

## O AGIR LINGUAGEIRO EM QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

ANNA RACHEL MACHADO (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo)  
CÉLIA BRITO (Universidade Federal do Pará)

*Le rêve positiviste d'une parfaite innocence épistémologique masque en effet que la différence n'est pas entre la science qui opère une construction et celle qui ne le fait pas, mais entre celle qui le fait sans le savoir et celle qui, le sachant, s'efforce de connaître et de maîtriser aussi complètement que possible ses actes, inévitables, de construction et les effets qu'ils produisent tout aussi inévitablement.*

(Bourdieu, 1993)

*ABSTRACT: The main objective of this article is to discuss the methodological problem of Social Sciences regarding the use of questions in collecting data instruments on questionnaires and interviews, when you want to collect information from the speeches produced by the subjects involved in a particular activity. To achieve those, first, we have developed an extensive bibliographic survey about many factors that influence the answers, such as the situation of production, the value of the act and how to ask a question. Next, we present the analysis of a questionnaire question which was applied to teachers about their work, the chances that according to the results, we were able to analyse the answers that would be given and, finally, we compared the results of analyses of the answers with the hypotheses received. With this information, we showed that even before the answers' analysis, we can know, in large part, both its content and its shape.*

*KEYWORDS: survey procedure; questionnaire, educational work, language and work*

### 1. Introdução

O objetivo mais amplo deste artigo encontra-se diretamente relacionado a alguns dos objetivos do projeto de pesquisa do Grupo ALTER do LAEL (PUC/SP), “Análise de linguagem, trabalho educacional e suas relações” (Machado, 2003), sobretudo os que dizem respeito aos procedimentos metodológicos utilizados para a coleta de dados, quando estes são textos em que o próprio professor discorre sobre seu trabalho. Nesse sentido, relaciona-se também aos objetivos de outros projetos de pesquisas desenvolvidas no quadro do interacionismo sociodiscursivo que também analisam esse tipo de dados (cf. Bronckart & Groupe LAF, 2004). Embora nos voltemos especificamente para o problema da influência das perguntas de questionários sobre as respostas, consideramos que essa discussão poderá ser útil para a construção e avaliação das perguntas utilizadas em outros procedimentos de coleta, como em entrevistas, autoconfrontações simples e cruzadas e em instruções ao sócia (cf. Clot & Faïta, 2001), assim como para a interpretação das respostas fornecidas, que não pode ser desenvolvida independentemente da análise das perguntas.

Para atingir nossos objetivos, o artigo se estrutura de acordo com a ordem dos passos que seguimos para sua produção. Em primeiro lugar, apresentaremos uma síntese das reflexões de autores das Ciências Humanas em geral sobre o problema da utilização de perguntas na coleta de dados em entrevistas e questionários e, mais especificamente as de lingüistas, principalmente dos que focalizam a linguagem em relação com o trabalho. Em segundo lugar, descreveremos o *corpus* e os procedimentos de análise adotados. Em terceiro lugar, mostraremos os resultados obtidos e como, a partir deles, podemos levantar previsões sobre as respostas, tanto em relação à forma quanto ao conteúdo. Em quarto, mostraremos uma comparação entre nossas previsões e os resultados das análises das respostas. Finalmente, exporemos as conclusões metodológicas mais gerais a que podemos chegar a partir de nosso levantamento teórico e das análises.

## 2. O problema da coleta de dados nas Ciências Humanas

Não é de hoje que, no campo das Ciências Humanas, emergiu a consciência da necessidade de se apreender a voz dos agentes sociais diretamente envolvidos na atividade que se quer investigar, compreendendo-se que apenas a observação e a interpretação dos pesquisadores não é suficiente para apreendê-la em toda a sua complexidade. Nas ciências do trabalho, a necessidade de se ouvir a voz do próprio trabalhador sobre seu trabalho também surgiu há algum tempo (cf. Oddone et al., 1981, por ex., com o procedimento da instrução ao sócia), mantendo-se ela até hoje, como verificamos nos trabalhos de Boutet (1995), Clot (1999) e Bronckart (2004), dentre outros. Para esse último, por exemplo, « só os trabalhadores que ‘viveram seu trabalho real’ podem ser capazes de fornecer autênticas figuras da ação humana significante; parecendo que os conceptores e as autoridades só podem apreender o agir como uma sucessão de eventos materiais’» (Bronckart, 2008/no prelo: s/p). A nosso ver, o que o autor afirma sobre os conceptores e as autoridades pode ser facilmente aplicado também aos pesquisadores.

Entretanto, também logo se perceberam as dificuldades da coleta e da interpretação dos discursos produzidos pelos trabalhadores. Guérin *et al.* (2006), por exemplo, afirmam que nem sempre eles eram satisfatórios para os objetivos das pesquisas, obtendo-se apenas respostas lacônicas, generalizantes ou reprodutoras do discurso das prescrições. As explicações dos pesquisadores sobre esse fenômeno têm focado, mais freqüentemente, as capacidades desses produtores. Os autores citados afirmam que os conhecimentos sobre as estratégias utilizadas no trabalho podem ser resultado de uma longa aprendizagem e de muita experiência, ficando tão incorporadas que os trabalhadores não podem se lembrar delas com facilidade para poder explicitá-las. Além disso, algumas das dimensões da atividade não se prestariam facilmente a uma expressão verbal, como é o caso de habilidades manuais muito integradas. Assim, freqüentemente, se a pergunta aborda esse tipo de habilidade, a sua verbalização será difícil ou parcial. Boutet (1995), por sua vez, considera que a dificuldade de o trabalhador falar de seu próprio trabalho se dá pela inexistência de um modelo consolidado que possa auxiliá-lo a desenvolver seu discurso. Já para Faïta (1996), essa dificuldade pode ser explicada pela grande influência dos discursos teóricos e prescritivos sobre os trabalhadores e, sobretudo, pela complexidade da atividade real do trabalho, que torna difícil sua verbalização, levando-os a utilizar um material lingüístico mais acessível, como é o caso dos discursos teóricos e/ou prescritivos.

