

OS ROSTOS QUE GANHAM CONTORNOS: DILEMAS ÉTICOS POR PESQUISADORAS/ES DE LÍNGUAS

THE FACES THAT GET CONTOUR: ETHICAL DILEMMAS BY LANGUAGE RESEARCHERS

EGIDO, Alex (UEL)

*Ele [rosto] detém e paralisa a minha violência pelo seu
apelo que não faz violência e que não vem de cima.
Levinas ([1988] 2020, p. 287)*

Resumo: O referencial levinasiano é o que orienta, majoritariamente, as reflexões desenvolvidas neste artigo, inserido na área dos estudos linguísticos. Um encontro inesperado, único e humanizador é como se entendem os momentos nos quais o outro se materializa à frente do eu (LEVINAS, [1988] 2020). Considerando que a complexidade da existência humana não repousa, nem ilusória nem momentaneamente, totalmente em normativas, busca-se conhecer a familiaridade e as reações de pesquisadoras/es de línguas em relação a *dilemas éticos* que se apresentam no âmbito das investigações. Ao todo, 21 professoras/es participantes, residentes de três regiões da federação e que lecionam quatro línguas distintas, responderam a um questionário eletrônico que continha dez *dilemas éticos*, dos quais três são aqui discutidos. Em síntese, as reações das/os participantes são reflexos de suas experiências, pessoais e profissionais; das violências, acometidas e sofridas; enfim, de suas existências que habitam corpos infinitos em traços constituintes, que a totalidade daquele que os lê não dá conta de conhecer.

Palavras-chave: Estudos Linguísticos; Ética em pesquisa; Dilemas éticos; Emmanuel Levinas.

Abstract: The Levinasian theoretical framework is the one that guides mostly of the reflections developed in this article, which is inserted in the area of language studies. An unexpected, unique, and humanizing encounter is how the moments in which the other materializes in front of the self can be understood (LEVINAS, [1988] 2020). Considering that the complexity of the human existence does not rest, neither illusory nor momentarily, entirely in normative regulations, the purpose is to know the familiarity and the reactions of language researchers in relation to ethical dilemmas that arise in the scope of their conducted investigations. A total of 21 participating teachers, who are residents from three regions of the federation and who teach four different languages, answered an electronic questionnaire that contained ten ethical dilemmas, three of which are discussed here. In short, the reactions of the participants are reflections of their experiences, either

personal and professional; of violence, either affected and suffered; in short, from their existences that inhabit infinite bodies in constituent features, which the totality of the one who reads them is not able to completely capture.

Keywords: Language Studies; Ethics in Research; Ethical Dilemmas; Emmanuel Levinas.

NOTAS REFLEXIVAS INICIAIS

Um encontro inesperado, único e humanizador é como entendo os momentos nos quais o outro se materializa à minha frente. Após o reconhecimento de sua existência e de sua presença, um olhar atento e humano, que transpassa as máscaras que ambos usamos, penetra em seus olhos e reconhece aí uma silenciosa *demande primeiramente ética* para que eu dê o melhor de mim (LARGE, 2020; LEVINAS, [1988] 2020). É partindo da compreensão de encontros como este, que as reflexões e as reações de pesquisadoras/es de línguas serão interpretadas neste artigo.

A perspectiva de ética que adoto é compreendida como pós-moderna (BAUMAN, 1993), não por uma questão cronológica de proposição, mas pelo reconhecimento que “princípios, códigos e regras” de conduta (TODD, 2003, p. 9) não dão conta de descrever as vidas humanas, bem como as experiências que as constituem, ou até mesmo prescrever como essas deveriam ser. Justamente aí penso repousar uma das principais ideias levinasianas de que o outro é sinônimo de *infinito*, visto que não posso, nem nunca poderei, compreendê-lo em sua *totalidade* (LEVINAS, [1988] 2020).

É com base nessas reflexões iniciais da minha apreensão de ética que alerto você, leitora/leitor, que não encontrará aqui instruções ou orientações sobre como responder a *dilemas éticos* (GUILLEMIN; GUILLAM, 2004), quando frente a eles. Encontrará, no entanto, três situações em que professoras/es de línguas, posicionadas/os como o outro, compartilham suas reações que evidenciam suas reflexões éticas. É sobre acentuar nossa humanidade e estarmos sensíveis às experiências éticas do outro de que trata este artigo, porque “ética não acontece no nível da consciência ou da reflexão; acontece no nível da sensibilidade ou da senciência pré-consciente” (TODD, 2003, p. 11).

Concomitante a essas reflexões iniciais, está o conceito de ética em pesquisa, o qual “[...] não é resultado de uma absoluta distinção entre certo *versus* errado, mas ‘reside

em um continuum que vai do claramente ético ao claramente antiético” (BROWN, 2004, p. 497). Com base na perspectiva levinasiana (LARGE, 2015; LEVINAS, [1988] 2020; TODD, 2002; 2003; 2015), argumento que, por um lado, o ‘claramente ético’ pode ser lido como o meu reconhecimento, enquanto pesquisador, da existência e da presença do outro, como participante, e das demandas éticas que este silenciosamente direciona a mim; por outro lado, o ‘claramente antiético’ pode ser compreendido, justamente, como a ausência do reconhecimento da existência, da presença e das demandas do outro, isto é, seu apagamento como ser humano que tem o direito de exigir o melhor de mim para com ele.

Sobre a contribuição deste relato de pesquisa para os estudos linguísticos, valome da acertada observação de Jordão (2019, p. 59): “não estamos acostumados a discutir emoções nas ciências linguísticas, nem mesmo na educação, o que parece surpreendente, uma vez que tanto língua quanto educação são espaços de relações humanas por excelência”. E é sobre tais emoções, incentivadas e discutidas no âmbito dos *dilemas éticos* em pesquisa, que trato neste artigo.

