquisas futuras.

A limitação relacionada à literatura científica pode ser entendida de dois modos. Por um lado, a pouca produção científica a respeito da temática sendo estudada pelo/a pesquisador/a, o que constitui uma limitação. Por outro lado, a inacessibilidade a publicações sobre a temática por demandar recursos financeiros, especialmente para publicações internacionais; isso se caracteriza como limitação, uma vez que muitos/as pesquisadores/as não dispõem de recursos para esta finalidade, além do preço de compra de tais publicações ser em dólar.

Outro tipo de limitação é relacionado à participação na pesquisa. A título de exemplo, Senefonte (2018) gerou seus dados

com participantes oriundos/as de dois contextos: Beta University and Alpha University; pseudônimos para Instituições Paranaenses de Ensino Superior. Naquela, somente 3 de 10 docentes da área de inglês do ensino superior aceitaram participar do estudo; o que Senefonte (2018) indica como limitação. No entanto, o pesquisador acertadamente argumenta que, nos estudos qualitativos, o número de participantes não é o principal aspecto a se observar, tendo em vista que a generalização dos resultados não é o objetivo de estudos orientados pela abordagem qualitativa.

O último tipo de limitação é aquela decorrente da subjetividade da pesquisadora. Em seu estudo, Saito (2018) comenta sobre o retorno que recebeu de professores convidados a aplicar as unidades didáticas desenvolvidas por ela no âmbito da sua pesquisa. Após o *feedback* dos professores, Saito (2018) comenta sobre sua decisão de não proceder a algumas sugestões de mudanças feitas pelos/as professores/as. A pesquisadora entende essa escolha como orientada pela sua própria subjetividade, o que ela entende como *possível* limitação. Em suas palavras:

É necessário mencionar, todavia, que considerando a subjetividade que envolve o fazer pedagógico, optei por manter algumas das atividades inalteradas, o que talvez se caracterize como limitação deste trabalho. Penso que um plano de aula dificilmente seria trabalhado de forma exatamente igual duas vezes. Assim, tenho consciência de que, se este material vier a ser utilizado por mais alguém, ele será aplicado de forma distinta da que concebi e, conseqüentemente, produzirá outros resultados e outros materiais diferentes. (SAITO, 2018, p. 31, ênfase adicionada)

Embora nas pesquisas qualitativas reconheçamos que as relações de poder são irreversíveis, uma vez que elas nos constituem, precisamos, enquanto pesquisadores, nutrir e exercitar, na

medida do possível, relações mais horizontais com nossos participantes, a fim de que se sintam confortáveis ao se envolverem em pesquisas acadêmicas. Essa busca pela horizontalização nas relações não apaga, contudo, o fato de que os participantes podem se sentir na obrigação - mesmo que inconscientemente - de responderem certas questões dos/as pesquisadores/as deste ou daquele modo, a fim de agradá-los/as. A esse respeito, D'Almas (2016) indica que a relação de poderes pode ser uma limitação da pesquisa. No seu estudo:

[...] considero que umas das limitações desta tese seja a relação de poderes entre pesquisadora e pesquisados. Como abordado no capítulo metodológico, essa é uma situação difícil de ser suprimida por inteiro, porém, alguns meios podem tornar o processo de pesquisa menos formal.

O fato de optar por uma pesquisa realizada por meio de entrevistas semiestruturadas e colocar as participantes na posição de respondentes pode lhes ter causado certa “obrigação” em oferecer respostas por elas consideradas satisfatórias ou “corretas” às minhas perguntas. Senti que, em alguns momentos, por mais que o clima fosse descontraído, o nervosismo e o desejo de proporcionar tais tipos de respostas dominaram nossas conversas. (D'ALMAS, 2016, p. 201)

Esses cinco tipos de limitações são os mais recorrentemente mencionados em relatos de pesquisa por pesquisadores/as. É necessário salientar que outras limitações - decorrentes de estudos específicos - podem surgir. Enquanto sugestões de leituras adicionais, indico a subseção “Limitações da pesquisa” de Gusson (2023), em que a autora elenca e discorre sobre algumas das limitações aqui abordadas e expande para outras, como, por exemplo, a ênfase na linguagem acadêmica e seus esforços decoloniais.

REFERÊNCIAS

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.

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.

SAITO, L. M. *Leitura Crítica: origens conceituais e sugestões de atividades didáticas para aulas de língua inglesa*. 2018. 72 folhas. Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

SENEFONTE, F. H. R. *Inglês informal: aprendizagem, ensino e formação de professores*. 2018. 601fls. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

SUGESTÕES DE LEITURAS

GUSSON, C. *Identidades raciais e profissionais de professoras/es de línguas: representação, (re)construção e educação antirracista*. 2023. 390 fls. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2023.

MATERIAL EMPÍRICO

Este é o termo que tem sido proposto para substituir *dados*. Em um de seus escritos, Denzin (2013) faz considerações a respeito das razões pelas quais, enquanto pesquisadores, precisamos nos afastar do termo *dados* e nos aproximarmos do sentido atribuído a *material empírico*. Tendo em vista o propósito desta obra e a extensão desta seção, não irei me deter em todos os argumentos arrolados pelo autor. No entanto, indico e comento quinze razões indicadas por ele como aquelas pelas quais devemos abandonar o uso do termo *dados*, bem como nove aspectos que ele indica com base nos quais podemos construir nossas práticas de pesquisa locais. Concluo com o convite à imaginação do autor.

No que diz respeito aos motivos pelos quais o termo *dados* deve ser abandonado, estão:

1. A palavra *dados* invoca uma epistemologia positivista e uma política de evidência baseada em termos como confiabilidade e validade;
2. A palavra *dados* invoca uma ontologia positivista que transforma o mundo em substantivos e outras coisas;
3. A palavra *dados* transforma coisas em mercadorias que podem ser contadas e vendidas;
4. A palavra *dados* perpetua o mito de que objetivos observadores podem tornar o mundo visível através de suas práticas metodológicas;

5. Dados não são coisas que podem ser coletadas, codificadas e analisadas; dados são processos construídos pelas práticas interpretativas do pesquisador;
6. Os dados têm agência; não são passivos;
7. Os dados tiveram seu dia;
8. Os dados são produções ideológicas;
9. Os dados são os servos de uma cultura de auditoria;
10. Os dados não podem falar;
11. Os dados não podem ser conectados;
12. Os dados são muito confusos para os positivistas;
13. Os dados reais não podem ser quantificados;
14. A palavra *data* deve ser proibida; substituído pelo o que William James denomina *materiais empíricos*;
15. Os dados estão mortos. (DENZIN, 2013, p. 355 – ênfase adicionada)

Em síntese, o autor argumenta que o termo *dados* tem suas raízes em um paradigma positivista de pesquisa, segundo o qual a pesquisa – e consequentemente os *dados* – são neutros, distantes, representam a realidade em sua totalidade e estão imbuídos de poderes próprios. Em decorrência desta visão, há um apagamento da agência do pesquisador. Logo, Denzin (2013) sugere que passemos a compreender este conjunto de informações gerado e ou coletado como *material empírico*.

No argumento do autor, este termo melhor representa o que fazemos atualmente em pesquisa qualitativa. Por *material empírico*, Denzin (2013) entende que:

1. Temos uma ampla oferta de regras metodológicas e orientações interpretativas.
2. Eles estão abertos a mudanças e interpretações diferentes, e é assim que deve ser.

3. Não existe mais um padrão-ouro único para qualidade trabalhar.
4. Valorizamos as revisões abertas por pares em nossos periódicos.
5. Nossos materiais empíricos são performáticos. Eles não são mercadorias a serem compradas, vendidas e consumidas.
6. Nossa ética feminista e comunitária não é governada pelos IRBs [Comitês de Ética em Pesquisa].
7. Nossa ciência é aberta, indisciplinada, disruptiva (MacLure, 2006; Stronach, Garratt, Pearce, & Piper, 2007, pág. 197).
8. A investigação é sempre política e moral.
9. Objetividade e evidência são termos políticos e éticos. (DENZIN, 2013, p. 355)

Pelos argumentos elencados pelo autor, o referido termo está em consonância com o que pesquisadores/as em estudos qualitativos, linguísticos e educacionais têm empreendido. Em outras palavras, a visão de pesquisa com a qual nos filiamos está mais próxima do termo *material empírico* do que do termo *dados*, segundo os argumentos de Denzin (2013).

Enquanto estudos que têm recentemente adotado o termo *material empírico* em detrimento de *dados*, indico as seguintes sugestões de leitura: Brossi (2022), Rosa-da-Silva (2021) e Silva (2021). Todas as três referências são de pesquisas doutorais que se valeram de estudos decoloniais.

Assim, concluo esta seção com o convite feito por Denzin (2013, p. 355):

Imagine um mundo sem dados, um mundo sem método, um mundo não dirigido por auditores e pós-positivistas. Um mundo onde ninguém conta dados e dados não contam mais. Imagine um mundo onde a pesquisa não seja mais um palavrão (Smith, 2012, p. 1), um mundo sem esquemas de codificação, um mundo sem

programas de computador para analisar dados qualitativos, um mundo onde os sonhos utópicos sejam primordiais, e todos nós trabalhamos para novas políticas de possibilidade (Madison, 2010). Apenas imagine.

O convite feito pelo autor parece-me já ter sido aceito por um constante e crescente grupo de pesquisadores/as qualitativos/as – incluindo as autoras das três referências que indiquei acima. Desse modo, o convite carrega um tom esperançoso, de um fazer pesquisa próximo, envolvido e socialmente responsável, em que pesquisadores/as interagem com pessoas e não com dados desconexos dos corpos que os originaram.

REFERÊNCIAS

DENZIN, N. K. “The Death of Data?”. *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies*, New York, v. 13, n. 4, p. 353–356, 2013.

SUGESTÕES DE LEITURA

BROSSI, G. C. *Movimentos dialógicos de realização de políticas locais em ação no ensino de inglês com crianças na escola pública*. 2022. 328f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

ROSA-DA-SILVA, V. *Movimentos decoloniais no estágio de língua inglesa: sentidos outros coconstruídos nas vivências em uma escola pública*. 2021. 258f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021.

SILVA, J. E. *Colaboração e formação continuada de professoras: a pedagogia do encontro*. 2021. 372f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

OBSERVAÇÃO DE SALA DE AULA

Ao adotar o termo *observação de sala de aula* faço referência ao momento no qual pesquisadores/as podem conhecer e tomar nota a respeito de um contexto específico. De acordo com Cohen, Manion e Morrison (2007, p. 396), “[a] característica distintiva da observação como processo de pesquisa é que ela oferece ao investigador a oportunidade de coletar dados ‘vivos’ de situações sociais que ocorrem naturalmente.” Em outras palavras, ao entendermos a observação como instrumento, ela possibilita o contato real e próximo com os acontecimentos que, logo em seguida, serão considerados dados de pesquisa. Embora meu foco recaia na *observação de sala de aula*, convido o/a pesquisador/a a traduzir essas reflexões ao seu contexto particular observado para fins de estudos. Dentre os benefícios da observação para geração de dados, os autores (COHEN; MANION; MORRISON, 2007) destacam:

- Contato direto com os/as participantes e o contexto investigado;
- Geração de dados autênticos;
- Registro imediato dos acontecimentos;
- Demanda de menor tempo e energia dos/as participantes, já que são somente observados/as²⁶.

26 Aqui, faço a ressalva de que os/as participantes, frequentemente, expressam mudanças em seus comportamentos e falas, a partir do momento que passam a ser observados/as. Logo, o fato de serem observados/as demanda deles/as energia no

Sobre os elementos que podem ser observados em sala de aula, eu os proponho em 4 tipos, nomeadamente: estruturais, sociais, pedagógicos e interacionais. Aqui, novamente, o/a pesquisador/a pode traduzi-los a outros contextos de pesquisa observados.

