

A atividade de formular problema de pesquisa*

Research problem definition as an activity

*Elizabeth Tunes***
*Joana Silveira de Melo ****
*Deise Matos Menezes*****

Resumo

No presente artigo, são feitas proposições a respeito da formulação de problema de pesquisa, tomando-a como uma atividade que se desenvolve desde a tenra idade. Analisam-se ainda o papel da imaginação e o da relação pensamento e linguagem como marcos importantes no desenvolvimento dessa atividade.

Palavras-chave: Problema de pesquisa. Atividade. Desenvolvimento.

Abstract

The present paper presents a discussion about the formulation of research problem. It is analyzed as an activity which develops since childhood up to adult age. In the course of its development the processes of imagination and of verbal thinking take an important role.

Key words: Research problem. Activity. Development.

* Texto composto a partir do relatório de atividades de pesquisa encaminhado ao CNPq - processo número 300885/88-1 (Trabalho inédito).

** Doutora e Professora da Universidade Católica de Brasília. Pesquisadora Associada da Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. E-mail: bethtunes@globo.com

*** Psicóloga.

**** Mestre em Psicologia e Professora da Universidade Católica de Brasília.

Há diferentes maneiras de idealizar a preparação do pesquisador e de configurar os problemas na sua formação. D' Ambrosio, em 1977, indicava que os problemas na formação de cientistas tinham sua origem principal na forma como o ensino era ministrado, principalmente no que diz respeito à quantidade e qualidade do conteúdo que se transmite. Alguns autores (Reis, 1977; Vila Nova, 1980) acreditavam que as características de repertório e desempenho dos professores, muitas vezes culturalmente condicionadas, são fundamentais e deveriam ser consideradas. Outros (Reis, 1977; Souza, 1980; Menezes, 1980) apontavam a importância de condições institucionais ou político-institucionais.

Podemos verificar que a grande maioria dos autores, ao tratar da questão, concordam ser necessário que o pesquisador saiba escolher o problema de pesquisa, aja com iniciativa e independência do orientador, tenha imaginação criativa e outras qualidades semelhantes. O trecho apresentado a seguir, extraído de Gambiagi e Gambiagi (1980), ilustra o que estamos dizendo: “Há quase 20 anos, nós nos aperfeiçoávamos no CBPF¹. Nos seminários daquela época todos participavam, perguntando o que lhes passava pela cabeça, lhes fosse ou não familiar o tema discutido. Era uma experiência muito viva, onde (sic) os professores explicavam e consultavam, num processo dinâmico e recíproco de ensino e aprendizagem. Bem, naquele ambiente fértil, cordial, humano, nos impressionou a opinião de um ilustre colega falando de um jovem graduado: **‘Tem 25 anos e precisa ainda que alguém lhe indique um tema de pesquisa’** (grifos nossos). [...] O objetivo de um aperfeiçoamento, de um doutorado, é formativo e informativo, para que o **aluno esteja em condições de resolver problemas de forma independente** (grifos nossos), o mais cedo possível. Ingmar Bergstrom, físico nuclear sueco, comentava em Buenos Aires antes de 1960 que na Suécia se considerava um problema grave que os jovens se doutoravam muito tarde em física, aos 30 anos. Lattes tinha 23 anos na época do descobrimento do pion. O próprio Lattes disse há pouco tempo que **‘hoje, aos 30 anos, o físico ainda está de fraldas. Alguma coisa está errada’** (grifos nossos). [...] O aluno não deve perder de vista o sentido físico do seu trabalho; isto deve também manifestar-se na capacidade de discernir a parte essencial de um trabalho científico, sem se perder nos detalhes de cálculo ou nos aspectos secundários de uma técnica. É desejável que o aluno enfatize os aspectos de síntese do trabalho lembrando que, no limite, **sua imaginação é mais importante que sua erudição**” (grifos nossos) (p. 164-165)

No entanto, vemos também que quase todos os autores deixam transparecer que desconhecem as condições reais ligadas à formação do pesquisador que idealizam. Muitos chegam a invocar o seu próprio passado de aluno, buscando nele reconhecer elementos que possam ajudá-los a pensar sobre essas condições.

