

# QUESTIONÁRIOS E PROGRAMAS DE FORMAÇÃO EM SERVIÇO: ANALISANDO E CRUZANDO DADOS

Mona Mohamed HAWI (COGEAE, PUC-SP/UNIFIEO)  
Dilma Maria de MELLO (UFU)  
Maria Cristina DAMIANOVIC (UNITAU)  
Maria Otilia NININ (COGEAE, PUC-SP/CAPES-LAEL-PUC-SP)

**RESUMO:** *Este artigo apresenta uma discussão sobre a estrutura de dois questionários utilizados em pesquisas na área de formação de professores. Com base nas características das perguntas dos questionários e nas respostas obtidas dos participantes das pesquisas, este artigo tem por objetivo propor a reconstrução dos instrumentos, despertar pesquisadores para a importância da tarefa de elaboração de questionários para coleta de dados e para o cuidado necessário quanto à escolha dos temas em destaque, nas perguntas dos questionários. Retomando aspectos teóricos já discutidos por Ninin et al. (2003), optamos, neste artigo, por uma análise semântica das respostas dos questionários, com o objetivo de criticar e reconstruir os enunciados das perguntas.*

**PALAVRAS-CHAVE:** *questionário; perguntas; formação de professores em serviço; instrumentos de coleta de dados.*

**ABSTRACT:** *This article presents a discussion on the structure of two questionnaires used in researches in the area of in-service teacher education. Based on the characteristics of the questionnaires' questions and on the answers from the researches' participants, this article aims at proposing a reconstruction of the instruments, alerting researchers to the importance of the task of elaborating questionnaires for data collection and highlighting the necessity to be careful about the choice of the themes which are present in the questionnaires' questions. Based on theoretical aspects which have already been discussed in Ninin et al. (2003), we have carried out a semantic analysis of the questionnaires' answers with the objective of criticizing and rebuilding the statements of the questions.*

**KEY-WORDS:** *questionnaire; questions ; in-service teacher education; instruments for data collection.*

## 1. Introdução

Em artigo recente (Ninin et al., 2003), estudamos e discutimos alguns pressupostos teóricos acerca de questionários. Foram abordados conceitos sobre questionários estruturados e não estruturados; vantagens e desvantagens de usar questionários em situações de coleta de dados; semelhanças e diferenças entre questionários e entrevistas;

características das perguntas de um questionário quanto à forma, ao tipo, à natureza, ao conteúdo e à temática. Nosso interesse por esse tema se deve ao fato de que, em pesquisas que realizamos com professores, percebíamos, a cada momento em que utilizávamos questionários, que as respostas obtidas nem sempre iam ao encontro de nossas expectativas. Assim, iniciamos uma busca por abordagens teóricas que sustentassem as discussões advindas das respostas aos questionários e que nos permitissem, igualmente, reconstruir os enunciados das perguntas apresentadas aos participantes de pesquisa.

O estudo teórico das características presentes em perguntas de um questionário, aliado à análise das respostas obtidas, é que dá sustentação a este artigo. Dessa forma, ao discutirmos nossos dados, categorizamos as perguntas dos questionários analisados e procuramos, através de análise semântica das respostas, encontrar pontos de convergência e divergência entre perguntas e respostas.

O primeiro questionário (Q1) foi apresentado em um curso de formação para professores de inglês da rede pública do Estado de São Paulo em serviço, *Reflexão Sobre a Ação: o Professor de Inglês Aprendendo e Ensinando*; o segundo questionário (Q2) foi entregue a quatro professores universitários de um curso de Letras de uma universidade privada da cidade de Osasco – SP, participantes de uma pesquisa com foco em ações na sala de aula. Ao concluirmos o artigo já citado (Ninin et al., 2003), vimos que há novas formas de analisar os questionários. Surgiram curiosidades que nos inspiraram a escrever este novo artigo. Nossas dúvidas eram: De que forma é possível analisar as perguntas a partir das respostas? As respostas obtidas correspondem às expectativas do pesquisador que as elaborou? Qual é a relevância das escolhas lexicais utilizadas nas perguntas, para a determinação das respostas?

Neste artigo, portanto, apresentamos algumas perguntas de ambos os questionários, escolhidas de acordo com o critério “divergência entre objetivo da pergunta e resposta dada pelos participantes”, com base na análise semântica das respostas obtidas.

## **1. Fundamentação teórica**

Este artigo se organiza em quatro seções que têm por objetivo tratar, sob o ponto de vista teórico, os aspectos que envolvem a construção de um questionário e sua análise. Na primeira seção – *Questionários: aspectos gerais que permeiam sua elaboração*,

apresentaremos conceitos básicos que envolvem um questionário e algumas dificuldades em trabalhar com esse instrumento como fonte de dados para pesquisas. Na segunda, *Questionários: prós e contras em relação ao seu uso*, apresentaremos, além das vantagens e desvantagens do uso dos questionários, possíveis formas de complementar os dados obtidos. A terceira, *Questionários: características*, discutirá as diferentes possibilidades para a elaboração das perguntas, quanto à forma, ao tipo, à natureza, ao conteúdo e à temática. Finalmente, na quarta seção – *Questionários: da ciência dos significados à semântica*, discutiremos o referencial de análise que nos permitiu analisar as respostas dos participantes visando à reconstrução dos questionários.