No âmbito dos elementos estruturais, o/a pesquisador/a pode tomar notas a respeito dos/da:

Números de salas de aula, de cadeiras e cadeiras em cada sala (ou na sala investigada, especificamente), de salas de apoio, espaços para atividades extracurriculares etc.;

Conservação da estrutura física, tanto da escola quanto da sala de aula.

Acessibilidade;

Recursos tecnológicos;

Secretaria, diretoria, biblioteca, cantina - refeições (horários);

Relação da estrutura física com o desempenho das atividades docentes e discentes.

Sobre os elementos sociais, alguns dos que podem ser observados são:

Temas que surgem em sala de aula de modo espontâneo;

Classe(s) social(is) e econômica(s) à(s) qual(is) a maioria dos/as alunos/as pertencem;

Contexto familiar, especificamente nível de escolaridades dos/as responsáveis legais;

Bairros em que os /as alunos/as residem;

Atividades escolares realizadas em período extraturno e quais alunos/as participam;

que diz respeito a como irão reagir/ como gostariam de ser interpretados/as pelo/a pesquisador/a-observador/a.

Quais vivências/experiências dos indivíduos daquele contexto ganham saliência nas interações.

Em relação aos elementos pedagógicos, os seguintes podem ser observados:

Disponibilidade e conservação dos materiais disponíveis;

Tempo de aula;

Disposição das carteiras em sala;

Uso de materiais didáticos em sala de aula;

Procedimentos burocráticos/institucionais previstos: pautas (digitais ou não?), regularidade e formato das avaliações, reuniões pedagógicas e com as famílias;

Organização especial da sala de aula;

Materiais fixados nas paredes (ou seja, são meramente decorativos ou alinhados às estratégias didáticas do/a professor/a?)

Tipos de atividades didáticas (i.e., em grupo, em pares, individual);

Projeto Político Curricular da instituição e outros documentos educacionais correlatos e vigentes.

No que tange aos elementos interacionais, podemos observar:

Tipos de atividades didáticas (i.e., em grupo, em pares, individual);

Metodologia de ensino adotada;

Quantidade de tempo de fala dado aos alunos;

Oportunidade dos/as alunos/as interagirem entre si;

Relações (as)simétricas que são exercitadas na e para além da sala de aula.

Chamo a atenção para o fato de que muitos dos aspectos observados no contexto, durante a geração de dados, precisam

estar em sintonia com os objetivos e as perguntas de pesquisa. Nesse sentido, para além dos aspectos sugeridos acima, o/a pesquisador/a pode voltar seu olhar a outros elementos particulares, que melhor respondam aos seus interesses de investigação.

Visões mais objetivistas argumentariam por uma observação do/a pesquisador/a que *não* interfira na rotina, no dia a dia, do contexto observado. Argumento, contudo, que essa suposta neutralidade é impossível. Imaginemos, por exemplo, que seu estudo versa sobre o uso da língua espanhola em uma escola ou em uma empresa multinacional. Independente do contexto, uma vez que pesquisador/a se faz presente, os indivíduos daqueles espaços passarão a se comportar de modo diferente: interagindo mais na língua-alvo para serem notados por você ou interagindo menos, por timidez; tentando conversar com você, por curiosidade sobre a pesquisa ou evitando estar no mesmo ambiente que você, por receio sobre o que poderá ser afirmado sobre eles. Quaisquer que sejam as reações, estar presente em um contexto novo *sempre* altera a rotina daquele lugar. Assim, entendo ser essencial que o/a pesquisador/a reflita sobre o impacto da sua presença no contexto observado e inclua tal reflexão no relato de pesquisa, em detrimento de tentar alcançar a utópica objetividade.

Enquanto sugestão de leitura de estudo que adotou a observação de sala de aula para geração de dados, indico a pesquisa de Parra e Hernández (2019). Nesta investigação, os pesquisadores discutem e exemplificam o uso de ‘observação em sala de aula contextualizada’, enquanto estratégia para orientar a elaboração de políticas educacionais na Colômbia. Recomendo também a leitura de Ortenzi et al. (2008), para reflexão sobre a importância da observação de sala de aula, bem como conhecimento de outras possibilidades de roteiros de observação.

REFERÊNCIAS

COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. *Research Methods in Education*. 6th ed. New York: Routledge, 2007.

SUGESTÕES DE LEITURA

ORTENZI, D. I. B. G. et al. *Roteiros pedagógicos para a prática de ensino de inglês*. Londrina: EDUEL, 2008.

PARRA, J. D.; HERNÁNDEZ, C. Classroom observation in context: an exploratory study in secondary schools from Northern Colombia. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 24, p. 1-25, 2019.

PARTICIPANTES DE PESQUISA

Após críticas tecidas ao termo *sujeitos* (ver seção específica destinada ao termo), o qual depreende indivíduos que se sujeitam ou são sujeitados (CAMERON *et al.*, 1992), o termo *participantes* é o mais recorrentemente empregado em investigações conduzidas na área dos Estudos da Linguagem. Um dos motivos para a adoção deste termo em detrimento daquele pode ser também a orientação de normativas de pesquisa no Brasil, por exemplo, a Resolução nº 466/2012 (BRASIL, 2012) e a Resolução nº 510/2016 (BRASIL, 2016). O termo *participantes* denotando os/as convidados/as a se envolverem nos estudos pressupõe que eles/as – de algum modo – participarão de ações de pesquisa. Geralmente, essa participação é restrita à fase da *geração de dados*.

Argumento que mais do que uma adequação terminológica de *sujeitos* para *participantes*, em decorrência de normativas (BRASIL, 2012; 2016), é essencial que pesquisadores/as reflitam cuidadosamente sobre: quais momentos seus/suas participantes têm sido genuinamente ouvidos/as. Dito de outro modo, é necessário um comprometimento maior dos/as proponentes dos estudos para que aqueles/as nomeados/as como *participantes* assim realmente o sejam. O nível desse comprometimento, contudo, depende postura ontológico-epistemológica do/a pesquisador/a.

Para exemplificar uma possibilidade de considerar os/as *participantes* para além de fontes de dados, cito a pesquisa de douto-

rado de Chimentão (2016). No âmbito de seu estudo, a autora e sua orientadora organizaram uma oficina com o objetivo de ensinar os/as participantes da pesquisa a elaborar roteiros de perguntas e a conduzirem entrevistas semiestruturadas. Desse modo, os/as participantes não só cederam seus dados, como também aprenderam sobre uma questão metodológica. Em seguida, os/as próprios/as participantes atuaram tanto como entrevistados/as quanto entrevistadores/as. Participaram do tratamento dos dados e tiveram acesso a eles na íntegra caso quisessem usá-los.

Ressalto que há várias maneiras pelas quais pesquisadores/as podem genuinamente tratar seus/suas participantes como tal, Chimentão (2016) é uma das possibilidades.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Resolução CONEP nº 466/2012, de 13 de junho de 2012. Dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, 13 jun. 2012.

BRASIL. 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.

CAMERON, D. et al. *Researching Language: Issues of Power and Method*. New York, NY: Routledge, 1992.

SUGESTÃO DE LEITURA

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.

PESQUISA-AÇÃO

O termo faz referência a um tipo emergente de pesquisa. Nele, as fases do estudo são orientadas pela situação identificada na primeira delas. Em relação à contribuição da pesquisa-ação, ela “[...] é projetada para preencher a lacuna entre pesquisa e prática (Somekh 1995: 340), esforçando-se, assim, para superar a falha persistente percebida da pesquisa para impactar ou melhorar a prática” (COHEN; MANION; MORRISON, 2007, p. 298). Este tipo de pesquisa visa, então, a partir de um problema real e local, traçando ações – no âmbito da pesquisa – para superá-lo. Outras acepções do conceito de pesquisa-ação podem ser lidas em Gil (2019) e Severino (2016).

Sobre os indivíduos que podem conduzir uma pesquisa-ação, Cohen, Manion e Morrison (2007) indicam os seguintes: “um único professor, um grupo de professores trabalhando cooperativamente dentro de uma escola, ou um professor ou professores trabalhando ao lado de um pesquisador ou pesquisadores em um relacionamento”. Para além deles, os autores destacam o papel que pode ser desenvolvido por “[...] outras partes interessadas como conselheiros, departamentos universitários e patrocinadores”. Contudo, considero necessário indicar que estes indivíduos supracitados estão circunscritos ao âmbito educacional. Uma pesquisa-ação pode ser conduzida em qualquer contexto, social, político, empresarial, etc.

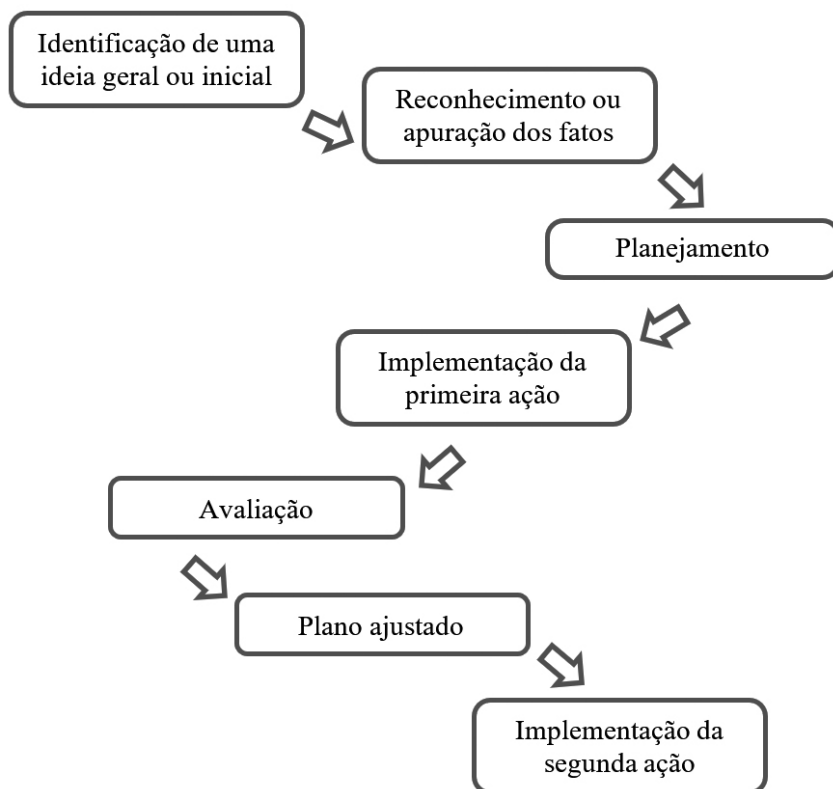
Para a finalidade desta seção, disponho de duas propostas de pesquisa-ação. Aqui, elas são comentadas brevemente. Para uma leitura detalhada, sugiro a leitura tanto de seus textos originais, quanto da investigação de doutorado de Coradim (2015) que conduziu uma rica descrição e explicação dessas propostas. A mesma referência é sugerida como leitura de exemplo de estudo que emprega tal tipo de pesquisa.

Inspirados em Hult e Lennung (1980) e McKernan (1991), Cohen, Manion e Morrison (2007, p. 299) indicam os seguintes princípios e características da pesquisa-ação:

- contribui para a resolução de problemas práticos, bem como expandir o conhecimento científico;
- aumenta as competências dos participantes;
- é colaborativo;
- é realizado diretamente no local;
- usa feedback de dados em um ciclo contínuo processo;
- procura compreender a complexidade social particular situações;
- procura compreender os processos de mudança dentro dos sistemas sociais;
- é realizado dentro de um quadro acordado de ética;
- busca melhorar a qualidade das ações humanas;
- concentra-se nos problemas que são de preocupação imediata para os praticantes;
- é participativo;
- frequentemente usa estudo de caso;
- tende a evitar o paradigma de pesquisa que isola e controla variáveis.
- é formativa, de modo que a definição do problema, os objetivos e a metodologia podem alterar durante o processo de pesquisa-ação;
- inclui avaliação e reflexão;

- é metodologicamente eclético;
- contribui para uma ciência da educação;
- se esforça para tornar a pesquisa utilizável e compartilhável pelos participantes;
- é dialógica e celebra o discurso;
- tem um propósito crítico em algumas formas;
- se esforça para ser emancipatório.