O quadro esboçado há vários anos pelos autores mencionados não parece ter mudado substantivamente. Nesse sentido, vale a pena transcrever o que disse Reis, em 1977: “A idéia da progressão pelo título não deve obnubilar o real significado que ele possui. Não raro é ver alguém que se considera cientista passar a vida inteira girando em torno de um pequeno detalhe que outrem, mais experiente, logo reconhece irrelevante. Explora-o para o mestrado e o doutorado, variando apenas o tempero, **sem ao menos indagar como suas descobertas se encaixariam num contexto maior** (grifos nossos). A pesquisa de pós-graduação jamais deveria parecer **imitação de pesquisa** (grifos nossos), algo destinado apenas à obtenção de um título, ao atendimento de uma **formalidade** (grifo nosso), mas como pesquisa científica real, que se integre utilmente na bibliografia e possa movimentar outras mentes e acionar novas idéias. Muitos dos reparos que os homens de governo ou críticos de outras áreas opõem aos cientistas brasileiros talvez se originem da observação de pesquisas de fato irrelevantes, empreendidas para assegurar determinado número de publicações e não para avançar o conhecimento ou servir a um propósito bem definido, de utilidade pública. Temo-nos diversas vezes referido a esse tipo de pesquisas como a um **mirrado ‘ciscar’**, que ignora problemas evidentes, berrantes, do maior interesse científico ou prático, e se contenta em **catar pequeninas oportunidades no resíduo ou nas migalhas de outros pesquisadores** (grifos nossos)” (p. 1.257-1.258)

São bastante atuais as palavras de Reis. Continuamos assistindo a um fraco preparo de pessoal para a pesquisa e a um desconhecimento generalizado acerca das condições relevantes para a formação do pesquisador.

Esse desconhecimento por parte daqueles que se preocupam com o problema, ou que dele se ocupam, tem uma razão de ser. No campo da Psicologia, sabe-se pouco sobre a atividade científica, uma das atividades humanas mais complexas. Tanto este fato é verdadeiro que seria considerado “... algo muito audacioso dizer que sabemos treinar um homem a ser cientista. (...) Sabemos, realmente, como modelar esse comportamento ou queremos simplesmente dizer que algumas pessoas que cursam escolas de pós-graduação eventualmente se tornam cientistas?” (Skinner, 1972, p. 101). No campo da educação, os estudiosos ainda não se sensibilizaram para a importância do problema, haja vista a raridade de artigos e publicações sobre o tema.

Parece que se consideram satisfatórios e suficientes os ensinamentos transmitidos por cursos e livros de metodologia e de métodos e técnicas de pesquisa. Todavia, não se leva em conta que esses cursos e livros ensinam muito sobre a prática científica, mas somente aquilo que diz respeito à sua parte

formalizada. Os estudantes acabam por tentar delinear seu problema de pesquisa seguindo, exclusivamente, regras formais, reduzindo-o apenas a um “formato”.

Entretanto, a aprendizagem dos aspectos formais da ciência não é o processo central na formação do pesquisador. A solução de problemas que ocorrem no dia-a-dia do fazer pesquisa depende muito menos da aprendizagem da estatística e de delineamentos experimentais do que da compreensão dos dados que se está obtendo, por exemplo. Com esta afirmação, não queremos descaracterizar a importância da aprendizagem dos aspectos formais da ciência, queremos apenas dizer que ela é importante, mas não é tudo, não é o essencial. A ênfase que se dá ao seu ensino justifica-se pelo fato de ser isso o pouco que se sabe sobre a atividade científica, quanto aos seus aspectos cognitivos e comportamentais, conforme já apontado por Skinner, em 1972: “Se estamos interessados em perpetuar as práticas responsáveis pelo corpo atual do conhecimento científico, devemos ter em mente que **algumas partes muito importantes do processo científico não se prestam a um tratamento matemático, lógico ou qualquer outro tratamento formal** (grifos nossos). Não conhecemos muito sobre o comportamento humano para saber como o cientista faz o que faz. Embora estatísticos e metodologistas pareçam-nos dizer, pelo menos por implicação, como a mente funciona – como surgem os problemas, como as hipóteses são formadas, as deduções são feitas e experimentos cruciais são planejados – nós, como psicólogos, estamos numa posição de lembrá-los de que **não têm métodos apropriados para a observação empírica ou a análise funcional de tais dados** (grifos nossos). Estes são aspectos do comportamento humano e ninguém sabe melhor do que nós o quão pouco se pode, no momento, dizer sobre eles. **Algum dia estaremos mais capacitados para expressar a distinção entre análise empírica e reconstrução formal, pois teremos uma maneira alternativa de considerar o Pensamento Humano** (grifos nossos). Essa maneira não apenas reconstruirá de uma forma plausível o que um cientista fez numa dada situação mas também permitir-nos-á avaliar práticas e, acredito, ensinar o pensamento científico. Mas esse dia está um pouco distante no futuro” (1972, p. 102-103).