Embora possamos admitir que essa dificuldade de verbalização do próprio trabalho realmente exista, voltar-nos-emos para as dificuldades dos próprios procedimentos que visam a obter informações a partir de interações orais ou escritas entre um pesquisador e os atores sociais de um determinado grupo a partir de perguntas. Os problemas que neles ocorrem já têm sido exaustivamente discutidos, permitindo que autores como Bres (1996: 205) afirmem que “aujourd’hui, tout un chacun (...) s’accorde pour rejeter la fiction de l’enquêteur transparent, qui permettrait de recueillir des données sociales ‘objectives’, c’est-à-dire, qui ne seraient pas liés à l’interaction de l’enquête”. Mesmo assim, consideramos que até hoje, pelo que observamos em muitos trabalhos científicos, alguns pesquisadores ainda assumem essa “ficção” ou, no mínimo, não tomam o necessário rigor metodológico que sua rejeição implica. Portanto, nunca é demais discutir os problemas desses procedimentos, como o faremos a seguir.

De modo geral, como podemos inferir da citação de Bres, para se ter esse rigor, é necessário, sobretudo, que se considere, com detalhes, a situação da produção dos textos produzidos por indução desses procedimentos; mas também os valores (ilocucionário e perlocucionário) do ato de perguntar e as formas de perguntas que favorecem a veiculação das pressuposições do pesquisador sobre a informação demandada.

Em relação à situação de produção, em obras como a Bourdieu *et al.* (1968), há muito tempo já se defende a tese de que o pesquisador deve “desconfiar” do discurso dos informantes e que não devem tomar o que é dito tal como é dito, sem considerarem a situação de entrevista, que, necessariamente, afeta esse dizer.

Ora, o que vemos nessas críticas é a mesma posição que os analistas de discurso e/ou de texto assumem quanto às relações entre texto e contexto, como o faz Bronckart (1997), considerando que a produção de qualquer texto é necessariamente influenciada pela situação de produção, que pode ser descrita por um conjunto de parâmetros, tais como as representações do produtor sobre seu próprio papel social e sobre seus objetivos, sobre o papel social de seu(s) interlocutor(es) e de seus objetivos, sobre a relação social existente entre eles, sobre a instituição social em que a produção se desenvolve e em que o texto circulará, sobre o gênero e os conteúdos a serem mobilizados etc. Se, sobre esses parâmetros, tomarmos uma perspectiva sócio-filosófica tal como a de Habermas (1987), podemos afirmar que, dentre esses parâmetros, também temos a representação da imagem de si mesmo que o produtor quer passar para o destinatário, pois, de acordo com o autor:

Losque nous considérons une interaction sociale du point de vue de l'agir dramaturgique nous le comprenons comme une rencontre où les participants constituent un public dont chacun se produit pour l'autre et présente à l'autre quelque chose de lui-même. (...) L'exhibition de l'acteur lui permet de se présenter d'une certaine manière devant ses spectateurs. En manifestant quelque chose de sa subjectivité, l'acteur souhaiterait vu d'une certaine manière par le public. (Habermas, 1987:11).

Quanto à relação social entre os interlocutores nas situações de interação voltadas para a pesquisa, de acordo com Bourdieu (1993), ela é sempre assimétrica, com posição superior sendo ocupada pelo pesquisador, que controla o jogo e institui as regras, conforme seus objetivos e os usos que fará dos resultados, que, frequentemente, não são claros para o informante. Entretanto, mesmo que essa afirmação possa ser considerada como verdadeira, podemos também concordar com Delamotte-Legrand (1996) quando considera que, em determinadas situações, são os entrevistados que se encontram em posição superior ao pesquisador para responder a determinadas perguntas, dado que possuem mais conhecimentos práticos sobre a informação que lhes é pedida. Assim, eles parecem reconhecer essa posição que assumem, mas, ao mesmo tempo, acreditam que o pesquisador detém um conjunto maior de conhecimentos teóricos. Desse modo, vemos que essa relação é bastante complexa, pois, embora os informantes possam ter o sentimento de ter algo a dizer ao pesquisador, a crença de que este detém mais conhecimentos pode exercer influência sobre suas respostas, chegando algumas vezes a provocar uma recusa em responder (como no caso exemplificado por Delamotte-Legrand (1996: 170), em que uma professora se recusa a responder, justificando com a seguinte afirmação: "ce n'est pas la première fois qu'on me pose ces questions et je n'ai plus aucune envie d'y répondre. D'ailleurs, vous connaissez les réponses.". Outro aspecto a ser observado quanto à relação social entre os interlocutores nessas situações é apontado por Richard-Zappella (2002). Segundo a autora, essas relações não são determinadas apenas pelo quadro institucional em que as interações se situam, mas também pelos encontros anteriores por ventura ocorridos entre o pesquisador e o entrevistado, que podem reforçar ou atenuar a relação institucional.