Na seção seguinte, expando as reflexões acerca do conceito levinasiano de *ética*, da acepção de pesquisa e, especificamente, de dilema. Em seguida, delineio o desenho de pesquisa do qual este artigo é um recorte. Três *dilemas éticos* são, então, apresentados e algumas das reações e experiências das/os pesquisadoras/es de línguas são sinalizadas e comentadas. Na última seção, retomo a ideia de *infinito* que repousa no outro, a fim de orientar algumas das minhas notas reflexivas preliminares.

PRESENÇA, ESCUTA E DEMANDA DO OUTRO

*Podemos nos sentir seguros na presença uns dos outros, ajudar uns aos outros,
cooperar pacificamente e derivar da presença um do outro;
um prazer não contaminado pelo medo e pela suspeita.
Bauman (1993, p. 16)*

Quando o eu depara-se com o outro, seu rosto demanda de mim o meu melhor. Esta ação primeira de já se configura como um movimento ético (TODD, 2003), tendo em vista que “[...] não se restringe à audição, mas implica, de forma mais ampla e profunda, o ato de sensibilizar-se e de verdadeiramente importar-se com o outro”

(ROCHA, 2020, p. 120). No entanto, para atentamente ouvi-lo, é necessário primeiro aceitar sua presença à minha frente; é imprescindível reconhecer sua existência, a qual é imbuída do direito de (con)viver, de (re)existir e de (re)agir.

É justamente neste movimento reflexivo que me centro no conceito de *encontro* de Levinas ([1988] 2020), para discutir as potencialidades não somente de natureza filosófica, como idealizadas por ele, nem somente de natureza educacional, de acordo com Todd (2002; 2003; 2015); há também espaço frutífero para compreender os encontros com o outro no âmbito dos estudos linguísticos que frequentemente conduzidos.

Este outro, cujo rosto é inesperadamente apresentado a mim demanda, de modo silencioso e não autoritário, que eu me sinta responsável por ele. Tomo para mim tal incumbência não pela certeza de receber agradecimentos ou premiações em resposta, o que estaria em consonância com uma ética utilitarista (BENTHAM, 1789; MILL, [1861] 1991), mas pelo reconhecimento que o melhor de mim deve ser empreendido em benefício do outro, que necessita. Introduzo, em seguida, uma passagem de Levinas ([1988] 2020, p. 210-211) que inspira esta linha de reflexão:

Ouvir a sua miséria que clama justiça não consiste em representar-se uma imagem, mas em colocar-se como responsável, ao mesmo tempo como mais e como menos do que o ser que se apresenta no rosto. Menos, porque o rosto me chama às minhas obrigações e me julga. O ser que nele se apresenta vem de uma dimensão de altura, dimensão da transcendência onde pode apresentar-se como estrangeiro, sem se opor a mim, como obstáculo ou inimigo. Mais, porque a minha posição de *eu* consiste em poder responder à miséria essencial de outrem, em encontrar recursos. Outrem que me domina na sua transcendência é também o estrangeiro, a viúva e o órfão, em relação aos quais tenho obrigações.

Presenciamos rotineiramente a manutenção de uma “sociedade assustadoramente violenta” (ROCHA, 2019, p 12) e, por vezes, nos pegamos contribuindo para tal *projeto* de sociedade. Levinas ([1988] 2020) alerta que esta não é nossa característica primeira, mas, sim, uma possibilidade. Nosso convite inicial é, na verdade, ético, relacional e humano, constituído *sempre* na relação com o outro.

É necessário reconhecer que “nem todo encontro é ético. Muitas vezes, nos aproximamos do outro para manipulá-lo ou ignorá-lo” (LARGE, 2015, p. 36). O que temos, então, como resultado deste encontro, é uma postura que silencia e corrói o indivíduo a nossa frente, pois o tomamos como *meio para* algo (leia-se, um objetivo, que pode ser manuseado) e não como um *fim em si mesmo* (leia-se, um ser humano, com quem posso aprender). E para aqueles que minimizam o apagamento das individualidades, lembremo-nos de que “há muitas coisas consideravelmente piores do que a morte” (ARENDT, 1999, p. 23). Com essas reflexões, espero salientar que a *liberdade* que temos de nos relacionar com o outro, caminha lado a lado da nossa *responsabilidade* de responder eticamente a ele.

Neste relato de pesquisa, essas reflexões são originárias, principalmente, no referencial levinasiano e apropriadas no campo educacional, como, por exemplo, os trabalhos de Todd (2002; 2003; 2015). Nesse sentido, entendo que elas também podem ser expandidas para os estudos linguísticos, em especial, ao pensarmos nas conduções desses estudos. É partindo desse afunilamento da linha de reflexão aqui tecida que discuto, em seguida, sobre a condução do grupo de pesquisas ao qual esta insere-se.

No que diz respeito à condução de pesquisas inseridas nos estudos linguísticos, os últimos anos são reflexo do exponencial aumento de discussão sobre a temática (e.g. CLARK; SHARF, 2006; referências suprimidas para garantia da avaliação às cegas, para citar alguns) e a proposição de normativas (e.g. CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 2016) que visam a prescrever condutas de pesquisadoras/es quando em contato com suas/seus participantes. No entanto, Bauman (1993) cautelosamente tece duas advertências: a primeira, sobre os ruídos de comunicação que se podem encontrar entre diferentes normativas; a segunda, sobre a complexidade da existência humana que não repousa, nem ilusória nem momentaneamente, totalmente em normativas.