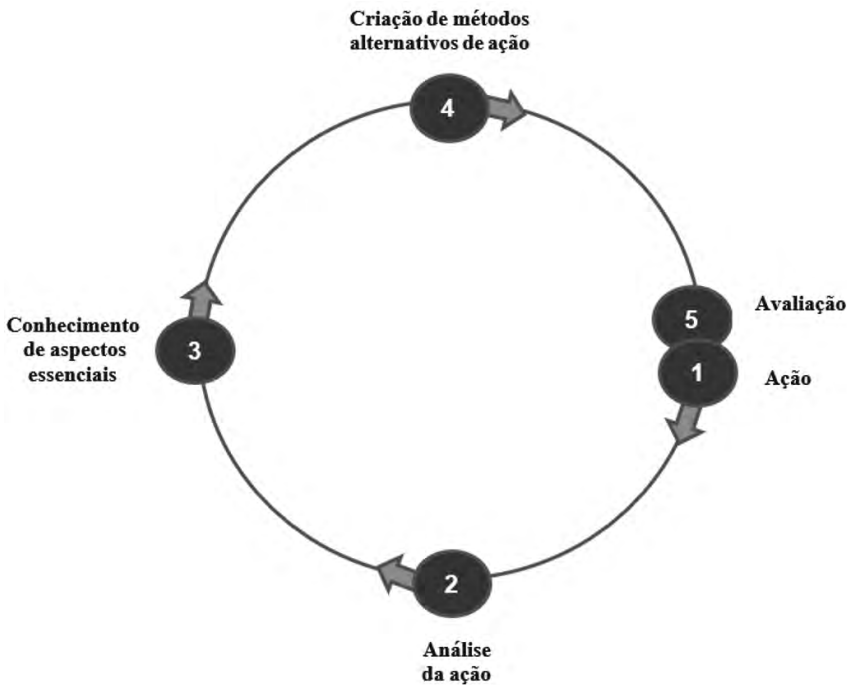
Figura 4: Pesquisa-ação, segundo Lewin



Fonte: Tradução de Smith (2001, *online*).

O modelo de pesquisa-ação proposto por Lewin (1946) é composto de sete fases, nomeadamente: (i) identificação de uma ideia geral ou inicial, (ii) reconhecimento ou apuração dos fatos, (iii) planejamento, (iv) implementação da primeira ação, (v) avaliação, (vi) plano ajustado e (vii) implementação da segunda ação. Um modelo com fases similares foi o proposto por Korthagen (2001), constituído de 5 fases, nomeadamente: (i) ação, (ii) análise da ação, (iii) conhecimento de aspectos essenciais, (iv) criação de métodos alternativos de ação e (v) avaliação - tal como ilustrado na Figura 5.

Figura 5: Pesquisa ação, segundo Korthagen



Fonte: Tradução de Korthagen (2001, p. 62).

Independentemente do modelo escolhido pelo/a pesquisador/a, o de Lewin (1946), o de Korthagen (2001) ou qualquer outro, ressalto o aspecto cíclico de todos eles e ênfase que a primeira ação sempre parte de uma demanda local. Expandindo essa reflexão, uma vez que toda pesquisa-ação parte de uma demanda local, torna-se inconcebível um estudo propor uma pesquisa-ação sem antes conhecer e se relacionar com o contexto, a fim de compreender as demandas específicas dos indivíduos que ali habitam. Em outras palavras, a pesquisa-ação requer uma situacionalidade, um envolvimento do pesquisador no contexto, uma sensibilidade às demandas que os indivíduos sentem haver.

Tendo em vista a situacionalidade da pesquisa-ação, uma barreira posta é a generalização de seus resultados. Nas palavras de Loewen e Plonsky (2016, p. 1), “como a pesquisa-ação aborda questões que são de interesse de professores [ou de quaisquer outros profissionais] específicos em contextos específicos, muitas vezes não há uma preocupação em generalizar os resultados para outros ambientes.” Contudo, considerando que se trata de uma pesquisa qualitativa, pode-se até mesmo questionar se a não generalização é problemática, ou seja, a generalização seria problemática se ela fosse almejada; o que não parece ser o propósito dos pesquisadores que conduzem estudos caracterizados como pesquisa-ação.

Além da pesquisa de Coradim (2015), que desenvolveu um estudo do tipo pesquisa-ação, recomendo a leitura de Gil (2019) e Severino (2016), ambas publicações que comentam sobre essa tipologia.

REFERÊNCIAS

COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. *Research Methods in Education*. 6th ed. New York: Routledge, 2007.

KORTHAGEN, F. A. J. *Linking practice and theory: the pedagogy of realistic teacher education*. 2001. Disponível em: <<http://resources.educ.queensu.ca/ar/aera2001/Korthagen2001.pdf>>. Acesso em: 20/07/2022.

LEWIN, K. Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, Malden, v. 2, n. 3, p. 34-46, 1946.

LOEWEN, S.; PLONSKY, L. *An A-Z Of Applied Linguistics Research Methods*. New York: Palgrave, 2016.

SMITH, M. K. Kurt Lewin, groups, experiential learning and action research. *The Encyclopedia of Pedagogy and Informal Education*. New York: Routledge, 2001. Disponível em: <https://infed.org/kurt-lewin-groups-experiential-learning-and-action-research/> Acesso em: 10/01/2023.

SUGESTÕES DE LEITURA

CORADIM, J. N. *Ciclos reflexivos alternativos*. 2015. 347 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2015.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2019.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2016.

PESQUISA QUALITATIVA²⁷

Ao introduzirem seus/suas leitores/as a seu livro de metodologia em pesquisa, Denzin e Lincoln (2006, p. 23) explicam 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/algumas pesquisadores/as asseveram, conceituar 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). A fluidez e a constante reinterpretação são traços essenciais quando da conceitualização e caracterização da pesquisa qualitativa. Tais traços, contudo, resultam tanto em benefícios quanto em desafios. Sobre os benefícios, destaco a abertura para um constante repensar do que significa o atributo qualitativo, logo, é possível, como pesquisadores/as, estarmos sempre sensíveis às demandas sociais e urgentes dos contextos que investigamos. Em relação aos desafios, saliento o desconforto que jovens pesquisadores/as inevitavelmente sentem ao tentarem justificar seus estudos como qualitativos, visto que não entendo haver uma de-

27 Esta seção é um recorte na íntegra, com alguns acréscimos, da subseção “1.1 Natureza”, da minha dissertação de mestrado (EGIDO, 2019).

finição única que contemple toda a complexidade desta natureza de pesquisa.

De acordo com Wolcott (1992, p. 4), “reivindicar competência em pesquisa qualitativa é, acima de tudo, reivindicar uma familiaridade geral com o que tem sido recorrentemente empregado [...]”. Desse modo, apresento uma revisão de elementos-chave do paradigma qualitativo. Li, dedutivamente, três capítulos metodológicos para apreender, em termos gerais, o que é pesquisa qualitativa.

Quadro 16: Síntese de características da pesquisa qualitativa²⁸

				Pesquisadores		
				Snape e Spencer (2003)	Merriam (2009)	Dörnyei (2011)
Características	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: Egido (2019, p. 29)

²⁸ Adoto a graduação de sombreadamento nas células para indicar a proximidade das características da pesquisa qualitativa nos diferentes referenciais teóricos.

Snape e Spencer (2003), Merriam (2009) e Dörnyei (2011) listam alguns elementos que consideram caracterizar qualquer estudo qualitativo. No quadro acima, organizo, verticalmente, os elementos apresentados pelos pesquisadores. Também aplico o sombreamento das células para que você tenha uma compreensão visual das características que são compartilhadas entre os pesquisadores. Embora eles utilizem termos diferentes, referem-se 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/as geram e ou coletam dados para construir conceitos, teorias e explicações que “[...] vão além do teste dedutivo de hipóteses como em estudos positivistas” (MERRIAM, 2009, p. 15). Este aspecto refere-se ao *projeto de pesquisa emergente*. Os autores também advogam que “[...] o foco de pesquisa é restrito e as categorias analíticas são criadas durante o processo de análise, e não *a priori* da pesquisa” (DÖRNYEI, 2011, p. 37).

Sobre esta característica, duas explicações são pertinentes. 1) Quanto à emergência do projeto de pesquisa, isso possibilita que o/a pesquisador/a, ao chegar em um contexto que a ele/a não é natural/cotidiano (e.g., uma sala de aula de outro/a professor/a), possa conversar com os/as potenciais participantes e conhecer dilemas que estão enfrentando e, a partir daí, rever seu projeto de pesquisa de modo a atender aos anseios e demandas do contexto local e dos atores sociais que lá habitam. E 2) sobre a passagem acima assinada por Dörnyei (2011), em que embora o autor afirme que pesquisas qualitativas não se valem de categorias analíticas *a priori*, ressalto que há, sim, estudos qualitativos que empregam tais categorias.

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, eles são ricos em detalhes e situados sócio historicamente. O contexto e as condições de geração e coleta de dados são informações igualmente importantes. Devido 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/a pesquisador/a qualitativo/a geralmente convida alguns atores sociais a participarem de sua pesquisa. Enquanto exemplos de instrumentos usados em estudos qualitativos para geração e ou coleta de dados, destaco *questionário*, observação, *entrevista*, dentre outros.

Observo, contudo, que a quantidade, extensão e tipo(s) de dados precisam ser calibrados com os objetivos, tipo e metodologia de pesquisa. Assim, embora haja estudos qualitativos com somente um/a participante, os demais elementos da pesquisa precisam ser considerados. Para uma discussão mais detalhada sobre tipos de dados, sugiro a leitura da seção *dados*, nesta obra.

A *relação entre pesquisador/a 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/a pesquisador/a deveria intervir o mínimo possível no contexto dos/as participantes. Este tipo de relação beneficia tanto o/a pesquisador/a quanto os/as participantes: o/a pesquisador/a, pois poderá melhor compreender o porquê entende o mundo como tal; e os/as participantes, pois podem se sentir mais confortáveis com a presença do/a pesquisador/a e aptos/as a participar do processo de investigação. A *relação entre pesquisador/a e participantes* em um sentido pela busca da simetria é característico da *ética emancipatória*, que discuto em outra seção nesta obra.

No que concerne às análises, pesquisadores/as qualitativos/as buscam conduzir *uma compreensão aprofundada do mundo social*, considerando as leituras que os/as participantes fazem de suas próprias experiências. Tais investigadores/as salientam que as análises finais são “[...] o produto da interpretação subjetiva dos dados [e] escolhas dentre várias possibilidades interpretativas de certo conjunto de dados” (DÖRNYEI, 2011, p. 38). Assim, independentemente do *tipo de objetivo de pesquisa* – discutido em outra seção nesta obra, as análises são geralmente ricas em detalhes, em reflexões e em considerações das vozes dos/as participantes.

Longe de representar a completude das características constituintes da pesquisa qualitativa, busquei indicar e brevemente comentar aquelas que são recorrentemente citadas por metodológicos. Quanto a exemplos de pesquisas qualitativas, sugiro a leitura de Brossi (2022), no que diz respeito à *emergência do projeto de pesquisa*; Rosa-da-Silva (2021), sobre a *relação entre a pesquisadora e os/as participantes*; Chimentão (2016), no que tange aos *dados*; e Correa (2022), em relação à *compreensão aprofundada do mundo social*.

REFERÊNCIAS

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Org.) *O planejamento da pesquisa qualitativa*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2006.

DÖRNYEI, Z. *Research Methods in Applied Linguistics*. 3rd. Oxford: Oxford University Press, 2011.

EGIDO, A. A. *O eu e o outro: uma breve história da ética em pesquisa em linguística aplicada*. 2019. 353 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2019.

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.

MERRIAM, S. B. *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons, 2009.

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.