### **1.1. Questionários: aspectos gerais que permeiam sua elaboração**

A elaboração de um questionário para coleta de dados em pesquisa está relacionada à pergunta geral da pesquisa, às perguntas específicas e ao número de pesquisados. Gillham (2000) alerta-nos para o fato de que desenvolver um questionário cujos dados valham a pena é difícil. Se as questões apresentadas ao pesquisador forem do tipo sim/não, concordo/discordo e/ou múltipla escolha, o pesquisador terá maior facilidade na tabulação dos dados, porém, terá que decidir sobre as possibilidades de respostas a oferecer ao pesquisado. Assim, quanto maior o número de opções oferecido mais significativos serão os dados que o pesquisador terá para análise. Um aspecto, no entanto, deve estar presente às reflexões do pesquisador, sempre que fizer uso de questionários: quais as possíveis interpretações para as perguntas apresentadas? Ou seja, perguntas de um questionário não serão entendidas por participantes de pesquisa segundo a ótica do pesquisador apenas, mas segundo critérios pessoais relacionados ao conhecimento de mundo de quem tem a tarefa de responder às perguntas e isso implica um olhar abrangente do pesquisador no sentido de antever possíveis interpretações para as perguntas, não se prendendo apenas à sua visão.

Ao elaborar um questionário, portanto, é importante que o pesquisador tente utilizar diferentes estilos de perguntas / respostas, de modo a não tornar o questionário enfadonho e cansativo para o pesquisado. Gillham (2000) observa que questionários mal elaborados podem apresentar respostas sem que realmente estejam relacionadas à

intenção e/ou à ação do pesquisado e que, nesses casos, pouco contribuirão para a pesquisa.

Segundo Gil (1999:133-4), a escolha das questões de um questionário está condicionada a fatores tais como a natureza da informação desejada e o nível sociocultural dos interrogados, dentre outros. O autor sugere, ainda, que algumas regras básicas sejam observadas:

- incluir apenas questões relacionadas ao problema pesquisado;
- não incluir questões cujas respostas possam ser obtidas de forma mais precisa por outros procedimentos;
- levar em conta as implicações da questão com os procedimentos de tabulação e análise dos dados;
- incluir apenas questões que possam ser respondidas sem maiores dificuldades;
- evitar questões que penetrem na intimidade das pessoas.

Quanto à escala de explicitação, os questionários podem apresentar diferentes graus que vão desde os não-estruturados, com baixo grau de clareza, incluindo-se aí perguntas abertas para as quais é esperado que o pesquisado responda de uma maneira descritiva, até os estruturados, com alto grau de clareza, que requerem do participante marcas claras sobre acordos e/ou desacordos, seleção entre várias alternativas.

Quanto às respostas obtidas por meio dos questionários, o pesquisador poderá deparar-se com situações em que os participantes utilizam-se de mecanismos de defesa em busca de proteger-se de situações que os constanjam ou os avalie. Algumas medidas poderão ser tomadas quando da elaboração do questionário, na tentativa de minimizar essa questão apontada.

a) Em defesa da face: quando o participante acredita que sua resposta permite que ele seja julgado pelo pesquisador, pode responder de forma estereotipada, encobrindo sua real posição. Convém, portanto, evitar iniciar um questionário por perguntas que trazem esse risco. Perguntas articuladas podem minimizar essa situação pois o pesquisador poderá, a partir da triangulação dos dados, verificar a autenticidade das respostas.

b) Em defesa de posições pessoais: quando o participante se vê frente a perguntas que solicitam opinião pessoal, como por exemplo, “O que você pensa sobre *tal coisa*?” ou “Em sua opinião, por que ...”, a resposta pode ser evasiva, com alegação de não estar

seguro sobre o assunto ou não ter opinião sobre ele. Convém, portanto, não iniciar um questionário com esse tipo de pergunta. Perguntas indiretas podem trazer maior contribuição ao pesquisador sobre as opiniões pessoais do participante.

c) Em defesa do conservadorismo: a resistência às mudanças é natural e participantes podem apresentar respostas que indiquem conformismo, quando se trata de assumir mudanças. As escolhas lexicais para o caso de perguntas sobre mudanças devem ser cuidadosas. Nesse caso, perguntas indiretas também podem trazer maior contribuição ao pesquisador.

d) Palavras estereotipadas: a utilização de jargões (no caso das pesquisas educacionais) podem levar o participante a apresentar preferências por determinadas respostas. Devem ser evitadas, portanto, palavras carregadas de peso ideológico e/ou modismos pedagógicos.

e) Referências a personalidades em destaque: deve-se evitar referências a pessoas que suscitam simpatia, antipatia, autoridade moral, desprezo político etc., em busca de minimizar a explicitação de juízo de valor por parte do participante.

## **1.2. Questionários: prós e contras em relação ao seu uso**

Os itens relacionados a seguir, baseados em Gillham (2000), Seliger & Shohamy (1989) e Gil (1999) resumem pontos relevantes ao pesquisador, sobre o uso de questionários para coleta de dados em pesquisas.