Sobre a primeira observação, o sociólogo e filósofo polonês esclarece que “em muitas situações em que a escolha sobre o que fazer repousa em nossas mãos e aparentemente nas nossas somente, nós escolhemos em vão as regras firmes e verdadeiras que reafirmam que, se as seguirmos, podemos estar convictos de ter feito a coisa certa”. Contudo, ele adverte que “tais regras ressoam diferentes vozes, uma louva o que a outra condena”

(BAUMAN, 1993, p. 20). Algumas dessas regras, que à distância aparentam solidez, estão, na verdade, construídas sobre areia.

No que diz respeito à segunda observação, a existência humana é complexa demais para ser suficientemente projetada e circunscrita a tais normativas. São justamente as relações humanas (a maioria delas, de fato) que vão além das normativas, e algumas delas são vividas e interpretadas como *dilemas éticos* pelas/os pesquisadoras/es que conduzem os estudos.

Guillemin e Gillam (2004, p. 262) conceituam *dilemas éticos* como “[...] os ‘momentos eticamente importantes’ ao fazer pesquisa – as situações difíceis, sutis e geralmente imprevisíveis que surgem durante a investigação”. Em outras palavras, Clark e Sharf (2006, p. 2) os entendem como “problemas de consciência”. Situações que manuais de pesquisa e normativas institucionais não dão conta de prontamente solucionar. Consequentemente, tais *dilemas éticos* podem ser acessados por diferentes perspectivas, como as/os participantes desta pesquisa ilustram. Nesse sentido, teço algumas indagações em nível de reflexão para você, leitora/leitor: Frente a um *dilema ético*, suas ações são orientadas, primeiramente: pela garantia da continuidade do estudo? Pelo bem-estar das/os participantes? Pelo seu bem-estar próprio? Enfim, a pergunta que Ortega (2005, p. 427) traz no título de seu artigo, parece-me aqui pertinente: “Para que e para quem são as nossas pesquisas?”

É frente à incerteza de como responder aos *dilemas éticos* que o referencial levinasiano apresenta aos estudos linguísticos “[...] ferramentas conceituais para resistir à dominação e para repensar a teoria educacional e a prática de modo radicalmente diferente das convenções modernas ocidentais” (ZHAO, 2016, p. 325). Em seguida, volto-me para a apresentação do tipo, contexto e participantes da pesquisa.

SOBRE O PALCO NO QUAL OS ENCONTROS ACONTECERAM E AS REAÇÕES FLORIRAM

De natureza qualitativa (LINCOLN; GUBA, 2006), pelo reconhecimento da subjetividade, característica dos dados, meu posicionamento enquanto pesquisador, esta pesquisa parte tanto de uma epistemologia quanto de uma ontologia construcionista social (SCHWANDT, 2006), em que a situacionalidade das representações das/os participantes

é considerada, bem como as discussões (i.e. análises) aqui tecidas foram construídas com elas/es, por meio do retorno que receberam, por exemplo. A pesquisa da qual este artigo é um recorte, busquei conhecer a familiaridade e as reações de pesquisadoras/es de línguas em relação a *dilemas éticos* que se apresentam no âmbito das pesquisas qualitativas que conduzimos. Assim, editei o questionário desenvolvido, pilotado e aplicado por Sterling, Winke e Gass (2016), em língua inglesa. Neste instrumento de geração de dados, havia seis questões sobre os perfis das/os participantes¹, seguidas por dez dilemas éticos², dos quais seis mantive como redigidos pelos pesquisadores supracitados³. Em razão da extensão deste relato, apresento e discuto as respostas das/os participantes a somente três dos dilemas. No início do questionário, dispus o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual foi aprovado, bem como o projeto de pesquisa, pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, da [nome da universidade suprimido para garantia da avaliação às cegas], em março de 2020.

Para a construção do material empírico, adotei o método *snowball* (VAN METER, 1990), através do qual enviei o convite e o link de acesso ao questionário a pesquisadoras/es de línguas e pedi que elas/es transmitissem o convite a seus pares que julgassem interessadas/os na temática em foco. Ao final de um período de 15 dias, recepcionei um total de 21 contribuições de professoras/es de inglês, português, espanhol e russo, que residiam nas regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste. Sobre seus contextos de atuação profissional, a maioria indicou que pertencia ao ensino superior, seguido por aquelas/es da educação básica, de institutos de idiomas e do ensino técnico⁴. Outras/os cinco participantes indicaram que não possuíam vínculo empregatício quando responderam ao questionário.

Em relação à discussão do material empírico, na seção seguinte, o conceito-chave mobilizado é o encontro com o outro, que Levinas ([1988] 2020) apresenta como central

¹ Cujas síntese das respostas apresento mais adiante nesta seção.

² Todos os dilemas éticos podem ser lidos na íntegra no Apêndice A. Sete deles estão relacionados ao âmbito das pesquisas linguísticas e os demais voltados ao ensino de línguas. O dilema ético número 6 pertence tanto à pesquisa quanto ao ensino.

³ Ao adaptar o questionário de Sterling, Winke e Gass (2016), optei por substituir dois dos dilemas éticos apresentados por dois que faziam referência a dilemas circunscritos a salas de aula de línguas.

⁴ As línguas que lecionam, as regiões da federação em que residem e os contextos profissionais em que atuam são apresentadas em ordem decrescente de ocorrência.

em seu referencial teórico filosófico e Todd (2002; 2003; 2015) o reinterpreta para os estudos educacionais. Nesse sentido, a análise parte de uma leitura indutiva⁵ das reações das/os participantes frente aos três *dilemas éticos* em tela. O não cerceamento da análise, ou uma suposta objetividade analítica aqui, também está relacionado com o referencial teórico, visto que Levinas ([1988] 2020) nos alerta que *nunca* damos conta de entender o outro, haja vista sua infinidade.