WOLCOTT, H. F. Posturing in Qualitative Research. In: _____. *The Handbook of Qualitative Research in Education*. San Diego, CA: Academic Press, 1992. P.37-52.

SUGESTÕES DE LEITURA

BROSSI, G. C. *Movimentos dialógicos de realização de políticas locais em ação no ensino de inglês com crianças na escola pública*. 2022. 328f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

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.

CORREA, L. N. *A Democracia Deliberativa atando e desatando nas políticas educacionais: por um Inglês Inclusivo*. 2022. 249 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.

ROSA-DA-SILVA, V. *Movimentos decoloniais no estágio de língua inglesa: sentidos outros coconstruídos nas vivências em uma escola pública*. 2021. 262 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021.

PILOTO²⁹

Piloto é a fase na qual os/as pesquisadores/as *testam* os instrumentos que adotarão na pesquisa ou desenvolveram durante ela. Van Teijlingen e Hundley (2001, p. 1) entendem que “[o] termo ‘estudos-piloto’ refere-se a mini versões de um estudo em grande escala (também chamado estudos de ‘viabilidade’), bem como os pré-testes de instrumentos de uma pesquisa específica, por exemplo, questionário ou roteiro de entrevista”. No mesmo sentido, Kim (2010, p. 191) conceitua que ele é “[...] um estudo de viabilidade que compreende ‘versões em pequena escala de um estudo planejado, testes de métodos ou versões em miniatura da pesquisa antecipada’”.

Assim, neste contexto, pilotar é sinônimo de testar, experimentar e praticar. Pesquisadores/as voltados/as à discussão de aspectos metodológicos argumentam que há dois tipos de piloto: (i) propostas de pesquisa na íntegra, conduzindo mini estudos, e (ii) instrumentos de geração de dados, por exemplo, perguntas de elaboraram para um roteiro de entrevista ou questionário a ser distribuído para os/as participantes (VAN TEIJLINGEN; HUNDLEY, 2001). No âmbito dos Estudos da Linguagem, entendendo haver uma terceira possibilidade de piloto, o qual é de produtos educacionais: (iii) pesquisadores /as matriculados/as

29 Esta seção é um recorte na íntegra, com alguns acréscimos, do item *Piloto*, da subseção “1.6.4 Entrevista”, da minha dissertação de mestrado (EGIDO, 2019).

em programas de mestrado profissional podem, por exemplo, desenvolver produtos educacionais (e.g., unidades didáticas, jogos, oficinas, cursos de formação de professores/as etc.) que gostariam de experimentar na prática, no contexto para o qual os imaginaram. Esta primeira implementação dos produtos educacionais também pode ser compreendida como piloto, tendo em vista que, posterior à sua pilotagem, os/as pesquisadores/as têm condições de aprimorar seus produtos.

No Quadro 17, disponho algumas das vantagens e dos desafios da condução de piloto de mini estudo, de instrumento de geração de dados e de produto educacional.

Quadro 17: Vantagens e desafios de conduzir piloto de mini estudo, instrumento e produto educacional

		Tipos		
		Mini estudo	Instrumento	Produto educacional
Vantagens	Checar a acessibilidade das questões, instruções e <i>layout</i>			
		Ganhar <i>feedback</i> sobre a pertinência e coerências das fases da pesquisa	Ganhar <i>feedback</i> sobre a compreensibilidade, ordem e número de perguntas/enunciados	Ganhar <i>feedback</i> sobre a compreensibilidade dos enunciados/atividades
		Ganhar <i>feedback</i> sobre os tipos de ações e ou fases propostas	Ganhar <i>feedback</i> sobre os tipos de questões	Ganhar <i>feedback</i> sobre os tipos de atividades
		Verificar o tempo necessário para conduzir o estudo na íntegra	Verificar o tempo necessário para responder ao instrumento	Verificar o tempo necessário para implementar o material no contexto idealizado
		Verificar a necessidade de revisão de um ou mais componentes metodológicos	Tentar conduzir análise em um estrato de dados	Refletir a respeito de como o material ensina, como os/as alunos/as-participantes aprendem e os modos de interação incentivados

Desafios	Dispor de tempo hábil para conduzir o piloto em formato de mini estudo, adequá-lo e conduzir a pesquisa na íntegra	Motivar a participação de indivíduos com perfis idênticos ou similares àqueles idealizados para serem participantes	Adequar a adoção do produto educacional à rotina do contexto idealizado
-----------------	--	---	---

Fonte: Adaptado e expandido de Cohen, Manion e Morrison (2011, p. 402)

Para além das vantagens mencionadas acima, comento algumas delas no que se refere à adoção de *questionários* para *geração de dados*. Em termos de contribuições derivadas da experiência do piloto, refiro-me a quatro: (i) Reescrita (e.g. CHIMENTÃO, 2016; CORADIM, 2008; FURTOSO, 2001; JASNIEVSKI, 2013; SOUZA-LUZ, 2015) ou supressão (e.g. CHIMENTÃO, 2016; LUZ, 2006) de perguntas. Em relação a esta contribuição, pesquisadores/as salientaram que o piloto os ajudou a identificar perguntas improdutivas e ou incompreensíveis (e.g. CORADIM, 2008; SENEFONTE, 2018).

Outra contribuição do processo do piloto diz respeito à (ii) observância da linguagem verbal e não-verbal usada pelos/as entrevistadores/as (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 (SENEFONTE, 2014). 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, mas, felizmente, o pesquisador incluiu essa reflexão em seu relato de pesquisa.

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/à pesquisador/a e ao/à participante. A depender da qualidade evidenciada, a geração de dados complementares é desnecessária.

Geralmente, é recomendado que os/as participantes convidados/as a colaborar na fase do *piloto* sejam diferentes daqueles/as que serão convidados/as a efetivamente participar da pesquisa. É necessário, contudo, que tenham perfis similares, pelo motivo indicado acima, no exemplo de Senefonte (2014). Outra razão que justifica participantes distintos/as nas fases supracitadas é, caso sejam os/as mesmos/as participantes, eles/as se sintam cansados/as e desmotivados/as em responder, por uma segunda vez, as mesmas perguntas (sejam elas de entrevista semiestruturada ou de questionário).

REFERÊNCIAS

COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. *Research Methods in Education*. New York, NY: Routledge, 2011.

DORNYEI, Z. *Research Methods in Applied Linguistics*. 3rd. Oxford: Oxford University Press, 2011.

EGIDO, A. A. *O eu e o outro: uma breve história da ética em pesquisa em linguística aplicada*. 2019. 353 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2019.

KIM, Y. The pilot study in qualitative inquiry. *Qualitative Social Work*, s.l., v. 10, n. 2, p. 190-206, 2010.

VAN TEIJLINGEN, E. R.; HUNDLEY, V. The important of pilot studies. *Social Research Update*, Sidney, v. 35, n. 1, p. 1-5, 2001.

SUGESTÕES DE LEITURA

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.

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.

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. 231

_____. *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.

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.

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.

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.

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.

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.

PLÁGIO

A incoerência em plágio é considerada ação criminosa, prevista na Lei n. 9.610, de 19 de fevereiro de 1988. De acordo com o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), o plágio

consiste na apresentação, como se fosse de sua autoria, de resultados ou conclusões anteriormente obtidos por outro autor, bem como de textos integrais ou de parte substancial de textos alheios sem os cuidados detalhados nas Diretrizes. Comete igualmente plágio quem se utiliza de ideias ou dados obtidos em análises de projetos ou manuscritos não publicados aos quais teve acesso como consultor, revisor, editor ou assemelhado. (CNPq, 2011, s/p).

Dito de outro modo, o plágio é o apagamento da real autoria de um material e a inclusão de uma autoria enganosa. Saliendo que o plágio não é restrito a textos acadêmicos. Conforme explica a Lei n. 9.610, de 19 de fevereiro de 1988, as seguintes produções são protegidas pelos direitos autorais:

- I - os textos de obras literárias, artísticas ou *científicas*;
- II - as conferências, alocações, sermões e outras obras da mesma natureza;
- III - as obras dramáticas e dramático-musicais;
- IV - as obras coreográficas e pantomímicas, cuja execução cênica se fixe por escrito ou por outra qualquer forma;

- V - as composições musicais, tenham ou não letra;
- VI - as obras audiovisuais, sonorizadas ou não, inclusive as cinematográficas;
- VII - as obras fotográficas e as produzidas por qualquer processo análogo ao da fotografia;
- VIII - as obras de desenho, pintura, gravura, escultura, litografia e arte cinética;
- IX - as ilustrações, cartas geográficas e outras obras da mesma natureza;
- X - os projetos, esboços e obras plásticas concernentes à geografia, engenharia, topografia, arquitetura, paisagismo, cenografia e ciência;
- XI - as adaptações, traduções e outras transformações de obras originais, apresentadas como criação intelectual nova;
- XII - os programas de computador;
- XIII - as coletâneas ou compilações, antologias, enciclopédias, dicionários, bases de dados e outras obras, que, por sua seleção, organização ou disposição de seu conteúdo, constituam uma criação intelectual. (BRASIL, 1988, s/p, ênfase adicionada)

Veja que, dos três tipos de produções protegidos pelos direitos autorais, os textos científicos - foco desta seção - são mencionados somente na primeira linha, como uma das possibilidades. Tendo em vista os propósitos dessa obra, centro-me justamente no plágio de textos acadêmicos. Há cinco tipos principais de plágio, a saber: integral, parcial, autoplágio, de fontes e conceitual. Nos próximos parágrafos, detenho-me em cada um deles.

O plágio integral é a cópia completa da escrita de outro/a autor/a. Ele acontece, por exemplo, quando o/a plagiador/a suprime a autoria original e apresenta o referido material como seu. A título de ilustração, imagine que você é aluno/a de pós-graduação e, em uma das disciplinas que está cursando, seu/sua professor/a pede que produzam um artigo ao final, como instrumento de avaliação. Ao invés de escrever seu texto autoral, a partir das suas reflexões, você encontra um artigo sobre o tema,

tira o nome do/a autor/a, faz pequenas mudanças e o entrega como sendo de sua autoria para o/a professor/a da disciplina. Isso é plágio integral.

O plágio parcial é a cópia de um trecho - ou vários - de um texto e a sua inclusão em um texto de sua própria autoria. A título de exemplo, imagine que você está escrevendo um artigo sobre ensino de língua portuguesa pela perspectiva dos gêneros textuais. Dentre as suas leituras, você encontra um artigo com reflexões excelentes, mas sente que já usou muitas citações diretas em seu artigo. Assim, você deliberadamente copia um parágrafo deste artigo e o inclui em seu próprio artigo, sem menção ao/a autor/a. Isso é plágio parcial.

O autoplágio “se configura como sendo a publicação de uma pesquisa já publicada como algo novo e original” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, online, s/p). Como exemplo, imagine que você fez uma comunicação oral em um evento e publicou um artigo decorrente da comunicação nos anais do evento. Depois, depara-se com uma chamada temática de periódico científico que se relaciona diretamente com o seu artigo. Você submete o artigo, ele é aceito e publicado. Isso é o que se entende como autoplágio. Uma maneira de evitar a má fé do autoplágio seria incluir uma nota de rodapé no artigo a ser publicado na revista alertando ao/a leitor/a que uma versão dele já está disponível nos anais de certo evento. Contudo, é necessário primeiro consultar a revista se é possível publicar um artigo não inédito.

O plágio de fontes ocorre quando o/a pesquisador/a não leu certas publicações, mas mesmo assim as cita e, ao citá-las, comenta sobre o conteúdo delas a partir das reflexões feitas por um terceiro autor/a-pesquisador/a, que efetivamente fez a leitura. Por exemplo, imagine que você nunca leu uma obra de

Paulo Freire, mas constantemente cita suas publicações em seus textos acadêmicos, dando ao/à leitor/a a impressão de tê-lo lido. O plágio conceitual decorre quando o/a escritor/a apresenta um conceito como inédito, sem fazer referência ao/à seu/sua propositor/a. A título de ilustração, imagine que você escreve um artigo sobre educação bancária no ensino, mas não cita, em momento algum, Paulo Freire. Isso pode ser configurado como um plágio conceitual.