Mas mesmo os psicólogos perdem-se na teia do formalismo, ao fazerem a análise da atividade de pesquisar. Existe uma bibliografia relativamente vasta sobre o que se denomina Psicologia da Ciência. Os trabalhos nessa área enfatizam, principalmente, dois aspectos: 1. Características da atividade científica (por exemplo, criatividade, produtividade, comunicação), e 2. Características pessoais (por exemplo, personalidade dos cientistas, seus papéis e ocupações). Os métodos de investigação empregados variam amplamente: vão desde descrições fenomenológicas, análises de tarefas e papéis dos cientistas, até a

utilização de métodos psicométricos. Prevalecem, entretanto, as abordagens descritivas. Todavia, o que se precisa na área é de uma abordagem que privilegie a análise funcional com a identificação das raízes psicogenéticas dessa complexa atividade cognitiva humana. Não basta saber como são os cientistas: é preciso conhecer como se dá o processo de sua formação e os processos em que se engajam na atividade de pesquisar.

Tentando aprofundar essa discussão e a partir de observações de dificuldades que alunos demonstravam com o fazer pesquisa, Tunes (1981) realizou um trabalho que objetivava identificar a natureza e a origem das dificuldades de alunos de pós-graduação para formular problema de pesquisa. Todos os alunos que se apresentaram ao pesquisador manifestando interesse em participar do estudo eram voluntários e justificaram tal interesse pelo fato de estarem vivendo dificuldades para formular o seu problema de pesquisa. Uma das questões de natureza teórico-metodológica com que o pesquisador se defrontou de início foi relativa à necessidade de se utilizar os relatos verbais dos alunos como fonte de dados sobre suas dificuldades (essa questão é examinada pormenorizadamente também em Tunes e Simão, 1998). Naturalmente, isso porque somente os alunos participantes detinham as informações sobre suas próprias dificuldades. Mas, ao mesmo tempo, era preciso levar em conta o fato de que eles não eram analistas de si mesmos: o processo não é relatável pela pessoa que o tem (a esse respeito, consultar especialmente Engelmann, 1969; 1978; 1979; 1983; 1985). Fosse esse o caso, não haveria, é claro, a necessidade de uma ciência que tratasse dos fenômenos psíquicos. Assim, a possibilidade que se apresentava ao pesquisador era considerar o relato verbal com fonte de dados, porém indo além de seu conteúdo específico para poder produzir conhecimento sobre o processo que se focalizava.

Adotou-se, então, um procedimento que permitia inferir, de modo sistemático, o significado dos relatos verbais dos participantes, construindo-se um sistema de classes de conteúdo verbal que possibilitava descrever o relatado nos relatos, por meio de inferências acerca das suas relações de significado. Esse procedimento encontra-se detalhadamente descrito em Simão (1982) e Tunes (1981).

Como resultado, o trabalho permitiu esboçar o conhecimento sobre um processo de solução de problemas que coincidia, exatamente, com a gênese de um problema de pesquisa. Ou seja, descrevendo, inferencialmente, as relações de significado existentes entre os conteúdos dos diversos relatos, classificados em diferentes classes de conteúdo verbal, foram obtidos, resumidamente, os seguintes resultados.