Inspirado em Jordão (2015), dedico algumas linhas desta seção à reflexão sobre minhas escolhas na redação deste artigo. Ao considerar os pareceres que recebeu de algumas de suas submissões para revistas internacionais, a autora problematiza a suposta possibilidade de uma escrita não emotiva, que lhe fora sugerida por avaliadoras/es. O argumento delas/es foi de que “[...] [sua] escrita é muito emotiva, muito pessoal para textos acadêmicos – talvez porque [você] escrev[e] na primeira pessoa do singular e marque [sua] posição muito claramente desde o início” (JORDÃO, 2015, p. 423). Confesso que ao conhecer esse texto da autora, a escrita deste artigo já estava em curso e, com isso, *intensifiquei* minha própria singularidade e humanidade no processo de construção textual.

O entendimento de que todo encontro com o outro é uma oportunidade de aprendizagem é veiculado tanto no referencial levinasiano (LARGE, 2015; LEVINAS, [1988] 2020; TODD, 2003) quanto na perspectiva da *ética emancipatória* (REIS; EGIDO, 2017). Assim, compartilhei a versão preliminar deste relato de pesquisa com as/os participantes para que pudessem aprender com a leitura, e eu, aprender com seus comentários a partir da mesma. Felizmente, diversas vozes compuseram esta versão final.

DILEMAS ÉTICOS: COM A PALAVRA, AS/OS PESQUISADORAS/ES DE LÍNGUAS

*Para os dilemas de nossa época, portanto,
não há respostas fixas e tampouco existem caminhos confiáveis.
Rocha (2019, p. 6)*

⁵ Nesta, a discussão do material empírico não parte de categorias apriorísticas, mas, sim, da minha própria relação com o material.

Os contornos que desenham os rostos indicados no título deste artigo são resultado de um processo ético de reconhecimento do outro que se coloca à minha frente e exige de mim o meu melhor. Analogamente, imagine que o início desta seção é uma folha em branco que, conforme você avança na leitura e conhece as reações e experiências das/os participantes, vai desenhando, aos poucos, os contornos dos rostos delas/es que aceitaram externalizar suas reações aos *dilemas éticos* postos a elas/es. Assim, a cada passagem das/os participantes, é possível imaginar seus rostos, que são a materialização de suas vivências.

Após conhecer cada *dilema ético*, as/os participantes refletiram sobre a eticidade da situação apresentada, sobre a frequência com que já se deparam com situações como aquela, bem como outras/os colegas de profissão. Ao final, elas/es foram convidadas/os a se colocarem no lugar da/o personagem principal de cada situação e a pensar como agiriam se estivessem naquela posição. Tendo em vista a extensão, em número de linhas, das reflexões das/os participantes, mobilizo aqui somente três reações para cada *dilema ético*⁶. Longe de serem meramente ilustrativas da totalidade das demais reações, essas que seleciono são, principalmente, reflexo de minha própria situacionalidade frente à temática em tela. Passo, então, ao primeiro dilema, seguido de reações de três participantes e minha discussão sobre suas impressões.

José planejou um desenho de pesquisa no qual ele observará uma sala de aula por um semestre. Nas primeiras quatro semanas, ele observará o professor lecionar normalmente. Durante as semanas 5, 6 e 7, José pedirá a ele para ler cinco artigos acadêmicos. Em seguida, da semana 8 a 12, José observará se a leitura dos artigos teve algum impacto na prática de ensino do professor. José quer gravar em vídeo as aulas e planeja mover para o canto da sala aqueles alunos que não quiserem aparecer no vídeo. José recebeu aprovação do comitê de ética para sua pesquisa, mas está com dúvidas. Ele não tem certeza se é correto forçar alunos a participarem de sua pesquisa. O professor concordou em participar do estudo, mas os alunos não tiveram suas vozes ouvidas, além de dizerem se queriam ou não aparecer na gravação em vídeo. O professor é o foco da investigação, mas isso impactará na qualidade das aulas.

⁶ Em razão da extensão deste relato de pesquisa, não foi possível incluir todos os dilemas éticos na íntegra.

A maioria das/os participantes considerou ser esta uma situação ‘completamente antiética’, ao passo que as/os demais indicaram outras alternativas na escala, mas ninguém selecionou a opção ‘completamente ética’. Sobre a frequência com que se depararam com situações como esta, a maioria indicou que nunca passou por isso, ao passo que, na questão seguinte, a maioria sinalizou acreditar que suas/seus colegas de profissão frequentemente passam por situações como esta. Com a palavra, então, as/os participantes:

José, é o seguinte: Não é correto forçar alunos (e nem ninguém) a participar da sua pesquisa. O próprio verbo "forçar", que está na descrição da situação 1, já entrega que é um procedimento antiético. Para não ser antiético, faça o seguinte: entregue para o professor o que você irá observar e para cada um dos alunos da sala de aula uma cópia impressa do termo de consentimento livre e esclarecido, que você submeteu ao Comitê de Ética. Explique a pesquisa para o professor e para os alunos e diga que eles são livres para concordarem em participar ou não. Colete os termos assinados de quem concordar em participar. Caso os alunos que concordaram em participar sejam menores de idade, explique a eles que tem que colher a assinatura dos pais ou responsáveis e trazer de volta para você. (Pedro)

A reação de Pedro⁷ ao *dilema ético* enfrentado pelo personagem José sinaliza, de início, um princípio veiculado em diversas publicações do campo⁸: “Não é correto forçar alunos (e nem ninguém) a participar da sua pesquisa” (Pedro). Em seguida, o participante demonstra conhecer os procedimentos que são propostos por órgãos brasileiros de conduta ética em pesquisa, visto que discorre sobre eles para José. Estes encaminhamentos poderiam ser suficientes, se Maria não alertasse para o seguinte:

Pediria consentimento de cada aluno e de cada responsável (pois são menores de idade) para gravar em vídeo as aulas, caso não houvesse acordo, tentaria fazer somente com gravação de áudio (novamente com a autorização de todos) e, em último caso, mudaria minha coleta de dados. (Maria)

A reação de Maria demonstra um traço último de abertura e de humanidade, enquanto pesquisadora, para com os incômodos, os sofrimentos e os desconfortos que a

⁷ Refiro-me às/aos participantes pelos pseudônimos que escolheram, ao responder o questionário.