Em relação aos meios pelos quais o plágio de textos acadêmicos pode ser evitado, argumento pela necessidade de espaços de formação de pesquisadores/as sobre o assunto. Há, também, ferramentas online que podem ser usadas, por exemplo: Plagium, NoPlag e Copyleaks. Enquanto sugestão de leitura sobre o tema, indico o estudo de Silveira (2018).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO (CNPq). *Relatório da Comissão de Integridade de Pesquisa do CNPq*. 2011. Disponível em: <https://www.gov.br/cnpq/pt-br/composicao/comissao-de-integridade-relatorio-comissao-integridade-do-cnpq.pdf>. Acesso em: 10 maio 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. Mestrado Profissional em Educação Matemática. *Sobre o plágio e o autoplágio*. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/mestradoedumat/disciplinas/plagio-e-autoplagio/> Acesso em: 12 mai. 2023.

SUGESTÃO DE LEITURA

SILVEIRA, Z. P. *Plágio na academia: reflexões sobre a integridade na pesquisa e a ética na formação docente e discente*. 2018. 149 fls. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Docência) Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

PROJETO DE PESQUISA

Este termo faz referência à síntese de componentes constitutivos de uma pesquisa, quando apresentados idealizando um estudo futuro. Borges (2022, p. 2) o entende como “um documento escrito que contém todos os elementos de planejamento de uma pesquisa científica a ser realizada”. Um projeto de pesquisa pode ser requerido em, pelo menos, uma das seguintes situações:

Candidatura a uma vaga de mestrado ou doutorado;

Exame de qualificação por banca examinadora durante o curso de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado ou doutorado).

Candidatura a uma bolsa de órgão de fomento (e.g., Iniciação científica no Ensino Médio e na Graduação, à pesquisa de desenvolvimento tecnológico, à pesquisa na pós-graduação (mestrado, doutorado, pós-doutorado).;

Apreciação pelo Comitê de Ética (CEP);

Requisito parcial e anterior à elaboração de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Quanto aos/às prováveis leitores/as de um projeto de pesquisa, destaque (futuros/as) orientadores/as, banca de seleção de vaga de programa de pós-graduação, comissão de avaliação de bolsa, parecerista de um CEP e ou banca de avaliação de trabalho final (mestrado ou doutorado). Quanto aos critérios adotados no momento da avaliação, sugiro leitura atenta dos editais disponibilizados pelo respectivo órgão, se for o caso.

Tanto a extensão quanto os componentes de um projeto de pesquisa podem variar, a depender dos critérios estabelecidos pelo órgão quando são por ele exigidos. Quando tal órgão não estabelece critérios e componentes essenciais, sugiro considerar as seguintes seções, abordando, pelo menos, estes itens. Entendo ser prudente considerar que, mesmo que seu projeto de pesquisa seja aprovado, nada lhe impede de fazer modificações no decorrer de sua condução.

Quadro 18: Seções e itens de projeto de pesquisa

Seção	Itens a serem discorridos
Introdução	Temática da pesquisa; Possível lacuna; Justificativa; Síntese do desenho da pesquisa; Contribuições esperadas; Estruturação do projeto de pesquisa.
Referencial teórico	Revisão de estudos que se relacionem diretamente com a temática a ser investigada.
Metodologia	Natureza e tipo da pesquisa; Objetivos, geral(is) e específico(s), e pergunta(s) de pesquisa; Perfil e número esperado de possíveis participantes; Critérios de inclusão e de exclusão de possíveis participantes; Como, quando e onde os possíveis participantes serão abordados/as e convidados/as; Explicitação dos benefícios e riscos aos/às possíveis participantes; Método e instrumento de geração ou coleta de dados; Método analítico.
Financiamento, contribuições esperadas e limitações previstas	Montante de recursos financeiros necessários para a concretização do projeto de pesquisa; Indicação das contribuições esperadas da pesquisa, as quais podem ser classificadas entre científica, social e didática, e endereçadas ao/à próprio/a pesquisador/a, aos/às participantes, à comunidade acadêmica, à sociedade cível, aos/às legisladores/as, aos/às professores/as etc.; Previsão de possíveis limitações do projeto de pesquisa e como pretenderá contorná-las, caso aconteçam.
Cronograma	Ações e tempo necessário para a realização de cada uma.
Referências	Referências mencionadas no decorrer do projeto de pesquisa.

Fonte: O próprio autor.

Para além das seções e dos itens mencionados acima, considero essencial que o/a proponente do estudo consiga sintetizar seu projeto de pesquisa para si mesmo/a e para os/as leitores/as e ou avaliadores/as. Nesse sentido, disponho dos quadros 19 e 20 que introduzem e exemplificam, respectivamente, a síntese de projeto de pesquisa. Neles, os seguintes componentes são considerados: campo, foco, objetivo(s) geral(is), objetivo(s) específico(s), pergunta(s) de pesquisa, contexto, instrumento(s) de geração de dados.

O preenchimento do quadro é exemplificado com a pesquisa de TCC de Vieira (2021). Outras versões desse quadro, contudo, podem ser encontradas, por exemplo, em Capellini-Petrecke (2020) e Coradim (2015), tendo em vista que sua idealizadora foi a Dra. Simone Reis, ex-docente do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL), da Universidade Estadual de Londrina (UEL), que o compartilhou em sessões de orientação com seus/suas ex-alunos/as.

Quadro 19: Síntese do desenho de pesquisa

Campo	Foco	Objetivo(s) geral(is)	Objetivo(s) específico(s)	Pergunta(s) de pesquisa	Contexto	Instrumento(s) de geração de dados

Fonte: O próprio autor.

Quadro 20: Exemplo de preenchimento do Quadro 2

Campo	Foco	Objetivo(s) geral(is)	Objetivo(s) específico(s)	Pergunta(s) de pesquisa	Contexto	Instrumento(s) de geração de dados
Secretariado executivo	Emoções por meio das línguas estrangeiras em experiências de intercâmbio acadêmico.	Entender as emoções que as intercambistas têm experienciado, antes, durante e após usar a língua estrangeira no intercâmbio acadêmico.	Identificar as dificuldades que as intercambistas do curso de secretariado enfrentaram em relação às línguas estrangeiras.	Quais emoções a profissional de Secretariado Executivo tem experienciado ao usar as línguas estrangeiras durante experiências de intercâmbio acadêmico?	Curso de Secretariado Executivo Bilingue da Universidade Estadual de Londrina.	Questionário
			Conhecer as emoções das intercambistas antes, durante e depois do intercâmbio.			

Fonte: Vieira (2021, p. 40).

Outra possibilidade de síntese do projeto de pesquisa é a apresentada por Mason (2002), a qual disponho abaixo. Embora alguns aspectos do quadro síntese anterior não serem contemplados neste, outros foram incluídos, a saber: justificativas, aspectos práticos e questões éticas.

Quadro 21: Relação entre questões de pesquisa, métodos, aspectos práticos e questões éticas

Perguntas de pesquisa	Métodos e fontes de dados	Justificativas	Aspectos práticos	Questões éticas

Fonte: Mason (2002, p. 30).

Para além do quadro encontrado no estudo de Mason (2002), indico, abaixo, um modelo apresentado e discutido por Araújo, Dieb e Costa (2017), o qual está preenchido e exemplificado com dados do estudo assinado por Araújo (2006). Em sua publicação (ARAÚJO; DIEB; COSTA, 2017), os autores buscaram apresentar “[...] o quadro norteador de pesquisa (QNP) como ferramenta para o ensino do gênero projeto de pesquisa” (p. 729). Por meio de uma pesquisa documental, os autores revelam os desafios e jovens pesquisadores/as preencherem as informações necessárias no quadro.

Assim, a título de exemplificação, disponho os dados do estudo de Araújo (2006), tal como apresentado e discutido pelos autores supracitados. Note que há uma questão central, uma hipótese geral³⁰ e um objetivo geral. Nesse estudo em específico, Araújo (2006) investigou a hipertextualidade e a transmutação na constelação dos gêneros chats. Nos desdobramentos, cada

30 É necessário lembrar, contudo, que não são todos os desenhos de pesquisa que adotam hipóteses. Logo, um cuidado metodológico antes da escolha do quadro para apresentação da pesquisa é necessário.

questão é baseada em uma hipótese que, por sua vez, culmina em um objetivo específico.

Quadro 22: A forma do QNP

Questão central	Hipótese geral	Objetivo geral
Como se caracteriza a constelação dos gêneros chats?	A constelação dos gêneros chats pode ser caracterizada se considerarmos a natureza hipertextual de sua ambiência digital, conhecermos o processo de transmutação desses gêneros e descrevermos os propósitos comunicativos que eles atendem.	Caracterizar a constelação dos gêneros chats, considerando natureza hipertextual dos bate-papos virtuais, seu processo de transmutação e os propósitos comunicativos que eles atendem.
	Desdobramentos	
Questões	Hipóteses	Objetivos específicos
De que maneira a hipertextualidade se distribui na constelação dos chats?	A hipertextualidade é uma característica comum a todos os chats, mas a distribuição dessa característica dentro da constelação está associada aos usos dos expedientes multi modais presentes em cada sala.	Descrever os recursos hipertextuais dos chats, considerando seus expedientes multimodais.
Como o rastreamento das marcas de transmutação dos chats pode ajudar na caracterização desse agrupamento de gêneros?	Os rastros deixados pela transmutação podem revelar a resignificação que o gênero transmutado sofreu pelo gênero transmutante.	Descrever o processo de transmutação dos chats com base nos gêneros que lhes preexistiram.
Qual o papel do propósito comunicativo na constelação dos chats?	Os propósitos comunicativos tornam distintos os chats uns dos outros dentro da constelação	Analisar os propósitos comunicativos dos chats com base no reconhecimento feitos por seus usuários.

Fonte: Araújo (2006), disponível em Araújo, Dieb e Costa (2017, p. 734)

Existem diversos modos de representação e sistematização das ações projetadas para serem desenvolvidas no âmbito da pesquisa. O quadro que disponho abaixo é somente um deles. Tal exemplo de plano de ações é um recorte do meu projeto para candidatura a uma vaga de doutorado sanduíche no exterior. Ressalto que as ações indicadas nele dizem respeito àquela experiência específica.

Quadro 23: Ações a serem desenvolvidas durante a vigência da bolsa

Ações	2021				2022	
	Set.	Out.	Nov.	Dez.	Jan.	Fev.
1. Conhecer a logística do campus, funcionamento das bibliotecas e serviços oferecidos	X					
2. Buscas bibliográficas nas bibliotecas	X					
3. Leitura e fichamento das referências selecionadas	X	X	X	X		
4. Escrita do referencial teórico				X	X	X
5. Tratamento dos dados gerados por meio do retorno das análises aos participantes	X					
6. Análise dos dados gerados por meio do retorno das análises aos participantes		X	X			
7. Escrita do capítulo de retorno e incorporação das vozes dos participantes				X	X	
8. Escrita de artigo em coautoria com o professor Peter De Costa				X	X	X
9. Participação em eventos		X				
10. Entrevista para <i>Talking to bright minds</i> (APLIEPAR) sobre a experiência na MSU						X

Fonte: Egido (2021, p. 6-7).