Dada uma situação em que o participante reconhece defrontar-se com um problema que estará solucionado quando houver formulado seu problema de pesquisa. Ele conhece, portanto, qual é a solução do problema, mas não sabe como chegar a ela (isto é, reconhece que existem “dificuldades”). Chega à solução de seu problema, dadas as condições planejadas e apresentadas pelo pesquisador, passando por um processo que pode ser assim descrito:

1. num primeiro momento, ele verbaliza sobre vários aspectos relacionados ao seu problema. Seus enunciados, todavia, evidenciam a existência de relações “psico-lógicas”² entre os conteúdos específicos dos relatos. São poucas as relações lógico-verbais existentes entre os conteúdos específicos de seus relatos;

2. num segundo momento, começam a ocorrer ações precursoras à solução do problema, simultâneas ao aparecimento de relações lógico-verbais insipientes entre os conteúdos da fala e ao início do processo de desaparecimento das falas cujos conteúdos não se apresentam interrelacionados de maneira lógico-verbal;

3. finalmente, deixam de ocorrer ações precursoras e o discurso do participante apresenta-se encadeado quase que exclusivamente por relações lógico-verbais: atingiu-se a solução do problema.

As ações precursoras são, portanto, indicativas de início e término do processo. O processo descrito é psicológico; o produto resultante é de natureza lógico-verbal e, por isso, exigem parâmetros analíticos diferentes.

A metodologia utilizada no trabalho resumidamente apresentado foi, posteriormente, empregada com algumas variações em outros estudos e vem se mostrando promissora para a investigação de processos que envolvem a relação pensamento e linguagem (ver, por exemplo, Simão, 1986; Andrade, 1986; Silva e Tunes, 1999). No entanto, apesar de já termos esboçada uma metodologia – ainda que sem resolver de modo satisfatório muitas questões teóricas que tal metodologia suscita – os estudos psicogeneticamente orientados que tratam das atividades do cientista, particularmente aquelas que se desenvolvem no processo de sua formação, enfrentam também o desafio da carência de dados empíricos e de formulações teóricas que possam auxiliar na análise, organização e interpretação de resultados. De especial relevância para o assunto têm sido alguns estudos realizados no âmbito da Sociologia da Ciência (ver, especialmente, Gilbert, 1980; Gilbert e Mulkay, 1984). Entretanto, a transposição de dados e, principalmente, de conceitos e formulações teóricas de uma área de conhecimento para outra é, por si só, um empreendimento

altamente complexo e requer enormes cuidados no sentido de evitar o puro sincretismo. Esforço nessa direção foi feito por Simão (1988), cujo trabalho interessa, particularmente, por fornecer um instrumental analítico de grande valor e orientar a interpretação teórica dos resultados.

Simão tinha o objetivo de identificar classes de ações interativas pesquisador-sujeito, bem como sua função na construção de conhecimentos sobre um fenômeno que era tema dos relatos do sujeito, durante sessões de coleta de informações planejadas pelo pesquisador. O procedimento adotado, em linhas gerais, foi o mesmo que empregou em outra pesquisa (Simão, 1986) e de Tunes (1981). A participante do estudo era uma professora, e o fenômeno-tema abordado era a relação desta com os pais de seus alunos. O trabalho assentou-se na perspectiva de que as situações de coleta de dados comumente empregadas em Psicologia e outras áreas de conhecimento são de caráter social, havendo implicações disso para o planejamento de pesquisas e interpretação de seus resultados, criando-se, assim, inclusive, a necessidade de se investigar o próprio “ato” de pesquisar ou, em outras palavras, a necessidade de se investigar como o conhecimento é construído pelos atores sociais e qual a natureza de tal conhecimento.

No plano teórico, a autora examina a possibilidade de um tal processo de construção de conhecimento, indicando como, operando-se conforme aceção de Mannheim (1946), no nível da racionalidade substancial (o relatado no relato que é produto de um processo, segundo Engelman, 1985), é possível:

1. dar-se a ação interativa de pesquisador e participante - a função comunicativa da linguagem;

2. ao pesquisador acessar o processo subjacente à racionalidade substancial e funcional – a função conceitual da linguagem. Para tanto, a autora apóia-se no conceito de significado (ver Vygotsky, 1962) e, assim fazendo, atinge a relação pensamento e palavra, mostrando que essa relação é o *locus* do significado e do que é relatado no relato. Ancorando-se também nos conceitos de dados primários e dados secundários (Engelmann, 1985) e destacando que os relatos que o participante faz são representações de suas ações, ela demonstra que, ao interagirem, o pesquisador caminha da representação ao fato e o participante do fato à sua representação. O caminhar interativamente nessas direções é o próprio processo de construir e reconstruir conhecimento e, como ele se dá pela função comunicativa e pela função do significado da palavra, as mudanças que se operam no caminho são, na verdade, mudanças na relação pensamento e palavra.