⁸ Veja, por exemplo, Clark e Sharf (2006) e referências suprimidas para garantia da avaliação às cegas.

investigação pode infringir nos alunos (i.e. participantes): a mudança na coleta de dados. A sugestão de Maria coaduna com o argumento de Bauman (1993), discutido acima, de que normativas éticas não dão conta da complexidade humana, tal como a entendemos e experienciamos, rotineiramente. Em sua passagem reconheço, implicitamente, que nenhum resultado de pesquisa, por mais necessário e almejado que seja, sobrepõe-se às individualidades dos envolvidos. Essa postura de Maria acaba por advogar uma ética em seu sentido levinasiano, ao passo que se distancia de perspectivas utilitaristas (i.e. teleológicas), em que os fins justificam os meios (BENTHAM, 1789; MILL, [1861] 1991). Maria nos convida a construir e a viver em um mundo, pelo menos no âmbito das pesquisas linguísticas, em que não nos rendamos às oportunidades de ascensão, pessoal ou profissional, que colocam em risco o bem-estar do outro.

Acredito que uma das melhores formas de abordar pesquisas nesse sentido seria apresentar a proposta para o professor junto de seus alunos, assim todos estariam cientes do que aconteceria e *teriam chance de se pronunciar sobre suas opiniões* (se têm interesse em participar, se gostariam ou não de aparecer em vídeo). *A meu ver, seria muito mais ético e correto permitir aos alunos que falassem também o que pensam da proposta de pesquisa, visto que também serão parte do estudo.*
(Anna)

Anna apresenta outra leitura possível ao *dilema ético*, ainda em consonância com Pedro e Maria. A seu ver, neste encontro entre o pesquisador José e os participantes (viz. o professor e seus respectivos alunos), aquele está imbuído de uma responsabilidade ética que exige que ele ouça os participantes, ou seja, ele precisa, primeiramente, permitir que o professor e os alunos falem para, então, aprender com suas experiências de vida e sentimentos sobre a pesquisa em curso.

Disponho aqui o segundo *dilema ético*, para depois conhecer as reações de Summer, James e Júlia:

Andréia participa de um grupo de pesquisa que tem coletado dados em uma escola pública há vários anos. Os membros do grupo de pesquisa estão prontos para começar a publicar os resultados. O subprojeto de pesquisa de Andréia prevê a condução de entrevistas com os alunos, durante o primeiro ano deles na universidade. Ela descobriu que o programa de ensino de língua alemã da escola, em que o projeto de

pesquisa tem sido desenvolvido, não está preparando os alunos para o nível universitário. Na escola, há somente dois professores de alemão e somente um deles leciona aos alunos avançados, que estão prestes a ingressar na universidade. Publicar este resultado implica em todas as pessoas envolvidas na pesquisa saberem sobre o péssimo desempenho de ensino do professor, o que também, certamente, prejudicaria a reputação dele. Andréia está dividida entre seu dever acadêmico de relatar os resultados e seu dever de proteger os participantes, em especial o professor.

Em relação à eticidade deste segundo dilema, a maioria das/os participantes julgou como ‘ética’ ou ‘completamente ética’. Embora somente duas participantes tenham indicado já terem passado por situações como esta, a maioria pensa que seus pares frequentemente se veem diante de casos como este. Com a palavra, Summer e James:

Publicaria o trabalho, mas ocultaria o nome da escola, dos participantes e dos estudantes. E já buscaria meios efetivos de ajudar os docentes da escola. (Summer)

O simples fato de sentir-se dividida não julgo como ser antiética, porque não implica uma ação no âmbito público. Se ela deixar de publicar os resultados por medo das consequências, sim, seria uma atitude antiética, mas sentir-se dividida meramente não têm muitas implicações. (James)

A resposta de Summer está em consonância com o que é recomendado por normativas de pesquisa, por exemplo, na Resolução nº 510, de 2016 (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 2016). Contudo, tanto na reação dele quanto na de James, parece-me escapar no encaminhamento sugerido pelos participantes a compreensão de que, embora o anonimato do professor, dos alunos e da escola sejam assegurados, isso não significa que o ônus não recaia sobre o docente. A título de exemplo, Lee (2011) relata sobre dados de sua pesquisa de doutorado que julgou prudente aguardar mais de cinco anos para publicar, a fim de não colocar o emprego de uma de suas participantes em risco. Outra leitura possível deste *dilema ético* é encontrada na passagem seguinte, em que Julia sugere:

Realmente não sei como agiria nesta situação. Algo que me questiono perante este caso é o fato de que a culpa recaiu no professor, mas outros fatores podem corroborar para o desempenho negativo dos alunos. Uma

opção possível seria expor esses resultados questionando o contexto de ensino: material, estrutura da escola, perfil dos alunos e, claro, o trabalho do professor. Dessa forma, conduziria uma pesquisa mais reflexiva, verificando o contexto como um todo e propondo alternativas para a prática docente a partir daí. (Júlia)

A participante Júlia move-se de uma reflexão micro, com foco somente no papel do professor, para uma compreensão macro, com ênfase no contexto e demais aspectos que igualmente impactam no desempenho docente. Em termos levinasianos, Júlia reconhece que o rosto do professor carrega marcas de suas experiências, pessoais e profissionais; das violências, acometidas e sofridas; enfim, da sua existência que habita um corpo docente que leciona alemão e que carrega mais traços do que tanto eu, pesquisador, quanto você, leitora/leitor, somos capazes de compreender.