Apesar de não haver um modelo estático de projeto de pesquisa, argumento que o/a pesquisador/a precisa considerar quais são seus objetivos com este projeto, qual será seu público-leitor e quais elementos são essenciais e obrigatórios (a partir daquilo que é disposto em editais, por exemplo). Além das indicações que leitura acima a respeito de relatos que pesquisa que ilustram aspectos indicados, para conhecer pormenorizadamente algumas possibilidades de cada componente de um projeto de pesquisa, sugiro a leitura de Reis (2013). Além disso, a leitura de Gil (2019) é necessária para conhecer outras possibilidades de estrutura, estilo do texto e aspectos gráficos; a de Audio (2015), para ter acesso a exemplos de projetos de pesquisa; a de Koche (2015) e Dmitruck (2012), para aprender sobre aspectos relacionados à estruturação e formatação.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, J.; DIEB, M.; COSTA, S. M. O QNP e as dificuldades de construção do objeto de pesquisa: uma experiência de aprendizagem mediada sobre o gênero projeto de pesquisa. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 729-757, 2017.
- BORGES, M. C. *Como elaborar um projeto de pesquisa*. 2022. [Manuscrito não publicado]. Disponível em: (99+) Como Elaborar um Projeto de Pesquisa | Marta Cristina Borges - Academia.edu Acesso em: 30 set. 2022.
- EGIDO, A. A. *Plano de estudos para candidatura a bolsa de doutorado sanduíche no exterior (PSDE)*. 2021. [Manuscrito não publicado]
- MASON, J. *Qualitative researching*. 2nd ed. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2002.
- VIEIRA, E. K. A. *Secretariado executivo em intercâmbio acadêmico: as interfaces entre as línguas estrangeiras e as emoções*. 2022. 81

f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Secretariado Executivo) – Centro de Estudos Sociais Aplicados, Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2022.

SUGESTÕES DE LEITURA

CAPELLINI-PETRECHE, C. R. *Multiepistemologias na pesquisa em formação de professores de inglês*. 2020. 447 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

DMITRUCK, H. B. *Cadernos metodológicos: diretrizes do trabalho científico*. 8 ed. Chapecó: Argos, 2012.

CORADIM, J. N. *Ciclos Reflexivos Alternativos*. 2015. 347 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2019.

KOCHE, J. C. *Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e iniciação à pesquisa*. 34 ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

REIS, S. *Passos para projeto de pesquisa*. *Revista X*, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 81-95, 2013.

RUDIO, F. V. *Introdução ao projeto de pesquisa científica*. 43 ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

QUESTIONÁRIO³¹

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/a pesquisador/a pode elaborar seu questionário em um sítio eletrônico e enviar o link aos/às 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

31 Esta seção é um recorte na íntegra, com alguns acréscimos, do item *Piloto*, da subseção “1.6.3 Questionário”, da minha dissertação de mestrado (EGIDO, 2019).

diretamente aos propósitos de seu estudo. No que concerne às desvantagens, inclui (i) *limitado número de questões*, visto que o/a pesquisador/a elabora previamente todas as perguntas e, na maioria das vezes, seu questionário não dispõe de espaços para que o/a participante faça questionamentos; (ii) *inflexibilidade nas respostas*, pois, a depender dos tipos de questões, o/a 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).

No que diz respeito às sugestões de leitura relacionadas ao uso do questionário para geração de dados, indico Heshiki e Chimentão (2022), que detalham tanto os conceitos, características, benefícios e limitação deste *instrumento* quanto ilustram sua adoção no estudo doutoral da primeira autora orientada pela segunda³².

REFERÊNCIAS

- COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. *Research Methods in Education*. New York, NY: Routledge, 2011.
- EGIDO, A. A. *O eu e o outro: uma breve história da ética em pesquisa em Linguística Aplicada*. 2019. 353 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.
- 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.

32 Explico a você que somente este último parágrafo foi acrescentado, em relação à publicação original (EGIDO, 2019).

SUGESTÕES DE LEITURA

HESHIKI, S. R. A.; CHIMENTÃO, L. K. O questionário em pesquisas qualitativas. *In*: EGIDO, A. A.; NOVELLI, J. (Org.). *Percurso metodológicos em Estudos da Linguagem: tipos, instrumentos e métodos*. Goiânia: Scotti, 2022. p. 103-125.

RETORNO AOS/ÀS PARTICIPANTES

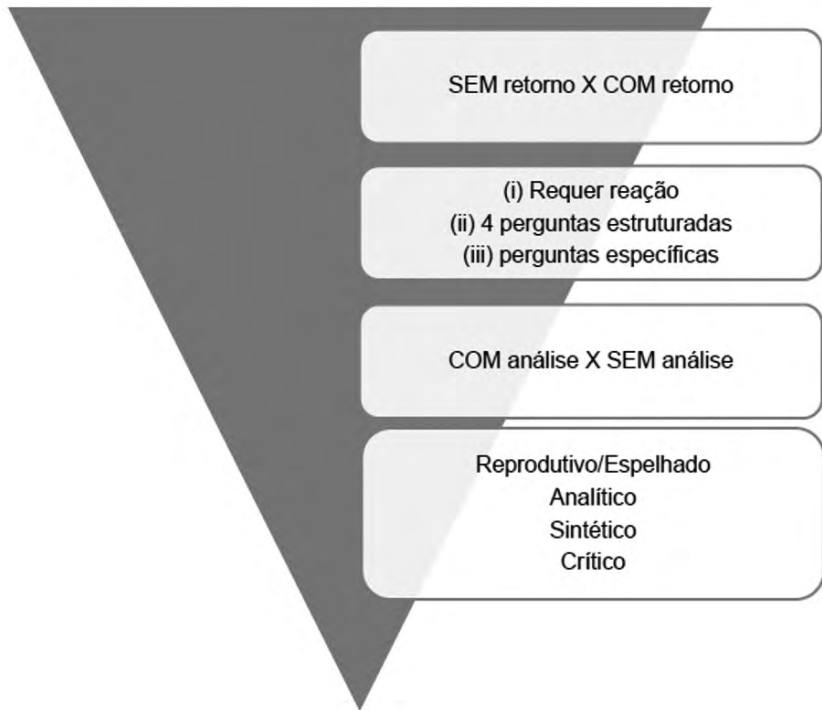
O retorno aos/às participantes é uma das práticas compreendidas como ilustrativas de uma *ética emancipatória* (EGIDO, 2019). “Segundo esse escopo teórico, o retorno acontece, efetivamente, quando ambos, pesquisadores e participantes, aprendem com e durante essa interação.” Nesse sentido, é necessário que “[o]s pesquisadores, abertos a novas leituras, consider[em] as interpretações dos participantes, sejam convergentes ou divergentes às suas próprias”, ao passo que “[o]s participantes interessados em conhecer o que os pesquisadores falam sobre eles ou com base em seus dados, [possam] ter ganhos de cunho didático (CORADIM, 2015), cognitivo (DE COSTA, 2014) e pessoal (DUFF; ABDI, 2016), para citar alguns”. (EGIDO, 2019, p. 207)

Em estudo documental conduzido por Egido e Reis (2019), os/as autores/as identificaram um rol de práticas éticas adotadas. Dentre elas, está a do *retorno aos participantes*. Quando esta prática acontece (ver Figura 6), os/as pesquisadores/as geralmente compartilham com os/as participantes pelo menos um dos seguintes documentos: o relato de pesquisa na íntegra, tal como será enviado para a banca; o capítulo de metodologia e o de análise, para os/as participantes compreenderem o porquê a análise aconteceu de tais modos; o capítulo de análise na íntegra; ou trechos da análise para os/as respectivos/as participantes autores/as daquelas passagens.

É importante ressaltar, contudo, que a escolha por qual documento enviar aos/às participantes precisa considerar a disponibilidade para fazerem a leitura, o perfil deles/as, ou seja, o interesse que podem (ainda) ter sobre a temática e a apresentação do material de um modo acessível. A título de exemplo, considere uma pesquisa de doutorado conduzida com alunos/as do ensino médio. O/A pesquisador/a pode ter a melhor das intenções e o cuidado ético de realmente querer conhecer o que os/as alunos/as-participantes pensam sobre as considerações que ele/a, pesquisador/a, fez no decorrer das análises. Contudo, é pouco provável que os/as alunos/as-participantes tenham familiaridade com o tema, vocabulário e procedimentos para que se engajem na leitura de centena de páginas da tese na íntegra ou do capítulo de análise.

Nesta situação hipotética, para que o retorno aos/às participantes aconteça de modo efetivo, o/a pesquisador/a poderia elaborar uma apresentação em *PowerPoint*, em uma linguagem objetiva e sem excesso de termos acadêmicos, trazendo exemplos da análise, para posterior discussão com os/as alunos/as-participantes. Nesta linha de reflexão, entendo que a prática do retorno aos/às participantes é bem sucedida quando eles/as estão abertos/as e realmente conhecem os resultados da pesquisa. Ler o relato de pesquisa na íntegra não é sinônimo de dialogismo e aprendizagem mútua, mas envolvimento e sensibilidade do pesquisador sobre como, onde e quando retornar aos/às participantes, sim.

Figura 6: Ações tomadas por pesquisadores após retorno das análises



Fonte: Egido e Reis (2019, p. 88).

Quando os/as pesquisadores/as compartilham suas análises com os/as participantes, aqueles/as tendem a requerer um dos três tipos de ação por parte destes/as, a saber: pedem que eles/as reagem, como julgarem pertinente, ao material compartilhado; compartilham perguntas estruturadas, o que tem sido uma prática corrente em algumas pesquisas³³; ou elaboram perguntas específicas para que os/as participantes respondam após a leitura das análises compartilhadas. Essa é a oportunidade que os/as

33 Sugiro a leitura das seções relativas à prática do retorno das teses de Chimentão (2016) e de Coradim (2015). Ambas as autoras adotaram tais perguntas estruturadas para conduzirem o retorno de suas análises aos/às participantes.

participantes têm de expressarem como se sentiram ao conhecer os modos pelos quais foram representados/as, suas opiniões sobre o que foi afirmado sobre eles/as e, ao final, o quão confortáveis ainda estão sobre sua participação no estudo. As perguntas estruturadas, segunda possibilidade de orientação aos/às participantes, são:

Sua impressão geral: tendência a concordar totalmente ou parcialmente; discordar totalmente ou parcialmente. Com que pontos e por quê;

Sentimentos ou sensações vividas antes da leitura, durante a leitura, após a leitura. Quais e por quê;

Pontos da análise que achou pertinentes e ou impertinentes;

Crítica ao método de análise, aos poderes exercidos pela pesquisadora (ou pesquisa) e aos limites respeitados e ou transgredidos pela pesquisadora (ou pesquisa);

Espaço para outros comentários a critério das agentes da pesquisa. (EGIDO, 2022, p. 216-217)

Igualmente importante à prática do *retorno* em si é o que o/a pesquisador/a decide fazer após ela. O *retorno* pressupõe dialogismo, abertura e aprendizagem mútua. Nesse sentido, as impressões dos/as participantes durante o *retorno* precisam ser, em certa medida, consideradas e incorporadas no relato de pesquisa. Isso não significa, contudo, que o/a pesquisador/a precise acatar tudo que os/as participantes indicam. Embora considere as impressões deles/as, o/a pesquisador/a deve ainda estar atento ao método de análise que empregou e os critérios que selecionou para conduzir sua pesquisa.

No estudo conduzido por Egido e Reis (2019), por exemplo, houve pesquisadores/as que analisaram as reações de seus/suas respectivos/as participantes, ao passo que outros somente as in-

corporaram no relato da pesquisa, sem tecer considerações analíticas a respeito delas. Quando há este tratamento das reações deles/as, ele pode ser reprodutivo, analítico, sintético ou crítico. Para ilustrações de cada possibilidade, indico a leitura do estudo documental de Egido e Reis (2019).

Quando for o caso de incorporar comentários dos participantes durante o *retorno*, o pesquisador pode fazê-lo em nota de rodapé ou criar um parágrafo/seção/capítulo no próprio relato de pesquisa. Isso certamente dependerá do tempo disponível para conclusão da escrita do relato e da extensão permitida da escrita. Fazer mudanças no relato da pesquisa a partir das reações dos/as participantes e indicar ao/à leitor/a que tais mudanças ocorreram sinalizam um cuidado com o outro e uma valorização das suas vozes.