Em relação à influência das representações referentes aos papéis sociais dos entrevistadores e sobre o uso possível da pesquisa sobre as respostas, tanto Camus-Malavergne & Chabrol (1996) quanto Delamotte-Legrand (1996) a demonstram claramente. Esta última, por exemplo, descreve um trabalho em que se aplicou um questionário a professores, utilizando-se as mesmas questões, mas variando-se o papel social dos questionadores, que ora eram pesquisadores, ora estudantes. Os resultados mostraram que as respostas variaram em relação tanto aos conteúdos quanto à forma e quanto ao modo de os professores nelas se mostrarem. Além disso, podemos ainda observar que algumas pesquisas mostram que não são apenas as representações dos papéis sociais institucionalmente marcados que exercem influência sobre as respostas. Por exemplo, em pesquisa citada por Giami (1996), mulheres questionadas sobre se mantinham ou não uma prática de masturbação forneceram um número maior de respostas negativas a um entrevistador do que a uma entrevistadora.

Em relação às representações sobre os objetivos dos que se submetem a responder a perguntas, Ghiglione & Matalon (1985) sugerem que eles podem ser subdivididos em quatro tipos. Alguns se relacionariam com as representações sobre quem coloca a questão, que podem levar o informante a ter o objetivo de manter boas relações existentes, ou o de passar uma boa imagem de si, ou o de passar uma imagem que esteja em conformidade com as expectativas do questionador. Outros objetivos se relacionariam com as representações dos informantes sobre o uso que será dado a suas respostas: segundo os autores, eles variam, se os informantes considerarem que poderão obter benefício ou prejuízo com a pesquisa, de modo direto ou indireto. Nesses casos, os indivíduos questionados podem tomar duas atitudes distintas: ou envolverem-se sinceramente na produção das respostas, ou, ao contrário, não vendo nela um instrumento real para resolver seus problemas, não se envolverão, produzindo-as apenas para cumprir um dever, ou até mesmo falsificando-as, se chegarem a desconfiar que elas poderão ser usadas contra eles mesmos ou contra o coletivo de trabalho. Como exemplo desse tipo de variação das respostas, a pesquisa de Delamotte-Legrand (1996), já citada, mostra que respostas diferentes foram dadas às mesmas perguntas, de acordo com a informação que se deu aos professores questionados sobre sua utilização, dizendo-se que era ora para pesquisa, ora para uma sondagem.

Em relação ao gênero que é adotado para se obterem as informações desejadas e, principalmente em relação às entrevistas e questionários, Blanchet (1996) considera que as primeiras, orais, diretas ou semi-diretas, impõem um tipo de interação da qual dificilmente o entrevistado pode escapar, assinalando,

entretanto, que, no caso dos questionários, essa imposição é bem mais forte, pois eles impedem qualquer processo de negociação entre os interlocutores.

Vistas algumas das características centrais dos parâmetros da situação de produção em situações de pesquisa, vejamos a seguir a relação que há entre esses parâmetros e os valores do ato de perguntar, que constrói determinadas posições para os interlocutores, estabelece determinadas relações e cria um determinado contrato. Ao contrário do que se pode imaginar, a definição desse ato não é simples. Para Kerbrat-Orecchioni (2001:86), “une question (est) tout énoncé qui se présente comme ayant pour finalité d’obtenir de son destinataire un apport d’information”. Entretanto, se essa é a finalidade mais comum, a autora assinala que outros objetivos podem ser detectados: de fato, mais freqüentemente, L1 não tem a informação e quer obtê-la; mas, em algumas situações, ele pode tê-la, mas mesmo assim, faz uma pergunta, guiado por outros objetivos, que podem ser os seguintes: porque quer saber se L2 também a tem (como nas perguntas em aulas, avaliações etc.); porque quer que L2 confesse algo (caso dos interrogatórios); porque quer ter o prazer de escutar L2 dizer com sua própria voz a informação que ele já tem ou pensa ter (caso dos namorados, com a pergunta “você me ama?”); porque quer informar uma terceira pessoa (caso de reportagens, por ex.); porque quer provocar no questionado um processo associativo (como na psicoterapia, por ex.); ou ainda, porque quer ser educado, polido, em relação ao questionado (na conversação cotidiana, por ex.).

A essa enumeração de objetivos do questionador feita por Kerbrat-Orecchioni (1991), poderíamos acrescentar outros, a partir de uma reflexão sobre os objetivos reais dos pesquisadores ou formadores quando entrevistam ou passam questionários para seus informantes ou para profissionais em formação

De qualquer modo, como vimos, nem sempre será fácil para quem recebe a pergunta, saber exatamente ter qual é o objetivo real de quem faz pergunta, podendo essa dúvida ou uma representação errônea sobre o objetivo levar a diferentes tipos de respostas.

Além disso, continuando sua reflexão sobre o ato de perguntar, Kerbrat-Orecchioni (2001: 87) considera que ele se constitui como um ato duplamente “ameaçador” para a face dos dois interlocutores, variando o grau dessa ameaça, conforme o contexto e a informação demandada. De um lado, é ameaçador para quem é questionado (L2), pois coloca quem pergunta (L1) em posição superior e, ao mesmo tempo, coloca L2 na posição de “ter de” responder, pressupondo-se que ele tem as capacidades necessárias para tal, podendo esse ato chegar a ser uma intrusão no que é do domínio pessoal. Ducrot (1983: 99), conforme nos lembra Kerbrat-Orecchioni (2001), comentando a força desse ato, descreve-o da seguinte forma: “pouvoir exorbitant que s’arroge le questionneur: faire en sorte qu’une personne, libre jusqu’ là de dire ou de taire ce qu’elle pense sur un certain sujet, devienne, par l’énonciation d’une autre, ténue de d’calarer son opinio, ou son absence d’opinion”. Semelhantemente, Delamotte (1996) afirma que as perguntas pré-construídas, como normalmente o são as perguntas de questionário e de algumas entrevistas, impõem uma obrigação a mais a L2: dado que freqüentemente portam os pressupostos do pesquisador sobre a informação requerida, colocam os informantes no dever de responder a partir desses pressupostos e não a partir de sua própria posição. Assim, esse ato aparece freqüentemente em situações interativas já marcadas por uma relação hierárquica ou em situações em que, teoricamente, essa relação não existe, mas em que o próprio ato de perguntar serve como um meio para um dos interactantes assumir a posição superior. Entretanto, esse ato é também duplamente ameaçador para quem pergunta (L1): ao mesmo tempo que L1 se dá o direito ou a autoridade de perguntar, ele confessa sua ignorância em relação ao que é perguntado, colocando-se em posição inferior, de “pedinte”, em relação a L2 e permitindo que este ocupe o terreno.