Diferentes possibilidades de encaminhamentos, bem como suas interpretações por meio de experiências próprias, são também conhecidas neste outro *dilema ético*:

Cinco meses atrás, Cláudia, uma professora de línguas de uma escola particular, não sabia o que era abordagem comunicativa (AC). William enviou um e-mail para ela, perguntando sobre seu interesse em participar de uma pesquisa que discutiria tal abordagem de ensino. Ela prontamente aceitou. William pediu a ela para conduzir aulas em uma turma específica, e manter um diário sobre sua prática de ensino, enquanto ela aprendia sobre AC. William gerou mais dados nas aulas de Cláudia e começou a escrever um artigo, usando dados tanto dos diários quanto dados quantitativos. William sentiu que Cláudia tornou-se mais que uma participante, em razão de sua dedicação nas aulas, e a convidou a colaborar na escrita do artigo. Cláudia não tinha experiência em Metodologia de pesquisa, mas pensou que ter uma publicação seria ótimo para seu relatório anual. William fez a maior parte do trabalho e ficou irritado quando Cláudia fazia frequentes perguntas. Por fim, William começou a se questionar se realmente deveria ser uma publicação em coautoria.

Tentaria entender as limitações da Cláudia e ter paciência, *afinal eu teria aprendido com ela outras coisas*. Foi uma troca e é justo que o artigo tenha o nome dos dois. (Maria)

A reação de Maria sinaliza a possibilidade de aprendizado tanto por Cláudia, inicialmente na posição de participante e depois na de coautora, quanto por William, na posição de pesquisador. Embora a aprendizagem seja exequível, há também de se considerar que toda relação humana pode ser caracterizada pela imprevisibilidade das relações humanas (TODD, 2003). Quando Maria indica que “tentaria entender as limitações da Cláudia”, parece-me recair somente sobre Cláudia a aparente incapacidade de compreender questões relativas à escrita acadêmica. No entanto, convido à reflexão de que talvez seja William quem não tenha compreensão “do infinito [que] extravasa o pensamento que o pensa” (LEVINAS, [1988] 2020, p. 11). Em outras palavras, Cláudia reconhece não compreender tudo; ao passo que William, não. Ela percebe que precisa do outro, que ele “possui mais do que ela pode conter” (LEVINAS, [1988] 2020, p. 51), para continuar em sua jornada de aprendizado; já ele, não.

Não concordo com a postura do Wiliam no que diz respeito à Cláudia, pois ela não tinha experiência em escrita de artigo, e se ele a convidou a colaborar creio que por menor que fossem as contribuições, ela esteve envolvida no processo e o fato de fazer perguntas poderia significar que Cláudia estava tentando entender o processo e contribuir de forma mais ativa com o artigo. A questão da coautoria é complicada quando ambas as partes são pesquisadores experientes, e apenas um dos autores está produzindo. Já tive situação parecida, onde a coautoria pode ser questionada, porém com o agravante das relações de poder entre as duas partes. Meu exemplo diz respeito à escrita de artigos entre orientador e orientando, e no meu caso havendo uma relação bastante assimétrica de poder entre ambas as partes, onde eu me sentia humilhada e oprimida pelo orientador que repetia sempre o discurso da necessidade de publicação em parceria, e especialmente em revistas de alta qualificação, pois isso aparentemente era muito importante para ele, no seu currículo Lattes. Diversas vezes me senti psicologicamente constrangida, com o comportamento abusivo do orientador, que exibía esse comportamento em outras situações, não apenas no decorrer da escrita do artigo. Talvez pelo desgaste da relação onde ele fazia questão de deixar claro a sua superioridade, assim como a minha dependência como orientanda de sua aprovação, com recorrentes atitudes de abuso de poder tanto em privado quanto no grupo de pesquisa. O momento da produção intelectual do artigo causava muito sofrimento emocional, onde eu lidava com frequentes crises de choro e desejo de desistir do doutorado. No meu caso, a maior parte da produção acadêmica do artigo era realizada por mim, e em alguns casos apenas inseri o nome do orientador. Nesses casos, ele se dizia constrangido em participar, pois não estava contribuindo, não havia escrito, e delicadamente perguntava se eu não me importava em lhe dar a coautoria. Apesar de considerar completamente antiética essa postura, assim mesmo me senti impelida a concordar com a coautoria por não querer sofrer novos

abusos quando o mesmo descobria que eu havia produzido um texto durante o doutorado e ele não estava incluído, numa situação que para mim parecia completamente abusiva e opressora na época, o que me fez despencar no rendimento da escrita inclusive da tese. (Flor-de-Lis)

A reação de Flor-de-Lis ao *dilema ético* fictício extrapola o irreal e se apresenta como espaço para ela narrar uma história de sua vida, que é, na verdade, de luta (ROCHA, 2019). Nesse caso, circunscrita ao âmbito acadêmico. As violências simbólicas, que são materializadas também pelos (ab)usos da linguagem, ferem não somente àquelas/es a quem são endereçadas, mas, concomitantemente, atuam em um silencioso processo de destruição da humanidade daquelas/es que escolhem ferir. Lembro-me, assim, de uma passagem em que Large (2015, p. 18) sabiamente afirma que “aquele que mata com a espada também morre por ela”. Em outras palavras, a violência infringida sobre Flor-de-Lis pelo orientador também se volta sobre ele, já que sutilmente ele escolhe ferir ao invés de curar, oprimir ao invés de emancipar e silenciar ao invés de ouvir. Trata-se, de fato, de um cruel exemplo de tentativa de apagamento de uma existência humana. Ademais, a reação de Flor-de-Lis fez-me lembrar de uma passagem de Levinas, citada por Todd (2003, p. 31): “o rosto está exposto, ameaçado, como se convidando-nos para um ato de violência. Ao mesmo tempo, o rosto é o que nos proíbe de matar”. Infelizmente, na passagem acima, a pessoa a quem Flor-de-Lis faz referência parece ver em seu rosto somente o convite à barbárie. A fragilidade (i.e. atual posição institucional de Flor-de-Lis) é um convite tanto para a violência, e consequente usurpação de sua humanidade, quanto para o reconhecimento de sua exigência pelo melhor que seu orientador pode oferecer-lhe.