### **1.2.1. Pró questionários**

- baixo custo, pois não exige treinamento de pesquisadores;
- facilidade em obter informações de forma rápida e de grupos grandes de participantes, podendo ser enviado por correio ou internet;
- respondentes podem completar o questionário quando desejarem;
- análise de respostas para perguntas fechadas é relativamente direta;
- menos pressão para uma resposta imediata;
- garante o anonimato do respondente;
- preconceitos / preferências do entrevistador não interferem nas respostas;
- isenta pesquisador e pesquisados de serem influenciados por considerações pessoais de ambos;

- padronização de perguntas;
- pode prover dados sugestivos para testar uma hipótese.

### **1.2.2. Contra questionários**

- problemas na qualidade dos dados (perfeição e precisão);
- necessidade para brevidade e perguntas relativamente simples;
- quem responde fica incerto quanto ao destino dos dados;
- problemas de motivação dos respondentes;
- enganos não podem ser corrigidos pois os participantes ficam impedidos de esclarecer dúvidas durante o processo de responder o questionário;
- desenvolvimento de questionário é freqüentemente pobre;
- só busca a informação contida na pergunta;
- respostas podem ser organizadas e ‘preparadas’;
- falta de controle do pesquisador sobre dados relacionados ao contexto;
- exclui pesquisados não alfabetizados;
- é mais fácil às pessoas falar do que escrever;
- impossível aferir a seriedade ou honestidade das respostas;
- dados nem sempre são devolvidos pelos participantes;
- itens apresentados podem ter diferentes significados para os participantes.

Com base nas vantagens e desvantagens de utilização do questionário, apresentadas acima, é possível afirmar que a realização de uma entrevista como complemento pode dar ao pesquisador dados mais consistentes sobre o fato pesquisado. Numa das pesquisas envolvidas neste artigo, uma entrevista foi utilizada após a coleta de dados via questionário, visando à obtenção de esclarecimentos em relação às respostas dadas pelos participantes. A utilização desse segundo instrumento só foi possível mediante análise das respostas ao questionário e verificação de inconsistências não somente em relação às expectativas do pesquisador, mas também em relação à própria elaboração do questionário.

### **1.3. Questionários: características**

Neste item procuramos organizar didaticamente as possibilidades de perguntas para um questionário, a fim de facilitar a compreensão do leitor. É importante observar que os aspectos citados a seguir, quando considerados na elaboração de um questionário, contribuem para maior eficácia desse instrumento de coleta de dados. Cabe ressaltar que a maioria das perguntas oferecidas como exemplo nos quadros pertencem aos dois questionários analisados em nosso estudo.

### 1.3.1. Perguntas quanto à forma

- **Matriciais** (Babbie, 2001):

- aparecem em forma de tabela de dupla entrada;
- mostram-se eficientes, por agilizarem o processo de responder e permitir a comparação imediata entre as respostas;
- perigo: o formato simplificado pode induzir o respondente a padronizar respostas.

Exemplo: Assinale e detalhe os cursos que você já fez:

**Tabela 1**

Curso	Nome do Curso	Instituição	Área
Graduação			
Especialização			
Aperfeiçoamento			
Extensão			
Mestrado			
Outros			

- **Declarativas:**

- apresentam uma declaração e solicitam comentário a respeito.

Exemplo: Comente a frase “Eles não sabem nem português, para que aprender inglês?”

- **Interrogativas** (diretas / indiretas):

- diretas: aparecem topicalizadas pelos marcadores de função interrogativa (que, quem, qual, quanto) e suas variantes, e pelos pronomes explicativos (por que, para que, como), empregados na formulação das perguntas.

Exemplo: Quem dará a aula amanhã, no lugar do professor X?





Que tipos de textos você usa em suas aulas?

- **Pergunta dependente** (Gil, 1999)

- pergunta que depende da resposta da pergunta anterior.

Exemplo:

- ✓ Você utiliza livro didático?
- ✓ Se você respondeu Sim, quem o escolheu? Por quê?
- ✓ Se foi você quem escolheu o livro, quais seus critérios para a escolha?
- ✓ Se não foi você quem escolheu o livro, sabe por que foi escolhido?

### 1.3.3. Perguntas quanto à natureza

- **Pergunta etnográfica** (Spradley, 1979):

- principal instrumento para descobrir o conhecimento cultural do entrevistado.
- ✓ **Descritiva** - possibilita ao entrevistado apresentar diferentes aspectos do objeto da entrevista.

Exemplo: Conte como foi acontecendo a explicação que você deu para seu aluno. O que você ia dizendo? E ele, o que dizia?

- ✓ **Estrutural** - possibilita descobrir aspectos do conhecimento cultural do entrevistado; possibilita descobrir de que forma o entrevistado organiza seu conhecimento.

Exemplo: O que é para você ser professor?

- ✓ **Contrastiva** - possibilita descobrir as dimensões do significado que o entrevistado emprega para distinguir os objetos e eventos no seu meio.

Exemplo: O que significa para você formar um aluno para o mundo?

- **Pergunta secundária** (irrelevante em relação ao tema):

- pergunta que não contribui diretamente para a progressão temática da entrevista;
- pergunta que possibilita a manutenção da conversa mas não necessariamente está relacionada ao tema discutido.

Exemplo: numa investigação cujo foco é a forma como o professor questiona seus alunos, a pergunta “Você retirou a notícia de algum dos jornais da semana?” pode ser considerada irrelevante.