Finalmente, elencadas as características do ato de perguntar, vejamos quais são os tipos de informações requeridas pelas perguntas e as formas que elas podem assumir, por meio das quais podemos dividi-las em dois grandes grupos: as totais, em que a informação demandada diz respeito ao valor de verdade atribuído por L2 ao conteúdo proposicional global (como em “Você vai ao cinema?”) por meio de respostas do tipo *Sim/Não*, e as perguntas parciais, construídas com pronomes interrogativos, com as quais se pede a *identificação* de um dos constituintes da frase (como em “*Quem* quebrou o vaso?”) e que trazem o pressuposto da existência de uma informação genérica (como “Alguém quebrou o vaso”, em relação à pergunta anterior) que deve ser especificada pelo questionado (cf. Charaudeau, 1992). Segundo Kerbrat-Orecchioni (1991), essas perguntas parciais veiculam pressupostos muito mais precisos do que as totais (mesmo que estas também não sejam neutras), impondo um quadro muito mais restritivo às respostas, que freqüentemente são determinadas por eles. Assim, normalmente, quando o questionado se encontra em posição inferior à do questionador, ele evita entrar em conflito, respeitando o tópico temático colocado em pauta e as pressuposições porventura propostas pelo questionador, mantendo, desse modo, a coerência do diálogo.

Passemos a seguir para a descrição dos dados por nós analisados.

### **3. O *corpus* analisado**

A análise que desenvolvemos foi feita a pedido de um professor do Programa de Estudos Pós-graduados em Psicologia da Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, para ser apresentada e debatida com seus alunos, visando-se a construção de um trabalho interdisciplinar futuro. O *corpus*, constituinte dos dados de pesquisa de um dos alunos do programa de Psicologia, foi a nós apresentado, sendo ele constituído por um questionário de doze questões, aplicado pelo aluno-pesquisador a 140 professores de Ciências, distribuídos em 15 municípios-pólos do Estado de São Paulo/Brasil. Essa aplicação ocorreu durante um trabalho de formação desenvolvido pelo próprio pesquisador, no quadro do Programa de Formação Continuada de Professores oferecido pela rede escolar SESI/São Paulo, que efetuou a divisão dos municípios do Estado nesses pólos.

As questões, de acordo com o próprio pesquisador, podem ser divididas em dois grandes grupos: seis delas são de cunho pessoal, objetivando-se detectar o perfil dos informantes em relação à idade, à escolaridade, ao tempo de magistério, a horas semanais dedicadas ao planejamento escolar, ao número de escolas em que trabalha e à quantidade de trabalho semanal; e as outras seis voltam-se para a investigação das representações dos professores sobre a utilização da pesquisa escolar como instrumento de ensino e aprendizagem, demandando-se aos informantes que definissem o que é pesquisa escolar, que informassem se a utilizavam ou não, que assinalassem se tinham pouca, muita ou nenhuma dificuldade no planejamento das atividades de pesquisa escolar, que descrevessem uma experiência pessoal de utilização da pesquisa escolar e que relatassem como avaliavam a pesquisa escolar desenvolvida pelos alunos.

Para este artigo, dada a necessidade de o apresentarmos em poucas páginas, escolhemos apresentar apenas os resultados da análise de uma das perguntas e das suas 140 respostas. Ela faz parte do segundo grupo de questões, encontrando-se no final do questionário, com a seguinte formulação: “Na sua opinião, qual a dificuldade em utilizar a pesquisa escolar como uma atividade de ensino e aprendizagem?”

Para essa apresentação, mostraremos, em primeiro lugar, a definição que damos à situação particular de produção da pergunta e das respostas e, a seguir, a análise que fizemos da pergunta no nível organizacional (sintático), enunciativo e semântico. A partir dessa análise, levantamos hipóteses sobre as respostas que seriam dadas. Analisadas as respostas, também nesses três níveis, efetuamos uma comparação entre nossas hipóteses e os resultados dessas análises.

### **3. Resultados das análises**

Nesta seção, mostraremos que tanto a situação de produção quanto a forma e o conteúdo da pergunta feita, exerceram influência decisiva sobre o tipo de respostas obtidas, em relação tanto à forma quanto ao conteúdo.