Concluo esta seção com a recomendação de que o/a pesquisador/a precisa prever e planejar o *retorno* aos/às participantes na agenda de pesquisa. Faço tal afirmação tendo em vista que o material de análise precisa ser preparado para o *retorno* e os/as participantes precisam dispor de tempo para a leitura, ou seja, o/a pesquisador/a depende da disponibilidade de terceiros. Com uma certa frequência, quando pesquisadores/as retornam aos/às participantes precisam estender os prazos sugeridos para as leituras, o que requer tempo extra na agenda da pesquisa.

REFERÊNCIAS

EGIDO, A. A. *Ética docente: encarando possibilidades de violência e de humanidade com vistas a uma educação linguística*. 2022. 452 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

EGIDO, A. A. *O eu e o Outro: uma breve história da ética em pesquisa em Linguística Aplicada*. 2019. 353 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019b.

EGIDO, A. A.; REIS, S. Procedimentos éticos em pesquisas em estudos da linguagem: possibilidades de adoção. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P.; OLIVEIRA, L. E.; FONSECA, A. L. S. B. (Org.). *História, políticas, ética e epistemologia de área na formação docente*. Campinas: Pontes, 2019, p. 103-124.

SUGESTÕES DE LEITURA

CHIMENTÃO, L. K. *Entre quatro binários: um estudo sobre desenvolvimento profissional docente*. 2015. 357 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, 2016.

CORADIM, J. N. *Ciclos reflexivos alternativos*. 2015. 347f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

SUJEITOS³⁴ DE PESQUISA

O termo *sujeito de pesquisa*, embora ainda seja frequentemente adotado por pesquisadores/as nos Estudos da Linguagem, remonta a uma visão tradicional e com traços positivistas do fazer pesquisa. *Sujeito* pressupõe que alguém se sujeita ou é sujeito a algo ou a alguém. No âmbito da pesquisa, aquele/a que cede os dados está ou é *sujeitado* aos desejos do/a pesquisador/a. Nesse sentido, as relações humanas são inerentemente assimétricas. Por um lado, um grupo de indivíduos (leia-se, pesquisadores/as) detém todo o poder e prescreve como os demais devem se comportar, agir e se relacionarem entre si. Por outro lado, outro grupo de indivíduos (leia-se, *sujeitos* de pesquisa) tem sua agência tolhida, vozes cerceadas e questionamentos desincentivados. Cameron e colaboradores/as (1992) fazem analogia de que um *sujeito* de pesquisa impacta no andamento do estudo tanto quanto um *becker* em um laboratório, ou seja, nada. Ambos podem ser descartados, facilmente substituídos e não possuem autonomia ou agência alguma.

34 Considero importante mencionar que o *sujeito* discutido nesta seção refere-se àquele no âmbito da agenda de pesquisa, e não tem relação com a acepção de sujeito tal como proposta e amplamente discutida por Bakhtin (1997). Nesta seção, *sujeito* está relacionado àquele que é sujeitoado pelo/a pesquisador/a. Já para Bakhtin (1997), *sujeito* é aquele constituído na e pela linguagem e uma relação dialética como o outro e no constante intercâmbio entre o individual e o coletivo. Esta nota de rodapé é meramente explicativa de duas correntes teóricas que se debruçam sobre o mesmo termo, por acepções distintas.

No escopo das pesquisas nacionais, o Conselho Nacional de Saúde (Conep), órgão vinculado ao Ministério da Saúde e responsável pela gerência dos Comitês de Ética, adotou o termo *sujeito de pesquisa* pela última vez na Resolução No. 196/96 (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 1996). A partir desta ocasião, o termo *participante de pesquisa* passou a ser adotado pelos órgãos relativos à ética em pesquisa no Brasil. Contudo, considero necessário ressaltar que alguns pesquisadores/as ainda adotam o termo *sujeitos* por razões diversas, não impondo seus pontos de vista sobre os *sujeitos*. Algumas dessas razões são, por exemplo, (i) observância à linha teórica específica, é o que acontece em muitos estudos discursivos que têm mantido tal uso ou (ii) orientação de pares mais experientes, que acontece especialmente com jovens pesquisadores/as.

No entanto, por entender que os nossos usos da linguagem constroem também a realidade na qual (con)vivemos, argumento que pesquisadores/as que se proponham éticos devem fazer o possível para fazer com que aqueles/as envolvidos/as em seus estudos sintam-se bem. Assim, não concebo como possível uma pessoa convidada a participar de uma investigação sentir-se confortável em ser referida como *sujeita*, ou seja, *aquela que se sujeitou a um pesquisador*. Se compartilharmos do entendimento que uma pesquisa precisa ser orientada por uma ética inclusiva, que valorize e respeite o outro, o emprego do termo *sujeito* parece-me estar em dessintonia. Palavras ferem e oprimem; tomemos cuidado com elas.

Enquanto sugestão de leitura, indico minha dissertação de mestrado (EGIDO, 2019), em que traço um histórico da ética em pesquisa em Linguística Aplicada. Em relação às nomenclaturas empregadas por pesquisadores/as para referência a terceiros/as, há considerações específicas.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CAMERON, D. et al. *Researching Language: Issues of Power and Method*. New York, NY: Routledge, 1992.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. Resolução CONEP nº 196/96. Aprovar as seguintes diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, 1996.

SUGESTÕES DE LEITURA

EGIDO, A. A. *O eu e o Outro: uma breve história da ética em pesquisa em Linguística Aplicada*. 2019. 353 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019b.

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Assim como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) também parte da “a ideia de que os participantes têm o direito de saber no que estão se metendo quando concordam em participar de um estudo de pesquisa.” (LOEWEN; PLONSKY, 2016, p. 85) A distinção entre eles, contudo, é a seguinte: caso os/as participantes da pesquisa sejam maiores de idade e ou considerados/as legalmente capazes e responsáveis por si mesmos/as, eles/as assinam um TCLE; caso os/as participantes sejam menores de idade ou legalmente não sejam responsáveis por si mesmos, eles/as assinam um TALE, e seus responsáveis assinam um TCLE.

De acordo com a Resolução nº 510/2016 (BRASIL, 2016), o assentimento livre e compreendido refere-se à:

anuência do participante da pesquisa - criança, adolescente ou indivíduos impedidos de forma temporária ou não de consentir, na medida de sua compreensão e respeitadas suas singularidades, após esclarecimento sobre a natureza da pesquisa, justificativa, objetivos, métodos, potenciais benefícios e riscos. A obtenção do assentimento não elimina a necessidade do consentimento do responsável; (BRASIL, 2016, p. 2).

Assim como na elaboração do TCLE, a redação do TALE também precisa considerar a singularidade, o perfil e o contexto dos/as participantes, legalmente considerados não-aptos/as a, unilateralmente, indicar consentimento para participar do estudo para o qual estão sendo convidados/as. Nesse sentido, a referida Resolução indica os seguintes aspectos a serem considerados durante a elaboração do TALE: “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” (BRASIL, 2016, p. 3). Sugiro a leitura das orientações e, especialmente, do modelo de TALE disponibilizado no site do Comitê de Ética da Universidade de Araraquara, cujo link encontra-se em “Sugestões de leitura”, nesta seção. Além desse modelo, incluo, como anexo, o modelo elaborado pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. Esta Resolução dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana, na forma definida nesta Resolução. *Diário Oficial da União*, Brasília. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf> Acesso em: 20 abr. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. Termo de Assentimento Livre e Esclarecido. Online. Disponível em: <http://www.>

ccs.ufpb.br/eticaccsufpb/arquivos/modeloassentimento.pdf

Acesso em: 15 jun. 2023.

SUGESTÕES DE LEITURA

UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA. Comitê de Ética em Pesquisa. *Orientações para a elaboração do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*. Online. Disponível em: [termo-assentimento-TALE.doc \(live.com\)](#) Acesso em: 03 out. 2022.

ANEXO A

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE) - MODELO

Para crianças e adolescentes (maiores que seis anos e menores de 18 anos) e para legalmente incapaz.

Eu/Nós, (pesquisadores) convida(mos) você a participar do estudo (título da pesquisa). Informamos que seu pai/mãe ou responsável legal permitiu a sua participação. Pretendemos saber (colocar os objetivos da pesquisa descritos em linguagem acessível à idade do participante). Gostaríamos muito de contar com você, mas você não é obrigado a participar e não tem problema se desistir. Outras crianças e/ou adolescentes participantes desta pesquisa tem de (idade) anos de idade a (idade) anos de idade. A pesquisa será feita no/a (local), onde os participantes (crianças/adolescente) (descrever passo a passo o método/procedimentos). Para isso, será usado/a (material), ele é considerado (a) seguro (a), mas é possível ocorrer (riscos mínimos/previsíveis.). Caso aconteça algo errado, você, seus pais ou responsáveis poderá(ão) nos procurar pelos contatos que estão no final do texto. A sua participação é importante (citar os benefícios com linguagem acessível). As suas informações ficarão sob sigilo, ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa serão publicados (explicação da divulgação dos resultados), mas sem identificar (dados pessoais, vídeos, imagens e áudios de gravações) dos participantes (crianças/adolescentes).

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO

Eu _____ aceito participar da pesquisa (TÍTULO DA PESQUISA). Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar com raiva/chateado comigo. Os pesquisadores esclareceram minhas dúvidas e conversaram com os meus pais/responsável legal. Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e quero/concordo em participar da pesquisa/estudo.

_____, ____ de _____ de 2021.

Assinatura do menor

Assinatura do pesquisador responsável

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

Pesquisador(a) Responsável:

Incluir nome do comitê e da instituição de ensino superior

Endereço: *CEP*

E-mail: *incluir*

Telefone: *incluir*

Fonte: Universidade Federal da Paraíba (online).

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pedir o consentimento das pessoas para participarem de pesquisas é o mínimo do cuidado ético esperado. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) é um documento que busca tanto apresentar a proposta de pesquisa aos/às possíveis participantes quanto explicitar sobre os benefícios e os riscos a que estarão passíveis. É importante salientar, contudo, que o TCLE é somente uma das possibilidades pelas quais o consentimento dos/as participantes pode ser obtido e registrado. A esse respeito, a Resolução nº 510/2016 entende que:

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; (BRASIL, 2016, p. 2)

Nesse sentido, o registro do consentimento ou do assentimento pode ser registrado em outros formatos, e não somente no termo impresso como é usualmente feito. Para a escolha do melhor formato, argumento que é necessário considerar o perfil dos/as participantes. Por exemplo, imagine uma pesquisa conduzida com alunos/as da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A depender do nível de alfabetização deles/as, pode ser que não compreendam o TCLE em seu formato impresso, mas melhor entendem, por outro lado, as características, benefícios e riscos³⁵ da pesquisa pela linguagem oral, em formato de conversa, a qual poderia ser gravada em áudio ou vídeo pelo/a pesquisador/a; o que também poderia ser considerado válido para fins de registro do consentimento.

Independente do registro escolhido, é necessário que ele contemple os seguintes elementos, conforme indicados no site do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEP) da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e disponibilizados abaixo:

Redação em forma de convite com linguagem clara e acessível apropriada a faixa etária e ao nível de conhecimento/entendimento do participante;

Título da pesquisa, objetivos da pesquisa;

Nome do responsável pela pesquisa;

Local de realização da pesquisa;

Detalhamentos dos procedimentos e métodos a serem utilizados (entrevistas, questionário, tipo de intervenção, tipo de exames, e o tempo gasto com a coleta de dados, se houver grupo controle e grupo experimental especificar como será a divisão dos participantes nos grupos);

Benefícios da pesquisa, podendo ser para o participante diretamente ou para população em geral;

Riscos e desconfortos decorrentes da participação na pesquisa juntamente com providências de acolhimento e formas de minimizar, reduzir ou evitar os riscos;

Prever o risco das pesquisas realizadas no âmbito virtual de acordo com a Carta Circular da CONEP;

35 Para conhecer possibilidades de redação sobre benefícios e riscos em pesquisas qualitativas, sugiro a leitura de Egido (2022).