• **Pergunta polêmica:**

- tem como objetivo levar o entrevistado a discutir sobre uma questão relacionada ao contexto, envolvendo discordância ou posicionamentos opostos entre pesquisado e pesquisador.

Exemplo: Mediante o que já foi dito pelos colegas, por que você acha que o trabalho com os jornais pode não dar certo?

• **Pergunta de esclarecimento:**

- tem como função esclarecer a fala do outro durante a entrevista.

Exemplo: Então o que você está querendo dizer é que a atividade que você preparou estava muito ampla?

• **Pergunta delicada:**

- trata de assuntos delicados: religião, etnia, práticas sexuais, renda, opiniões sobre dilemas éticos e morais;
- recomendadas para o final do questionário.

Exemplo: Qual é sua opinião sobre a sentença de morte por apedrejamento aplicada às nigerianas em casos de relacionamento sexual fora do casamento?

**1.3.4. Perguntas quanto ao conteúdo (Adaptado de Gil, 1999)**

• **Fatos:**

- para obter dados concretos sobre o participante: biográficos (em geral, pergunta fechada) ou envolvendo situações experienciadas, que o levem a recorrer à memória (em geral, pergunta aberta).

Exemplo: Cursos feitos por você:

graduação - \_\_\_\_\_ especialização - \_\_\_\_\_

aperfeiçoamento - \_\_\_\_\_ extensão - \_\_\_\_\_

• **Atitudes e crenças:**

- para obter dados referentes a fenômenos subjetivos (em geral, pergunta aberta);
- difíceis de serem respondidas, pois nem sempre as pessoas têm opiniões sobre o

assunto questionado, ou têm opiniões que não expressam uma posição única sobre o assunto.

Exemplo: O que sua prática em sala de aula tem lhe ensinado? Quais aspectos da língua inglesa você acredita serem importantes desenvolver na sala de aula de ensino fundamental?

• **Comportamento** (passado / presente):

- para obter dados sobre a forma de ação em diferentes momentos: no passado e no presente (em geral, pergunta aberta);
- para obter dados sobre possíveis comportamentos futuros do participante, com base em seu comportamento no passado, em situações similares (em geral, pergunta aberta);
- esse tipo de pergunta pode indicar o comportamento futuro do participante.

Exemplo: Como você escolhe atividades / estratégias para suas aulas no ensino fundamental? Apresente um exemplo pessoal. Quais aspectos da língua estrangeira você acredita ser importante desenvolver na sala de aula de ensino fundamental?

• **Sentimentos:**

- para obter dados sobre reações emocionais do participante frente a fatos, fenômenos etc. (em geral, pergunta aberta).

Exemplo: Comente livremente sobre seu trabalho, sobre a situação do ensino de língua estrangeira na escola brasileira, sobre o papel do professor de língua estrangeira ou sobre este trabalho conjunto que iniciamos hoje.

• **Padrões de ação:**

- para obter dados sobre padrões éticos relativos ao que deve ser feito; podem também envolver considerações práticas a respeito das ações praticadas;
- podem oferecer um reflexo do clima predominante em relação à opinião do participante, bem como em relação ao seu comportamento provável em situações específicas.

Exemplo: O que você faz quando seu aluno age das maneiras abaixo? Por que você acha que seu aluno tem esse tipo de comportamento?

- ✓ falta muito às aulas
- ✓ dorme em aula
- ✓ não faz a lição de casa
- ✓ não faz as atividades propostas em aula
- ✓ demonstra indiferença
- ✓ briga com colegas
- ✓ desacata colegas
- ✓ desacata você

• **Razões conscientes sobre crenças, sentimentos, orientações, comportamentos:**

- formuladas com o objetivo de descobrir os porquês; referem-se à dimensão consciente do participante (em geral, pergunta aberta).

Exemplo: Que aspectos você gostaria de desenvolver em sua prática? Por quê?

1.3.5. **Perguntas quanto à temática** (Baseado em Rea & Parker, 2000; Babbie, 2001)

• **Introdução ao tema:**

- perguntas relacionadas ao assunto; informações factuais com a finalidade de motivar o participante a responder o questionário;
- devem ser simples, solicitando opinião direta e descomplicada ou informações factuais básicas.

• **Perguntas afins:**

- perguntas cujos temas são relacionados entre si;
- devem ser colocadas juntas, possibilitando ao participante estabelecer relações imediatas ao responder;
- perguntas consecutivas que tendem a provocar respostas automáticas, dadas sem reflexão, devem ser evitadas.

• **Perguntas de filtragem ou “peneira”:**

- formas de isolar, para posterior trabalho, participantes pertencentes a um subgrupo específico relacionado a um dado subtema.

Os conteúdos das respostas relacionam-se à maneira como foram formuladas as perguntas. Assim, perguntas devem ser elaboradas a partir de um foco e ainda:

- devem ser formuladas de maneira clara, concreta e precisa;
- devem levar em consideração os referenciais do participante e seu nível de informações;
- devem possibilitar uma única interpretação;
- não devem sugerir respostas;
- devem solicitar uma única idéia de cada vez.

Com base nas possibilidades apresentadas, discutiremos os dois questionários - Q1 e Q2, objetos de análise deste artigo.