Em relação à situação, consideramos que, visto que se trata de um texto dialógico, temos de levantar hipóteses sobre a situação tanto do pesquisador quanto do professor informante, isto é, sobre as representações iniciais tanto do pesquisador quanto do professor informante que necessariamente influenciam a forma do texto produzido (cf. Bronckart, 1997). Assim, no início, a situação do pesquisador pode ser hipotetizada da seguinte forma: em um lugar físico privado e no espaço social da instituição acadêmica, longe dos receptores e, provavelmente sozinho, antes da aplicação do questionário, o indivíduo (X), que anteriormente exerceu o papel de formador dos receptores, representa-se no papel de pesquisador-entrevistador; representando os receptores, que, anteriormente, assumiam o papel de professores em formação continuada, no papel de professores de escolas públicas de ensino médio. Nessa circunstância, o pesquisador-entrevistador produz uma pergunta com o objetivo de fazer com que os professores emitam sua opinião sobre “a dificuldade de utilização da pesquisa escolar” para desenvolvimento de sua pesquisa. Já a situação de produção dos professores-entrevistados, no início, pode ser hipotetizada do seguinte modo: em uma escola, na presença de seus colegas e do pesquisador, no espaço social da instituição acadêmica, o indivíduo Y representa-se no papel de professor-entrevistado, representando o outro no papel de pesquisador-entrevistador, produzindo uma resposta com o objetivo de que o pesquisador se informe sobre sua opinião sobre o tópico da pergunta e de que construa uma boa imagem sobre ele mesmo, o professor.

O levantamento dessas hipóteses sobre a situação de produção dos interlocutores nos permite verificar que, logo de início, se estabelece entre os interlocutores uma relação complexa, assimétrica, hierarquizada, que pode

ser vista sob quatro pontos de vista. Primeiro, sob o ponto de vista da hierarquia institucional, temos uma posição superior do pesquisador-entrevistados em relação ao professor, decorrente das posições que ocupam na instituição acadêmica, mas também do fato de que, em interações anteriores, o primeiro havia assumido o papel de formador do segundo e, portanto, uma posição institucionalmente superior. Segundo, sob o ponto de vista dos conhecimentos teóricos, ele também ocupa uma posição superior em relação ao professor, no sentido de que, teoricamente, ele detém maior quantidade desses conhecimentos. Terceiro, sob o ponto de vista dos conhecimentos “práticos”, invertem-se as posições, pois, nesse caso, são os professores-entrevistados que ocupam uma posição superior, no sentido de que são eles, teoricamente, que detêm esses conhecimentos. Finalmente, sob o ponto de vista do próprio gênero *questionário*, a posição superior é ocupada pelo pesquisador, na medida em que é ele que coloca o professor na posição de “ter de” responder, com o simples ato de perguntar.

Verificamos, assim, que, apenas com a reflexão sobre a situação de produção e sobre o ato de fala de perguntar, já podemos levantar uma série de hipóteses sobre os tipos de respostas que provavelmente serão obtidas. Entretanto, podemos mostrar ainda que a forma e o conteúdo da pergunta podem ter dirigido as respostas, como veremos a seguir.

Em relação ao nível organizacional, verificamos que a questão pode ser classificada como pergunta parcial, uma vez que demanda apenas a substituição do pronome interrogativo “qual”, colocando o questionado na obrigação de fazer uma identificação apenas “da dificuldade” posta como existente, sem nenhuma modalização ou restrição. Assim, dada essa construção, podemos levantar uma primeira hipótese sobre o tipo de respostas dos professores: a de que elas serão muito pouco desenvolvidas, consistindo em um simples preenchimento do sintagma nominal que contém o interrogativo, com a reafirmação dos pressupostos do pesquisador, pressupostos esses que veremos a seguir, por meio de outras análises.

Em relação ao nível enunciativo, observamos que a pergunta é uma frase que implica o enunciador e o destinatário; portanto, construída em discurso interativo, em uma estratégia típica de questionários de pesquisa, em que se tenta envolver o destinatário, colocando-o na posição de enunciador designado pelo pesquisador. Pelo próprio estatuto do ato de perguntar, como vimos, o enunciado traz a pressuposição de que o destinatário tem a informação demandada, assim como a capacidade linguageira de exprimi-la. O uso do sintagma *na sua opinião*, com o pronome *sua* no singular e o substantivo *opinião*, a pergunta se dirige a cada professor em particular, trazendo também o pressuposto de que ele tem uma capacidade cognitiva, isto é, que ele detém uma opinião sobre a questão posta. Daí podemos levantar uma segunda hipótese, a de que dificilmente encontraremos respostas que neguem esses pressupostos, como do tipo “Não tenho opinião a respeito” ou “Há dificuldade, mas não sei como expressá-la”, pois, com elas, o professor talvez suponha que poderia construir uma imagem negativa de si mesmo diante do pesquisador.

Além disso, a ausência de dêiticos ou marcadores espaciais e temporais e o valor semântico da forma verbal “é”, elíptica na pergunta, descontextualizam o enunciado, pois colocam “a dificuldade de se usar pesquisa” como realmente existente no momento da produção, mas também em qualquer outra situação, em um tempo presente estendido, genérico, sem nenhuma modalização ou restrição. Portanto, a pergunta traz uma afirmação forte sobre essa dificuldade. Assim, podemos retirar uma terceira hipótese sobre as características das respostas: a nosso ver, dificilmente teríamos respostas do tipo “Não há dificuldade nenhuma”, uma vez que, com elas, os professores estariam negando a pressuposição colocada pelo pesquisador. Além disso, esse tipo de pergunta, descontextualizando o fato que se afirma, acaba por não comprometer os professores a responder sobre suas próprias dificuldades, de onde podemos retirar uma quarta hipótese, a de que muitas das respostas também serão descontextualizadas, sem dados sobre as reais dificuldades dos professores, vividas em suas próprias experiências, mas apenas dados generalizantes, com base em conhecimentos formais ou de senso comum adquiridos, possivelmente alicerçados no discurso dominante, prescritivo ou de senso comum, sobre essa dificuldade.