Garantia de plena liberdade ao participante da pesquisa, de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem acarrete em qualquer ônus ou prejuízo;

Garantia da manutenção do sigilo e da confidencialidade preservando a identidade durante toda a pesquisa;

Explicitação da garantia de ressarcimento das possíveis despesas decorrentes da pesquisa;

Informação do e-mail, telefone pessoal e endereço do responsável pela pesquisa;

Informação do e-mail, telefone e endereço do CEP-UEL (Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos - CEP/Uel, LABESC - Laboratório Escola de Pós-Graduação - sala 14. Campus Universitário - Rodovia Celso Garcia Cid, Km 380 (PR 445), Londrina- Pr - CEP: 86057-970, Telefone: 43-3371-5455, e-mail: cep268@uel.br;

Garantia que TCLE será em duas vias, sendo uma entregue ao participante e a outra que ficará com pesquisador. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, online, s/p)

Tendo em vista seu acesso a modelos de TCLE, inclui, em anexo, uma possibilidade desse documento, que dispõe dos itens mínimos necessários para um TCLE. No anexo, em itálico, estão observações ao/à pesquisador/a. Outro modelo de TCLE pode ser lido em Egido (2022), bem como dezenas de outras possibilidades de redação estão disponíveis na *internet*.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. Esta Resolução dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de

informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana, na forma definida nesta Resolução. *Diário Oficial da União*, Brasília. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf> Acesso em: 20 abr. 2023.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos. *Documentos para apreciação ética*. Online. Disponível em: Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos - Documentos para Apreciação Ética (uel.br) Acesso em: 23 Set. 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Disponível em: <https://www.ppg.uema.br/wp-content/uploads/2018/06/Modelo-Termo-de-Consentimento-Livre-e-Esclarecido.pdf> Acesso em: 15 jun. 2022.

SUGESTÃO DE LEITURA

EGIDO, A. A. A perspectiva da ética tradicional: orientações para submissão de projeto de pesquisa. In: EGIDO, A. A.; NOVELLI, J. (Org.). *Percursos metodológicos em Estudos da Linguagem: tipos, instrumentos e métodos*. Goiânia: Scotti, 2022. p. 14-31.

ANEXO A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

(Em 2 vias, assinado por cada participante voluntário(a) da pesquisa e pelo(a) pesquisador(a) responsável)

O(A) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) do estudo intitulado “incluir o título do projeto de pesquisa”, que será realizada no(a) incluir o local de coleta de dados da pesquisa, cujo pesquisador responsável é o(a) Sr(a) incluir o nome do pesquisador principal da pesquisa (orientador), sua profissão e cargo.

OBSERVAÇÃO: Elaborar o termo em forma de texto contendo todos os itens a seguir, com a sua devida organização em parágrafos.

- 1) O estudo se destina a descrever os objetivos do estudo;
- 2) A importância deste estudo - descrever baseando-se na justificativa constante na introdução do projeto de pesquisa;
- 3) Os resultados que se deseja alcançar - descrever o que se espera comprovar com a realização da pesquisa;
- 4) A contribuição do participante do estudo - descrever de forma detalhada a participação do sujeito nos procedimentos metodológicos, inclusive deixando claro que a mesma será voluntária;
- 5) Os riscos ao participante - descrever baseando-se no item “Riscos” do capítulo referente à Metodologia do projeto de pesquisa. *OBSERVAÇÃO: Os riscos descritos no projeto devem ser voltados para o participante da pesquisa e não para o estudo ou para o(s) pesquisador. Exemplo: desistência de participantes, fornecimento incompleto de informações etc.*

6) Os pesquisadores adotarão as seguintes medidas para minimizar os riscos descrever baseando-se no item “Riscos e Benefícios” do material e métodos do projeto de pesquisa. O participante poderá contar com assistência (CASO NECESSÁRIO) incluir o local para assistência necessária conforme estabelecido no demonstrativo de infraestrutura, sendo responsável(is) por ela incluir o nome do responsável pela assistência, caso seja pertinente;

7) Os benefícios aos participantes - descrever baseando-se no item “Benefícios” do material e métodos do projeto de pesquisa, conseguidos através de evidenciar como o participante alcançará os benefícios propostos. Ressaltar também os benefícios indiretos aos participantes desta pesquisa e/ou para profissionais de saúde ou mesmo para a sociedade de modo geral.

OBSERVAÇÃO.: Sempre que possível os benefícios deverão ser diretos aos participantes desta pesquisa, incluindo o fornecimento de um folder informativo, revista ou outros.

OBSERVAÇÃO.: Os riscos, bem como minimizá-los e os benefícios da pesquisa deverão está exatamente iguais, tanto no Termos de Consentimento Livre e Esclarecido e/ou Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, quanto no item referente aos Aspectos Ético-Legais no projeto de pesquisa.

8) Deixar claro que sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo;

9) Explicar que a qualquer momento, o participante poderá se recusar a continuar participando do estudo e o mesmo poderá retirar o seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo;

10) Evidenciar que as informações conseguidas através da participação do sujeito não permitirão a sua identificação, exceto aos responsáveis pelo estudo, e que a divulgação das menciona-

das informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto ou em publicações de artigos ou eventos científicos;

11) Clarificar que o(a) participante poderá ser ressarcido(a) por qualquer despesa que venha a ter com a sua participação e, também, indenizado por todos os danos que venha a sofrer pela mesma razão.

Finalmente, tendo o(a) participante compreendido perfeitamente tudo o que lhe foi informado sobre a sua participação no mencionado estudo e, estando consciente dos seus direitos, das suas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a sua participação implica, o(a) mesmo(a) concorda em dela participar e, para tanto eu DÁ O SEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO O(A) MESMO TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Endereço do(a) participante voluntário(a):

Obs.: Não obrigatório, mas somente em casos necessários.

Domicílio: (rua, conjunto)..... Bloco:.....

No:....., complemento:..... Bairro:.....

Cidade:..... CEP:..... Telefone:.....

Ponto de referência:.....

Nome, Telefone e Endereço eletrônico do(a) Pesquisador(a) Responsável:

Incluir dados completos como nome, telefone e endereço eletrônico atualizados para que, em situações necessárias, o(a) participante possa ter acesso ao(â) pesquisadora

Instituição:

Incluir dados completos como nome, telefone e endereço atualizados da instituição à qual pertence o pesquisador principal.

ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas, dirija-se ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da [*incluir aqui endereço físico e contato eletrônico e telefônico do CEP da sua instituição de ensino superior*].

Local-Estado, _____ de _____ de _____

Assinatura ou impressão datiloscópica do(a) Participante da pesquisa

NOME COMPLETO DO(A) PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL

RG:

Conselho de Classe

NOME COMPLETO DO(A) PESQUISADOR(A) PARTICIPANTE

RG:

Fonte: Universidade Estadual do Maranhão (online).

VALIDADE

Este termo é mais recorrentemente adotado em pesquisas quantitativas, embora seja possível identificar qualitativas que também o adotem. Ele pode ser amplamente compreendido como se referindo à “solidez de conteúdo e metodológica de um estudo” (LOEWEN; PLONSKY, 2016, p. 199). No mesmo sentido, Mason (2002, p. 39) entende que “se sua pesquisa é válida, significa que você está observando, identificando ou ‘medindo’ o que diz estar fazendo”.

Loewen e Plonsky (2016) classificam-na em cinco tipos, nomeadamente: validade de construto (i.e., *construct validity*), validade dos/as participantes (i.e., *face validity*), validade ecológica (i.e., *ecological validity*), validade interna (i.e., *internal validity*) e validade externa (i.e., *external validity*). A primeira diz respeito à pertinência entre o propósito da pesquisa e as ações e instrumentos adotados para alcançá-lo. A segunda está relacionada à participação, envolvimento e interesse dos/as participantes no estudo em curso. A terceira está relacionada a “quão bem a pesquisa se alinha ao contexto que está investigando” (LOEWEN; PLONSKY, 2016, p. 199), ou seja, o quão sensível o estudo é ao estudo, considerando possibilidades de adaptação. A quarta concerne às ações que o/a pesquisador/a pode tomar, no âmbito do estudo, para prever o que pode diretamente influenciar os dados. A quinta e última refere-se às ações ou critérios extras que

o/a pesquisador/a pode adotar para reafirmar a cientificidade e solidez de seu estudo.

A consideração de um ou mais tipo de validade demanda, minimamente, tempo do/a pesquisador/a para a sua adoção. Em outras palavras, quando o/a proponente do estudo opta por adotar a validade externa, isso possivelmente demandará o envolvimento de indivíduos não envolvidos com a pesquisa, precisando, assim, o estudo se adequar à agenda deles/as. Para conhecer outras possibilidades de classificação de *validade* em pesquisa qualitativa, sugiro a leitura de Thompson (2011).

REFERÊNCIAS

LOEWEN, S.; PLONSKY, L. *An A-Z Of Applied Linguistics Research Methods*. New York: Palgrave, 2016.

MASON, J. *Qualitative researching*. 2nd ed. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2002.

SUGESTÕES DE LEITURA

THOMSON, S. B. Qualitative Research: Validity. *JOAAG*, place, v. 6. n. 1, p. 77-82, 2011.



O AUTOR

ALEX ALVES EGIDO

Professor Adjunto na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), campus São Bernardo. Doutor em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), com período sanduíche na Michigan State University (MSU), mestre pelo mesmo programa de pós-graduação e licenciado em Letras - Inglês pelo Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da UEL, onde atuou como professor colaborador (2019 a 2021). Foi presidente da Associação dos Professores de Língua Inglesa do Estado do Paraná (APLIEPAR) (2020-2021), bolsista de Iniciação Científica (2014-2015 e 2015-2016) e estudante no Kaplan International Colleges (Califórnia, EUA) (2015). Atualmente, coordena o projeto de extensão *Português Para Falantes de Outras Línguas: formação docente, educação linguística e certificação* (UFMA) e integra os seguintes grupos: *Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação de Professores de Línguas* (UEG), *Grupo Avaliação e Linguagem* (UEL) e *MSU Language Policy and Practice Lab* (MSU). Seus interesses de pesquisa centram-se, de modo geral, na Linguística Aplicada (Crítica) e, em específico: ética na pesquisa e na educação linguística, estudos decoloniais, metodologia de pesquisa qualitativa e estudos discursivos de orientação foucaultiana. Contato: alex.egido@ufma.br.

*Realizado o Depósito legal na Biblioteca Nacional
conforme Lei n. 10.994, de 14 de dezembro de 2004.*

TÍTULO	A-Z de metodologia em pesquisa: estudos qualitativos, linguísticos e educacionais
AUTOR	Alex Alves Egado
PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO	Francisco Batista Freire Filho
CAPA	José Mateus de Sousa
FORMATO	150 x 220 mm
PÁGINAS	191
TIPOGRAFIA	Dante MT Std Product Sans Black Bree Serif Century Gothic Humanst521 BT TÍTULOS E TEXTOS

Original e inovador são dois adjetivos que me acompanharam durante a leitura de “A – Z de metodologia em pesquisa: estudos qualitativos, linguísticos e educacionais”. Uma fonte de pesquisa valiosa tanto para iniciantes na pesquisa como para pesquisadores formados em diferentes perspectivas metodológicas. Não é um manual de pesquisa, mas funciona como tal, não é um glossário, mas podia ser. Difícil definir seu gênero porque traz elementos de um livro de metodologia de pesquisa e de verbetes de um glossário enriquecidos com quadros que ajudam a entender os conceitos. São 37 seções com conceitos, instrumentos de pesquisa, elementos da arte de pesquisar e da ética no fazer científico. Alguns desses temas não serão encontrados nem em manuais e nem em glossários, o que reforça a inovação deste livro de apoio ao pesquisador. O autor se tem como fontes autores brasileiros e estrangeiros que escrevem sobre pesquisa. Ele dá realce à produção acadêmica da Universidade Estadual de Londrina, mostrando assim novas formas de fazer pesquisa. O leitor encontrará aqui boas sugestões de leitura de pesquisas que utilizam os temas destacados em cada seção.

Dra. Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva

Professora Emérita da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
Pesquisadora Produtividade do CNPq



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