#### **1.4. Questionários: da ciência dos significados à semântica**

Para entender o mecanismo de raciocínio utilizado pelos participantes ao se depararem com as perguntas dos questionários, optamos, como já foi dito no início deste artigo, pela análise semântica. Dessa forma, apresentamos a seguir, esclarecimentos teóricos que embasaram nossa análise. Como já dissemos, informações veiculadas por meio de mensagens lingüísticas apresentam diferentes graus de explicitação e as informações implícitas nos enunciados dos falantes precisam ser inferidas com base em um raciocínio que parte do próprio enunciado (Ilari, 2001). Assim, optamos por analisar os casos de pressuposição e de acarretamento, nos dados considerados neste artigo.

##### **1.4.1. Pressuposição**

Segundo Ilari (2001: 85), “uma informação é pressuposta quando ela se mantém mesmo que neguemos a sentença que a veicula. (...) Sempre que um conteúdo está presente tanto na sentença como em sua negação, dizemos que a sentença pressupõe esse conteúdo.” Podemos, portanto, afirmar que o que caracteriza um enunciado por pressuposição é o fato de seu conteúdo se manter, independentemente de modificações e manipulações sintáticas como negação ou interrogação.

Podemos entender ainda por pressuposto, aquilo em que a comunicação se apóia e é dado conhecido para os interlocutores (Borba, 1932 / 1998). Esse autor define pressuposto com base em:

- ponto de vista lógico: se o pressuposto é falso, o enunciado não é nem verdadeiro nem falso;
- ponto de vista das condições de emprego: pressupostos devem ser verdadeiros para que os enunciados possam ser utilizados normalmente;
- ponto de vista pragmático: a escolha de um enunciado comportando tal ou tal pressuposto, introduz modificações nas relações entre os falantes.

É importante ressaltar ainda que o pressuposto pertence ao sentido literal, inerente ao próprio enunciado, “evidente” no universo do discurso considerado (Lopes, 1999).

#### **1.4.2. Acarretamento**

Segundo Ilari (2001: 85), “temos acarretamento toda vez que a verdade de uma sentença implica a verdade de uma outra, simplesmente pela significação de suas palavras.”

Outros autores (e.g. Ducrot (1969, 1972); Lopes (1999); Borba (1932 / 1998)) referem-se ao acarretamento como *sentido subentendido*. Podemos afirmar que o que caracteriza um enunciado por acarretamento ou com sentido subentendido é o fato de seu conteúdo “sugerir” ou “insinuar” significações que muito dependem do contexto em que o enunciado é produzido, estando, no entanto, ausente de tal enunciado.

É importante ressaltar que “o pressuposto se autoriza no ‘nós’ que engloba destinador e destinatário, enquanto o acarretamento ou subentendido se autoriza no ‘tu’ do destinatário, nas conclusões que ele extrai por sua conta e risco (Lopes, 1999:289).” sendo, portanto, sua, a responsabilidade da interpretação.

## **2. Metodologia**

A fim de elucidar ao leitor o processo de desenvolvimento das análises envolvendo os questionários Q1 e Q2, optamos por descrever a história de sua elaboração e como, em diferentes momentos das pesquisas, tais instrumentos tornaram-se alvos de inquietação das pesquisadoras.

Q1 foi inicialmente elaborado em 1995 quando as professoras docentes do curso *Reflexão Sobre a Ação: o Professor de Inglês Aprendendo e Ensinando* reuniram-se para planejar o curso. A fim de conhecerem seu público-alvo - os professores de inglês da rede pública do estado de São Paulo -, em relação às informações pessoais, formação, visões de linguagem e de ensino-aprendizagem implícitas em suas ações, as

professoras docentes do curso elaboraram perguntas que formaram Q1 em sua primeira versão. Desde então, esse questionário tem sofrido alterações por parte da coordenadora do curso, dos professores docentes do mesmo, de um grupo de alunos participantes de um seminário de pesquisa ministrado no LAEL – PUC-SP e por nós, autoras deste artigo. Todas as alterações estão relacionadas não somente às análises feitas pelas professoras docentes do curso em função das respostas obtidas dos professores participantes, mas também aos questionamentos de alunos de mestrado e doutorado participantes de seminário de pesquisa, que desconheciam o contexto do curso *Reflexão Sobre a Ação: o Professor de Inglês Aprendendo e Ensinando* e, portanto, traziam à tona aspectos até então considerados evidentes pelos docentes do curso, mas que, na verdade, apresentavam-se implicitamente nos enunciados das questões do questionário.

Q2 foi elaborado pela pesquisadora para a coleta de dados de uma pesquisa com foco no papel da linguagem envolvendo professores de um curso de Letras. Em sua primeira versão, as perguntas tiveram origem na intuição da pesquisadora, que buscou identificar aspectos de relevância relacionados ao papel da linguagem presente nas ações de uma professora em sala de aula. Ao questionário seguiu-se uma entrevista com o objetivo de explicitar pontos obscuros presentes nas respostas escritas da participante. Com base nessa entrevista e, numa relação direta com o objetivo geral de pesquisa e as perguntas de pesquisa, Q2 foi reformulado tornando-se então o instrumento de coleta de dados. Na história dessa pesquisa, no entanto, Q2 não foi considerado como fonte única de dados pois, mediante as respostas obtidas e também às expectativas não atendidas da pesquisadora, tal questionário tornou-se nova fonte de investigação, dando origem a uma entrevista cujo objetivo foi o de aprofundamento dos temas desenvolvidos nas perguntas respondidas inicialmente.