Finalmente, em relação ao nível semântico, isto é, em relação ao agir que é representado na pergunta, o agir central tematizado é uma das tarefas prescritas institucionalmente para o trabalho do professor: “utilizar a pesquisa escolar”, isto é, a utilização de um artefato (a pesquisa escolar). A utilização desse artefato é avaliada pelo pesquisador como sendo de difícil utilização. Além disso, o ocultamento do sujeito do verbo “utilizar” e o uso do infinitivo sem sufixo de pessoa identificável apaga o agente do verbo, gerando-se ambigüidade, abrindo-se a possibilidade de uma dupla interpretação, como: a) na sua opinião, qual a dificuldade em [você] utilizar...?; b) na sua opinião, qual é a dificuldade em [o(s) professore(s)] utilizar(em). Desse modo, podemos

levantar uma quinta hipótese: a de que poderemos ter respostas também ambíguas, das quais não poderemos identificar os agentes referidos.

Em suma, antes mesmo de analisarmos as respostas, só com a definição da situação de produção, da forma e do conteúdo da pergunta, já podemos elencar várias hipóteses sobre os diferentes tipos de respostas que poderão ser obtidas: três delas quanto a seu aspecto formal e cinco quanto ao aspecto semântico, como elencamos a seguir:

- Do ponto de vista formal:

(1) Muitas das respostas não serão desenvolvidas, consistindo na produção de um simples sintagma nominal

(2) Muitas das respostas apresentarão uma transformação da interrogação em afirmação + preenchimento do sintagma nominal.

- Do ponto de vista semântico:

(3) Algumas delas, embora em menor número, poderão negar os pressupostos do pesquisador-entrevistador, ou com a recusa em fornecer a resposta, ou com uma negativa explícita.

(4) Haverá respostas que reafirmarão o pressuposto do pesquisador de que “há dificuldade de utilizar a pesquisa” e o pressuposto de que os professores têm a capacidade lingüística e cognitiva que lhes são atribuídas pela pergunta e, assim, reproduzirão o discurso generalizante, sem implicação do enunciador-professor, presente na pergunta.

(5) Um número significativo das respostas fará referência apenas a uma única dificuldade de se utilizar a pesquisa, seguindo o que a pergunta demanda.

(6) Pela ambigüidade da pergunta, poderão surgir respostas com essa mesma característica, em que “a dificuldade de utilizar a pesquisa” poderá ser interpretada como sendo tanto dos professores em geral quanto do professor-entrevistado.

Vejam, a seguir, o que a análise das respostas nos revela sobre a validade dessas hipóteses.

- Em relação à hipótese (1), verificamos que é significativamente confirmada, pois um percentual de 43,57% das respostas são bastante reduzidas, sendo construídas apenas por um sintagma nominal, dificultando até mesmo a sua compreensão: “Socialização” (resp. 47).

- Em relação à hipótese (2), houve o percentual de 36,42% de respostas que apresentaram simplesmente a transformação da pergunta em uma afirmação com preenchimento do sintagma nominal: “A maior dificuldade é o aluno saber trabalhar em equipe” (resp. 136).

- Em relação à hipótese (3), as previsões também se confirmam, pois temos 10,71% das respostas que não fornecem resposta alguma e 9,28% que negam explicitamente o pressuposto de que há dificuldade de utilizar a pesquisa, com a ausência ou com a presença de justificativas (caso de 4,28% dos 9,28% totais). Nestas, os professores negam o pressuposto, mas essa negação é justificada, enumerando-se as ações do professor ou as características de suas condições de trabalho que evitam as dificuldades, como no exemplo “Não encontro dificuldade, pois, como essa atividade faz parte do plano e tudo o que é planejado e com a parceria com a biblioteca tende a dar certo; caso haja alguma dificuldade propomos medidas para superá-las” (resp. 6).

- Em relação à hipótese (4), vemos que 11,42% das respostas são constituídas por um discurso generalizante, sem nenhuma implicação do enunciador, como se pode ver no exemplo “Como qualquer estratégia de ensino e aprendizagem, a pesquisa pode não abranger todos os alunos devido ao desinteresse ou enriquecimento dos mesmos” (resp. 128).

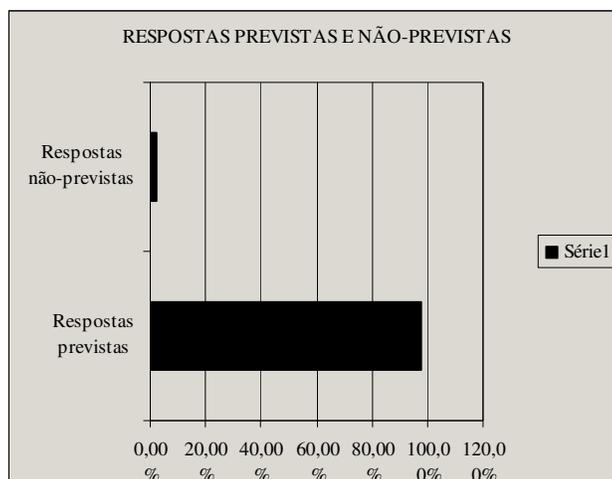
- Em relação à hipótese (5), foi confirmada a previsão feita, uma vez que 62,14% dos professores consideram que o professor tenha capacidade linguageira de expressá-la e de apontá-la. Um indicador que talvez possa justificar a negação dessas capacidades é a recusa de alguns professores de responderem à questão, que, pode ser interpretada como índice da desconfiança dos professores em relação aos fins da pesquisa: “A maior dificuldade é o aluno saber trabalhar em equipe” (resp. 136).