Pela passagem de Flor-de-Lis, penso que a pessoa a quem ela se refere exemplifica um caso de não reconhecimento de uma demanda ética no rosto “exposto e ameaçado”. Meu argumento aqui não caminhará para uma sugestão de compartilhamento simétrico de poder, visto que comungo do pensamento levinasiano de impossibilidade de simetria nas relações humanas (LARGE, 2015). Conviver não é sinônimo de constante harmonia, mas é pelo reconhecimento da essência ética que nos constitui que devemos escolher a paz, mesmo conscientes da possibilidade da guerra (LEVINAS, [1988] 2020).

Manteria a coautoria me alertando para o fato de que Cláudia, apesar de me causar desconforto, está em um processo de aprendizagem acerca da produção acadêmica. Tentaria também mudar minha forma de me comunicar com a colega, prezando pela clareza de instruções, organização das tarefas, delimitando momentos de interação sobre o artigo, assegurando que sua participação é voluntária e estabelecendo prazos sob responsabilidade de ambos. *Considero que, uma vez que ela aceita o convite deixando de ser parte da pesquisa para ser coautora, estarei dividindo completamente a responsabilidade pela obra a ser produzida, o que implica minha capacidade em dialogicamente me articular com outro ser-humano, lidar com suas possíveis limitações e promover espaço para que utilizemos de seus melhores atributos. Pauto-me na possibilidade de que William, neste momento, não está atento às possibilidades de aprendizagem que ele proporcionou à colega, mas focado em determinar o que faz dele um autor do artigo e outra pessoa não. Creio que a participação conflituosa de Cláudia, cujas experiências estavam distantes da produção acadêmica e das teorias discutidas, poderia ter sido premeditada por William que, por sua vez, deve apenas estrategicamente concluir o artigo, publicar e repensar sobre produções futuras.* A situação que William se coloca é um reflexo das dúvidas que ele carrega sobre o que faz alguém ser "autor" (ou dono?) de um artigo, ele reconhece a participação singular da colega no processo, porém hierarquiza determinadas ações, tarefas e conhecimentos. Estabelece uma relação de poder desigual e, como atestado, desnecessária ao seu intento. (Análise)

Análise permite uma discussão sobre a incapacidade de William de se relacionar com outro ser humano, cujas experiências e conhecimentos divergem dos seus. É como se ao olhar para Cláudia como coautora do texto, ele esperasse encontrar um outro eu, como que um reflexo seu no espelho. Contudo, encontra, felizmente, um outro rosto, estranho, divergente, único e humano que exige que William pense, aja e interaja de modo distinto. Nesse sentido, ao invés de tomar as perguntas de Cláudia como infundadas, tomasse-as como espaço para aprendizagem mútua. A ideia, mesmo que repentina, de suprimir Cláudia da produção acadêmica em curso, ilustra cruelmente o que discuti, em algumas páginas acima, sobre não reconhecer o outro, não ouvi-lo e não atender às suas demandas.

Ao intitular esta seção “Dilemas éticos: com a palavra, as/os pesquisadoras/es de línguas”, busquei acentuar meu intento de *ouvir* as reações das/os participantes que estão carregadas de emoções, experiências e leituras de mundo sobre como responder a *dilemas éticos*. Como alerta Rocha (2019), não há, de fato, respostas fixas ou caminhos confiáveis a esses, ou quaisquer outros, *dilemas éticos*. O que apresentei e discuti nesta seção são

possibilidades de (con)viver, de (re)existir e de (re)agir e, em última instância, de “*ler se lendo*” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 296 – ênfase no original).

NOTAS REFLEXIVAS PRELIMINARES

*é preciso criticidade, criatividade, tempo, equilíbrio e força
para sobrevivermos de modo menos caótico e violento na sociedade atual*
Rocha (2019, p. 8)

A existência de normativas de pesquisa não nos exime de vigiar constantemente nosso uso da linguagem, em suas diferentes formas, quando nos encontramos com o outro, que pode possuir diversos papéis sociais e se relacionar conosco em variados momentos. Como mencionado acima, uma normativa não dá conta de prever ou prescrever a existência humana (BAUMAN, 1993). A consciência desta limitação institucional é o primeiro passo, tendo em vista que “para criarmos possibilidades de justiça, no mundo contemporâneo, é importante desapegarmos de um modelo universal, em prol de movimentos que sejam sensíveis a todos os casos de injustiça e que impulsionem ações capazes de corrigi-los” (ROCHA, 2019, p. 14).

Frente a uma possível e ingênua impressão de ter conduzido uma discussão suficiente *através* das reações de alguns/mas participantes a três dilemas éticos, recupero a seguinte passagem de Levinas ([1988], 2020, p. 192): “O rosto recusa-se à posse, aos meus poderes. Na sua epifania, na expressão, o sensível ainda captável transmuda-se em resistência total à apreensão.” Em minhas palavras, nenhuma/nenhum das/os participantes desta pesquisa, por mais próximo que eu possa ser dela/e, é compreensível em sua *totalidade* por ser, justamente, caracterizada/o por sua *infinidade*. O outro possui mais do que eu, pesquisador, ou você, leitora/leitor, podemos compreender, e é aí que repousa nosso compromisso ético de sempre estarmos abertos a aprender com ele.