É importante ressaltar que no processo de desenvolvimento de ambos os questionários, as pesquisadoras – autoras deste artigo – utilizaram o referencial teórico proposto em Ninin et al. (2003) e, com base nas características das perguntas quanto à forma, ao tipo, à natureza, ao conteúdo e à temática, elaboraram as versões agora em uso em suas pesquisas.

## **1. Procedimentos de análise**

Os questionários Q1 e Q2 são apresentados na íntegra, nos anexos 1 e 2. Para alcançarmos o objetivo de reconstruir os questionários com base na análise das perguntas e respostas, escolhemos, aleatoriamente, o questionário Q1 respondido por dez professores entre o primeiro e segundo dias de aula do curso *Reflexão Sobre a Ação: o Professor de Inglês Aprendendo e Ensinando*, no primeiro semestre de 2003. Em relação ao questionário Q2, quatro participantes de pesquisa o responderam. Em ambos os casos, as respostas de cada pergunta foram agrupadas e, dessa forma, procedemos à análise. Neste artigo optamos por cinco perguntas de Q1 e três perguntas de Q2, escolhidas em função de maior necessidade de reconstrução, por haverem possibilitado aos participantes respostas com menor grau de compatibilidade com as expectativas dos pesquisadores.

Com base em evidências de ordem semântica, presentes nas respostas dadas pelos participantes às perguntas propostas em Q1 e Q2, a análise foi realizada. A partir dela pudemos perceber a predominância de categorias semânticas subjacentes às questões. Assim, na seção subsequente, apresentamos as perguntas que consideramos merecerem reformulações, em função das divergências entre respostas e perguntas, ora tendendo para implicaturas, ora tendendo para abrangências polissêmicas.

### **3. Discussão**

Nesta seção discutiremos as perguntas e respostas dos questionários, embasadas na fundamentação teórica apresentada e na análise semântica. A partir da análise de Q1 e de Q2 (cf. anexo), percebemos que algumas respostas apresentadas não corresponderam às expectativas das pesquisadoras. Assim, julgamos que, se essas questões tivessem sido elaboradas de outra forma, a probabilidade de respostas mais reveladoras teria emergido. Apresentamos, portanto, possíveis reconstruções.

#### **3.1. Reconstruções em Q1**

Em Q1, na seção FORMAÇÃO, item A, “*Assinale e detalhe os curso que vc já fez*”, o tipo de pergunta é matricial fechada, cuja função é a de obter informações sobre fatos. No entanto, a escolha do item lexical verbal “*detalhe*” implica em expor pormenorizadamente (Luft, 2003). No caso, os fatos em questão não possibilitavam



detalhamento. Dessa forma, substituiríamos o enunciado *para “Complete o quadro sobre os cursos que você já fez”*.

Na pergunta B, seção FORMAÇÃO, no enunciado *“Como você avaliaria seu curso de graduação do ponto de vista de/da”*, percebemos a necessidade de haver uma substituição do item lexical verbal *“avaliaria”* para *“descreveria”*, pois no verbo avaliar há a idéia de julgar, apreciar (Luft 2003) e de determinar valor, calcular (Ferreira, 1986). Tal concepção implícita no verbo avaliar incentiva o professor-aluno a responder escolhendo adjetivos para qualificar os cursos, promovendo, assim, juízos de valor, dando margens ao excesso de respostas subjetivas.

Respostas sobre *“relevância do currículo”* que dizem *“este foi adequado”, “regular”, “tirou C no provão”, “é tradicional”* fizeram suscitar dúvidas em relação a *o que foi adequado, por que foi regular, o que ocorreu* para que o curso tirasse C no provão.

Outro exemplo pode ser considerado nas respostas para *“contribuição para o desenvolvimento curricular”*: *“a contribuição foi apenas teórica”, “sai da graduação com bagagem mínima”* e *“a contribuição maior foi o conteúdo”*. Permaneceram, portanto, dúvidas das pesquisadoras em relação a *o que* seria uma contribuição teórica. Dessa forma, com base nas respostas acima, não obtivemos conhecimento de fatos que nos auxiliassem a ter acesso ao tema da pergunta, relacionado a como o professor-aluno era capaz de descrever seu curso de graduação.

Esperávamos, para exemplificar, que em *“estrutura curricular”*, o professor-aluno respondesse algo como *“tive as matérias de Metodologia, Prática de Ensino, Fonologia, Morfologia, Literatura Inglesa e Americana”*; em *“metodologia”*, que respondesse algo como *“aulas expositivas, seminários, palestras, havia trabalhos em grupos, nos organizávamos individualmente, não havia trabalho em duplas na sala de aula”* etc. Essa expectativa não alcançada na obtenção das respostas fez com que substituíssemos o verbo *“avaliar”* por um outro que melhor orientasse a resposta. Uma sugestão de reformulação seria usar o item lexical verbal *“descrever”* em lugar de *“avaliar”*.