- Em relação à hipótese 6, temos 4,28% de respostas ambíguas, em que “a dificuldade de utilizar a pesquisa” foi interpretada como sendo tanto dos professores em geral quanto do professor-entrevistado: “Utilização de novas estratégias para a pesquisa” (resp. 8). O uso de orações infinitivas é um outro tipo de repostas encontrado que suscita a ambigüidade acima referida: “Garantir que todos pesquisem e não simplesmente copiem o texto” (resp. 69).

Ao contrário desse conjunto de resultados que confirma as hipóteses por nós feitas sobre a forma e o conteúdo das respostas, temos um grupo de respostas que não foi previsto: com apenas 3 respostas (2,15%), em vez de se fornecer a informação pedida, curiosamente, encontramos uma prescrição para a boa utilização da pesquisa escolar, como no exemplo “Deve-se fazer um roteiro para indicar aos alunos o que devem pesquisar,

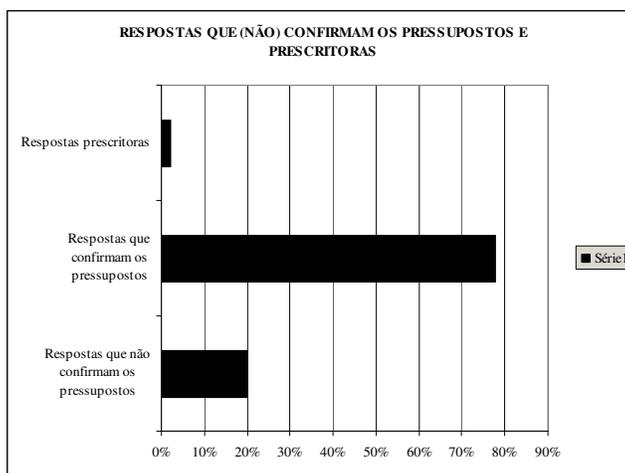
se isso não for feito a pesquisa pode ser perdida porque os alunos não sabem a intenção do professor em relação ao tema da pesquisa” (resp. 3).

Desse modo, o quadro 1, a seguir, mostra os percentuais das respostas por nós previstas e não-previstas.



Quadro 1: Porcentagem das respostas previstas e não-previstas

Por sua vez, o quadro 2, abaixo, possibilita-nos visualizar que a somatória dos percentuais das respostas que pudemos prever pelas análises do contexto e da própria pergunta é bem mais significativa que o percentual das respostas não previstas (que são apenas as prescritoras).



Quadro 2: Porcentagem das respostas que (não)confirmam as previsões.

#### 4. Considerações finais

Em suma, o que verificamos é que as respostas dadas, em grande parte de seus aspectos, já se encontram contidas na própria pergunta, fornecendo poucos dados concretos sobre as representações do trabalho real dos professores, o que, para o tipo de pesquisas que desenvolvemos sobre as relações entre linguagem e trabalho educacional, de pouco nos serviriam. Queremos salientar, entretanto, que, apontando esse problema, não estamos nos arvorando em críticos da pesquisa desenvolvida por nossos colegas da Psicologia da Educação, dado que, em primeiro lugar, os dados que analisamos são muito poucos em relação a toda a pesquisa desenvolvida e que, em segundo lugar, a base teórico-metodológica assumida pelo pesquisador é o da teoria das representações sociais, de Moscovici (2000/2003), no quadro da qual se desenvolvem pesquisas sérias e rigorosas, cujos procedimentos de coleta são capazes de dar confiabilidade aos dados, de acordo com os pressupostos que assumem e com os objetivos a que visam.

Sem dúvida alguma, várias soluções sobre a utilização de perguntas em procedimentos de coleta podem ser encontradas em várias obras destinadas a ensinar metodologias de pesquisa, procurando-se estabelecer determinadas “regras”, com as quais, teoricamente, poder-se-ia superá-los, como, por exemplo, em Williams (2003) ou em Becquet (1998). Entretanto, consideramos que nenhuma regra será suficiente, se o pesquisador não tiver uma concepção adequada da linguagem. Assim, concordamos com os cientistas que defendem a tese de que é necessário que os pesquisadores das várias disciplinas das Ciências Humanas (a nosso ver, inclusive os jovens lingüistas) abandonem a concepção platônica e representacionista da linguagem, que muitos ainda mantêm: a de que ela é um veículo transparente, uma vestimenta semiótica que permitiria atingir de modo direto as representações dos atores sociais. E, voltando ao autor da epígrafe deste artigo, permitimo-nos parafrasear um de seus trechos, reafirmando que os pesquisadores deveriam “s’efforcer de faire un usage réflexif des acquis [de la science du langage]<sup>1</sup> pour contrôler les effets de l’enquête elle-même et s’engager dans l’interrogation en maîtrisant les effets inévitables de l’interrogation.” (Bourdieu (1993).