Por meio das reflexões tecidas na seção anterior, penso que estudos linguísticos em desenvolvimento nos dias atuais possam se voltar (i) ao cânone acadêmico, que mais oprime do que liberta, construído no âmbito dos estudos linguísticos; (ii) à constante promoção de momentos em que pesquisadoras/es possam se sensibilizar com o outro, por meio de suas experiências narradas e; (ii) ao convite de nos (re)construirmos como seres humanos e como pesquisadores mais sensíveis às demandas que o outro, silenciosamente,

nos apresenta. Para meu desejo de que as barbáries do presente, em suas diversas facetas, não fechem por completo nossos olhos que ainda reconhecem a vulnerabilidade do outro, só posso dizer: amém.

Através do título desta seção, visio a evidenciar que as reflexões aqui tecidas são iniciais no sentido de possibilitar uma primeira reflexão e, longe de serem dadas ou completas, representam, na verdade, um convite à discussão, em diferentes momentos e com variados grupos sociais, das relações éticas que subjazem as tomadas de decisões por pesquisadoras/es de línguas. Por fim, espero que este relato de pesquisa sirva de instrumento de reflexão para estudiosas/os da linguagem e propicie a elaboração de outras indagações ainda não imaginadas nestas páginas, cuidadosamente orientadas pela epígrafe de Rocha (2019), nesta subseção.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Dr. Scott Sterling, por compartilhar a versão original do questionário, em língua inglesa, usado em sua pesquisa (STERLING; WINKE; GASS, 2016).

[Outros agradecimentos foram suprimidos para garantia da avaliação às cegas]

REFERÊNCIAS

ARENDT, H. **Eichman em Jerusalém**: um relato sobre a banalidade do mal. Tradução de José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

BAUMAN, Z. **Postmodern ethics**. Oxford: Blackwell Publishers, 1993.

BROWN, J. D. Research methods for applied linguistics: Scope, characteristics, and standards. In: DAVIES, A.; ELDER, C. (Org.). **The handbook of applied linguistics**. Malden: Blackwell, 2004, p. 476-500.

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

CARRIERE, P. M. Levinas, Ethics, pedagogy, and the face. **The CEA Forum**, Virginia, v. 36, n. 1, 2007, p. 1-4.

CLARK, M. C.; SHARF, B. F. The dark side of truth(s): ethical dilemmas in researching the personal. **Qualitative Inquiry**, California, v. 13, n. 3, p. 399-416, 2006.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. Resolução nº510/2016, 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. Referências suprimidas para garantia da avaliação às cegas

GUILLEMIN, M.; GUILLAM, L. Ethics, reflexivity, and “ethically important moments” in research. **Qualitative Inquiry**, California, n. 10, v. 2, p. 261-280, 2004.

JORDÃO, C. M. Tradition and difference: can mainstream academic discourse in Applied Linguistics ever change? **International Journal of Applied Linguistics**, Amsterdam, v. 25, n. 3, 2015, p. 422-425.

JORDÃO, C. M. O lugar da emoção na criticidade do letramento. In: FERRAZ, D. M.; KAWACHI-FURLAN, C. J. (Org.). **Bate-papo com educadores linguísticos: letramentos, formação docente e criticidade**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019, p. 58-66.

LARGE, W. **Levinas’ Totality and infinity**. New York: Blommsburry Academic, 2015.

LEE, E. Ethical issues in addressing inequity in/through ESL research. *Canada Journal*, Ontario, v. 25, n. 8, p. 31-52, 2011.

LEVINAS, E. **Totalidade e infinito**. 3. ed. Lisboa: Martinus Nijhoff, [1988] 2020.

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**. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre, RS: Artmed, 2006, p. 169-192. Tradução de: *The Landscape of Qualitative Research: Theories and issues*.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; HALU, R. C. (Org.). **Formação “desformatada”: práticas com professores de língua inglesa**. Campinas: Pontes, 2011, p. 279-303.

MILL, J. S. Utilitarianism. In: GRAY, J. (Org.). **On liberty and other essays**. New York: Oxford University Press, [1861] 1991, p. 131-201.

ORTEGA, L. For what and for whom is our research? The ethical as transformative lens in instructed SLA. **The Modern Language Journal**, New Jersey, v. 89, n. 3, 2005, p. 427-443.

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.

ROCHA, C. H. Educação linguística na liquidez da sociedade do cansaço: o potencial decolonial da perspectiva translíngue. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 35, n. 4, 2019, p. 1-39.

ROCHA, C. H. “Escute com seu corpo”: o potencial subversivo do afeto em tempos sombrios. **Revista X**, Curitiba, v. 15, n. 4, 2020, p. 115-125.

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. STERLING, S.; WINKE, P.; GASS, S. Training in research ethics among applied linguistics and SLA researchers. In: DE COSTA, P. (Org.). **Ethics in applied linguistics research: language researcher narratives**. New York: Routledge, 2016, p. 15-27.

TODD, S. **Learning from the other: Levinas, psychoanalysis, and ethical possibilities in education**. New York: State University of New York Press, 2003.

TODD, S. Creating Transformative Spaces in Education: Facing Humanity, Facing Violence. **Philosophical Inquiry in Education**, California, v. 23, n. 1, p. 53-61, 2015.

TODD, S. Listening as Attending to the “Echo of the Otherwise”: On Suffering, Justice, and Education. In: FLETCHER, S. (Org.). **Philosophy of Education**. Urbana: The Philosophy of Education Society of Great Britain, 2002, p. 405-412.

VAN METER, K. M. Methodological and design: techniques for assessing the representatives of snowball samples. In: LAMBERT, E. Y. (Org.). **The collection and interpretation of data from hidden populations**. Rockville: U.S. Department of Health and Human Services, 1990. p. 30-43.

ZHAO, G. Levinas and the philosophy of education. **Educational Philosophy and Theory**, Oxford, v. 48, n. 4, 2016, p. 323-330.