Na seção VOCÊ COMO PROFESSOR pudemos observar uma série de dados relevantes para um pesquisador. Ao ser elaborada a pergunta *“Em relação a uma aula recente de inglês dada por você: Qual o conteúdo trabalhado? Como você o desenvolveu em sala de*

aula? Quem escolheu esse conteúdo? Por que esse conteúdo foi escolhido? Para que esse conteúdo foi escolhido?”, o objetivo era o de obter informações sobre a ação do professor-aluno em sala de aula, em relação a: conteúdos trabalhados durante a aula (Qual o conteúdo trabalhado?); ações do professor em sala de aula (Como você desenvolveu o conteúdo em sala de aula?); questões políticas relacionadas ao poder dentro da escola (Quem escolheu o conteúdo?); preocupações sócio-culturais (Por que esse conteúdo foi escolhido? Para que este conteúdo foi escolhido?), que permeiam as escolhas do professor-aluno. Embora esse fosse o objetivo inicial, as respostas não nos informaram o que buscávamos, em função da falta de detalhes sobre as informações fornecidas. Por exemplo, ao lermos respostas como:

- ✓ *o conteúdo foi saudações* – o que, efetivamente, foi ensinado?
- ✓ *desenvolvi saudações com diálogos* - como teriam sido tais diálogos? quem os teria elaborado? como foram usados em sala de aula? quais teriam sido os papéis do professor e dos alunos durante a atividade?
- ✓ *eu e os outros professores escolhemos o conteúdo* – como teria sido tomada esta decisão? por que um determinado conteúdo em detrimento de outros?

O grande leque de possibilidades de interpretações das respostas dos participantes permitiu-nos inferir que a significação dos termos das perguntas poderia ser menos abrangente, pois da forma como foram elaboradas, sugeriram um alto grau polissêmico em sua semântica. Assim, decidimos por reconstruir as referidas perguntas da seguinte forma:

- ✓ *Qual foi o conteúdo trabalhado? Exemplifique.*
- ✓ *Como você desenvolveu esse conteúdo em sala de aula? Quais foram suas ações? O que você fez, disse, escreveu etc.? Quais foram as ações de seus alunos? O que eles fizeram, disseram, escreveram etc.?*
- ✓ *Quem escolheu esse conteúdo? Como se chegou a essa escolha?*
- ✓ *Por que esse conteúdo foi escolhido? Quais as razões para a essa escolha?*
- ✓ *Para que esse conteúdo foi escolhido? Qual é a relevância desse conteúdo para a vida de seu aluno?*

Na seção VOCÊ E A LÍNGUA INGLESA, na pergunta “*Como foi elaborado o planejamento de Inglês em sua escola?*” e em sua dependente “*Ele se baseia em algum livro*

*didático?*”, pudemos observar nas respostas uma tendência dos professores-alunos referirem-se especificamente um livro didático. Isso nos fez pensar o que aconteceria se a pergunta não sugerisse que um currículo é ou deva ser embasado em um livro didático. Dessa forma, nossa sugestão de reconstrução seria: “*Como foi elaborado o planejamento de Inglês em sua escola? Em que ele se baseia?*” Em nossa análise semântica percebemos a presença de acarretamento expresso nos itens lexicais *planejamento, baseia e livro didático*, levando os participantes a excluírem outros possíveis instrumentos para uso na elaboração de planejamentos.

Na mesma seção, na pergunta “*Para você, qual é a diferença entre texto didático e texto autêntico?*”, seguida das dependentes “*Pode-se trabalhar com ambos igualmente? Exemplifique sua resposta.*”, observamos que a pergunta elaborada pressupunha que o respondente conhecesse a diferença entre texto autêntico e texto didático, e soubesse como trabalhá-los. No entanto, a maioria dos respondentes demonstrou em suas respostas não ter esse conhecimento, tecendo comentários inconsistentes, como por exemplo “*o texto didático apresenta mais especificamente uma determinada parte gramatical*”, “*dependendo do conhecimento prévio dos meus alunos, acho que os dois textos podem ser trabalhados igualmente*”, não nos permitindo alcançar sua compreensão sobre o item em questão. Dessa foram, nossa sugestão para a reformulação seria: “*O que você entende por texto autêntico e por texto didático? De que forma você trabalha com esses textos? Exemplifique.*”

### **3.2. Reconstruções em Q2**

Quanto às modificações em Q2, observamos (cf anexo 2) que a maioria das perguntas é do tipo *etnográfica estrutural*, que pressupõe, por parte do respondente, respostas relacionadas a conhecimento cultural, crenças e atitudes. Observamos nas questões “*O que é pra você ser professor*” e “*Como você vê a relação de ensino- aprendizagem em sua aula*”, que os itens lexicais verbais induziram a respostas subjetivas, voltadas mais para o ser professor, pouco informando sobre ações em sala de aula. No entanto, esse era o objetivo principal da pesquisadora. Sendo assim, poderíamos substituir essas perguntas por: “*Como você define o papel do professor?*” e “*Descreva uma situação de ensino-aprendizagem presente em sua ação em sala de aula.*”

A predominância do uso dos itens lexicais verbais “*ver*”, “*entender*”, “*compreender*”, carregam, em suas significações, situações não palpáveis, o que permite respostas bastante abrangentes, voltadas para o excesso de subjetividade e, portanto, ausência de esclarecimentos sobre aspectos didáticos desejados (cf. perguntas 5, 6, 8, 14). Esses verbos, a nosso ver, poderiam ser substituídos por outros que denotassem significado voltado para a ação do fazer.