## Referências

- Becquet, Valérie (1998). La méthodologie de l’enquête. AnimaFac. [www.animafac.net](http://www.animafac.net). Consultado em 20/01/2008.
- Blanchet, Philippe (1996). Réflexions méthodologiques sur les enquêtes ethnosociolinguistiques. In Richard-Zapella : 63-69. In Richard-Zapella, Janine (org.). 1996. *Le Questionnement Social*. Rouen: Cahiers de Linguistique Sociale, 28/ 29, IRED/ Université de Rouen.
- Bourdieu, Pierre; Chamboredon, Jean-Claude & Passeron, Jean-Claude (1968/2004). *Ofício de sociólogo. Metodologia da pesquisa na sociologia*. [Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira]. Petrópolis, Vozes.
- Bourdieu, Pierre (1993). La situation d'enquête et ses effets. In - - - - (dir.) (1993). *La misère du monde*. Paris: Seuil. (Points).
- Boutet, Josianne. (ed.) (1995). *Paroles au travail*. Paris: L’Harmattan.
- Bres, Jacques (1996). La question est à l’interviewé. In Richard-Zapella, Janine (org.). 1996. *Le Questionnement Social*. Rouen: Cahiers de Linguistique Sociale, 28/29, IRED/ Université de Rouen, pp. 205-210.
- Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, Jean-Paul (2008/no prelo). O agir em situação de trabalho. In Bronckart, Jean-Paul (2008/no prelo). *O agir humano nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Campinas: Mercado de Letras.
- Bronckart, J.-P. & Groupe LAF (Ed.), (2004). Agir et discours en situation de travail. Genève: *Cahiers de la Section des sciences de l’Education*, p. 103.
- Camus-Malavergne, Odile & Chabrol, Claude (1996). L’enquête informative: le rôle de la significativité sociale. In Richard-Zapella, Janine (org.). 1996. *Le Questionnement Social*. Cahiers de Linguistique Sociale. Rouen : 28/29, IRED/ Université de Rouen, pp. 27-35.
- Charaudeau, Patrick. 1992. *Grammaire du sens e d’expression*. Paris: Hachette. (Education).
- Clot, Y. (1999). La fonction psychologique du travail. Paris: PUF.
- Clot, Y. & Faïta, D. (2001). Entretiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l’activité. In *Clinique de l’activité et pouvoir d’agir*. Education Permanente, pp. 146: 17-26.
- Delamotte-Légrand, Régine (1996). Questions à et réponses de l’expert: de la compétence sociale dans l’interprétation du cadre de l’interaction. In Richard-Zapella, Janine (1996), pp. 168-177.
- Ducrot, Oswald (1983). La valeur argumentative de la phrase interrogative. In: Logique, argumentation conversation. Actes du colloque de Pragmatique, Fribourg, 1981. Berne/Franclort-sur-Main, Peter Lang:, pp. 79-112.

---

<sup>1</sup> Com a substituição de “sociologie” pour “sciences du langage”.

- Faïta, Daniel (1996). Le questionnement parmi les ressources de l'analyse du travail: comment créer les conditions du dialogue entre l'opérateur et l'intervenant? In Richard-Zapella, Janine (org.) (1996). *Le Questionnement Social. Cahiers de Linguistique Sociale*, 28/ 29, IRED/ Université de Rouen : 291-300.
- Giami, Alain. (1996). Table Ronde. Richard-Zapella, Janine (coord.). In Richard-Zapella, Janine (org.) (1996). *Le Questionnement Social. Cahiers de Linguistique Sociale*, 28/ 29, IRED/ Université de Rouen : 363-374.
- Ghiglione, R. & Matalon, B (1985). Les enquêtes sociologiques – théorie et pratique. Paris: A. Collin.
- Grossen, Michèle (1996). Questionnement social et évaluations des compétences cognitives de l'enfant. In Richard-Zapella, Janine (org.). 1996. *Le Questionnement Social*. Rouen: Cahiers de Linguistique Sociale, 28/ 29, IRED/ Université de Rouen, pp. 99-105.
- Guérin, F.; Laville, A., Daniellou, F; Duraffourg, J. & Kerguelen, A. (2006). *Comprendre le travail pour le transformer: la pratique de l'ergonomie*. Lyon: ANACT.
- Habermas, Jurben (1987). *Théorie de l'agir communicationnel*, tome 1. Paris: Fayard.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2001). *Les actes de langage dans le discours. Théorie et fonctionnement*. Paris : Nathan. (Linguistique).
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1991). Introduction. In: Kerbrat-Orecchioni, C. (dir.). (1991). *La question. U.R.A. /Groupes de Recherches sur les Interactions Conversationnelles-CNRS*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon. (Linguistique et Sémiologie), pp. 5-37.
- Laroussi, Foued (1996). Des enquêtes sociolinguistiques á micro caché. In Richard-Zappella, pp. 71-77 Richard-Zapella, Janine (org.). 1996. *Le Questionnement Social. Cahiers de Linguistique Sociale*. Rouen : 28/29, IRED/ Université de Rouen
- Machado, A.R. (2003). Análise de Linguagem/Trabalho Educacional e suas Relações. Projeto de pesquisa aprovado pelo Conselho de Ensino e Pesquisa. Programa de Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. São Paulo: PUC (circulação interna).
- Moscovici, Serge (2000/2003). *Représentations sociales: investigations en psychologie sociale* [trad. De Pedrinho A. Guareschi]. Rio de Janeiro, Vozes.
- Oddone, I., Rey, A & Briante, G. (1981). Redécouvrir l'expérience ouvrière. Vers une autre psychologie du travail. Paris: Editions sociales,
- Richard-Zappella, Janine (org.). 1996. *Le Questionnement Social*. Rouen: Cahiers de Linguistique Sociale, 28/ 29, IRED/ Université de Rouen.
- Richard-Zappella, Janine (1999). L'enquêteur entre opérations de questionnement et travail relationnel. In Richard-Zappella, Janine (dir.). 1999. *Espaces de travail, espaces de paroles*. Rouen: Publications de l'Université de Rouen- CNRS (Dynamiques Sociolangagières), pp. 187-197
- Richard-Zappella, Janine, Janine (dir.) (1999). *Espaces de travail, espaces de paroles*. Rouen: Publications de l'Université de Rouen- CNRS (Dynamiques Sociolangagières).
- Williams. A. (2003). How to write and analyse a questionnaire. *Journal of Orthodontics*, 30, pp. 245–252.