Finalmente, a pergunta “*É importante para você terminar o conteúdo proposto? Por quê?*” teve um movimento inverso, uma vez que houve aí uma polarização entre o sim e o não. Pouca importância foi dada ao marcador interrogativo “*por quê*”. Contudo, a retomada de uma melhor explicação que revelasse mais o espaço do sim e do não, pôde ocorrer durante a entrevista.

Do que foi exposto, pudemos observar que muitas respostas foram provocadas por perguntas que carregavam em seu bojo uma certa pressuposição. Assim, poderíamos dizer que houve predominância de uma categoria semântica baseada em evidência de significação com base em pressuposição, principalmente nas questões presentes em Q1. Também o acarretamento surge como uma categoria forte nas respostas, principalmente nas perguntas de Q2, pois o uso de verbos cognitivos traz como consequência respostas que implicam um ponto de vista subjetivo por parte dos participantes.

Frisamos ainda, que as sugestões de alteração não garantirão que as respostas nos informem exatamente o que imaginamos e esperamos dos participantes de pesquisa.

Mais uma vez, salientamos a importância de questionários como instrumentos geradores de dados norteadores de futuras investigações para uma pesquisa. O ideal é que haja a possibilidade de pesquisador e colaborador conversarem em uma entrevista, por exemplo, para que o pesquisador possa elaborar perguntas capazes de trazer elucidações sobre as respostas obtidas.

#### **4. Algumas considerações finais**

Com a realização do estudo sobre questionários, pudemos perceber que as informações contidas nas mensagens lingüísticas, implícitas ou explícitas, estão relacionadas a fatores que envolvem desde formulação dos enunciados das perguntas apresentadas aos respondentes, ao contexto situacional, no qual tanto respondentes quanto proponentes se

encontram envolvidos. Foi-nos possível trilhar um outro caminho para a elaboração de perguntas que constituem questionários e é possível dizer ainda, que nosso caminhar tornou-se mais consciente e responsável em relação à construção de questionários como instrumentos de pesquisa. Em geral, tendemos a considerar essa tarefa como o simples ato de criar uma lista de perguntas para os participantes de pesquisa responderem, de forma que nossos objetivos sejam atendidos. No entanto, após a análise dos questionários, ficou patente a necessidade de conhecer profundamente o tipo de pergunta feita, de forma a criar espaços para respostas que não só nos conduzam aos objetivos de pesquisa propostos, como também sirvam de ponto de partida mais fortemente calcado na conscientização para a reflexão sobre a prática de nossos participantes de pesquisa.

Assim, por meio deste estudo percebemos que conhecer o instrumento utilizado para coleta de dados, seja ele um questionário ou uma entrevista, envolve um “movimento reflexivo” minucioso e crítico do pesquisador, no sentido de percorrer os significados implícitos e explícitos dos enunciados proferidos por todos os envolvidos, que, certamente, oferecerá maior possibilidade de alcance dos objetivos a que se destina o trabalho.

### **Referências bibliográficas**

- Babbie, Earl. (2001). *Métodos e Pesquisas de Survey*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Borba, Francisco da Silva. (1932). *Introdução aos Estudos Lingüísticos*. 12ª ed. Campinas: Pontes, 1998.
- Ferreira, A B H (1986). *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. 2ª ed. revista e comentada. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira SA.
- Gil, Antonio Carlos. (1999). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 8ª ed. São Paulo: Editora Atlas.
- Gillham, Bill. (2000). *Developing a Questionnaire*. 1<sup>st</sup> ed. Continuum Wellington House. London.
- Ilari, Rodolfo. (2001). *Introdução à Semântica: brincando com a gramática*. São Paulo: Contexto.
- Lakatos, Eva Maria. (1992). *Metodologia do Trabalho Científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliografia, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos*. 4ª ed. São Paulo: Atlas.
- Lopes, Edward. (1999). *Fundamentos da Lingüística Contemporânea*. São Paulo: Cultrix.
- Luft, C. (2003). *Dicionário Prático de Regência Verbal*. 8ª ed. São Paulo: Ática.

- Magalhães, Maria Cecília Camargo (1993). *Etnografia Crítica e Análise do Discurso: teoria crítica e desenvolvimento do professor*. Anais do XLI Seminário do GEL. Instituto Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 20-22/05/93.
- Marcuschi, Luis Antônio. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1991.
- Ninin, M.Otilia G. et al. (2003). *Questionários: Instrumentos de Reflexão em Pesquisas na Lingüística Aplicada*. (no prelo)
- Nunan, David (1992). *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Parker, Richard A.; REA, Louis M. (2000). *Metodologia de Pesquisa: do planejamento à execução*. São Paulo: Editora Pioneira.
- Seliger, Herbert W.; SHOHAMY, Elana. (1989). *Second Language: research methods*. 2<sup>sd</sup> imp. New York: Oxford University Press.
- Spradley, James P. (1979). *The Ethnographic Interview*. Chicago: Holt, Rinehart and Winston