Para concretizar o objetivo de sua pesquisa, a autora desenvolve, a partir de seus dados, um sistema descritivo das ações verbais do participante e do pesquisador que permite distinguir aquelas de natureza cognitiva das de natureza comportamental, bem como identificar a relação entre elas. Verificam-se dois níveis de organização das ações: o da racionalidade funcional e o da racionalidade substancial, sendo que as ações no primeiro nível propiciam condições para a ocorrência de ações no segundo. Além disso, chega-se a um sistema descritivo de classes funcionais de interação pesquisador-participante e identifica-se a função que desempenham no processo de construção do conhecimento. Finalmente, ela desenvolve um modo de análise da gênese e natureza de ações cognitivas que permite descrever o seu movimento no processo interativo.

Dando continuidade à investigação de como se dá a construção do conhecimento, realizamos um projeto de pesquisa no qual procurávamos descrever o surgimento e o desenrolar da formulação do problema de pesquisa, como atividade. Buscou-se fazer uma análise comparativa desse processo em alunos de pós-graduação e de graduação como tentativa de verificar em que medida as circunstâncias das atividades que realizavam em seus cursos participavam como determinantes psicogenéticos na formulação do problema de pesquisa.

Tomou-se o conceito de atividade conforme a acepção de Leontiev (1988), que a define levando em conta os seguintes aspectos:

1. aqueles processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele;
2. os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo como um todo se dirige (seu objeto) coincidem sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar essa atividade, o motivo;
3. um tipo especial de experiência psíquica – emoções, sentimentos – está ligado à atividade.

Vygotsky (1984) aponta dois tipos básicos de atividades humanas gerais: as que se constituem de tarefas teóricas ou de pensamento e as que envolvem as tarefas construtivas práticas. Essas duas atividades, formadoras da consciência humana, estariam associadas, respectivamente, a duas dinâmicas afetivas: uma livre, móvel, flexível, e outra lenta, estável, havendo entre elas uma relação dialética que se caracteriza por um movimento contínuo entre atividade prática, com sua dinâmica lenta, e atividade de pensamento, com sua dinâmica flexível.

Dentro desse modo de conceituar a atividade humana, podemos pensar a atividade de pesquisar como um processo que passa por mudanças e

transformações, ou seja, desenvolve-se, assim como todas as atividades tipicamente humanas. Freud (1905), por exemplo, discursa sobre a curiosidade infantil, mostrando que crianças de três a cinco anos de idade já mostram sinais da atividade, que pode ser atribuída, segundo ele, ao instinto do saber ou do pesquisar, e que não se trata, nesse caso, de interesses teóricos, mas meramente práticos. A criança pequena, conforme aponta Freud, formula “teorias” sobre sua própria sexualidade e sobre as relações que a família nuclear tem para com ela. Nesse período, tal atividade é ainda uma investigação não sistemática do cotidiano, o processo é empírico e as regras são definidas pela imaginação.

A imaginação, vale dizer, é um dos aspectos proeminentes em muitas das atividades infantis e parece guardar alguma relação com o desenvolvimento intelectual e afetivo da criança. A atividade de brincar, por exemplo, conforme analisada por Vygotsky (1984), envolve a imaginação como uma de suas características definidoras. Ao brincar, a criança sai do seu mundo cotidiano, o que acaba por acarretar mudanças nas relações significado-objeto e significado-ação, mudanças essas que estão na base do desenvolvimento do pensamento abstrato.

Vygotsky (1984) prevê uma linha de desenvolvimento na atividade de brincar, indicando uma evolução de uma situação imaginária às claras com regras ocultas para uma situação com regras claras e o imaginário oculto. Nessa evolução, alteram-se os aspectos dinâmicos (afetivos) e intelectuais da consciência.

Aplicando ao pesquisar a mesma linha analítica utilizada por Vygotsky para a atividade de brincar, é possível supor que aquela atividade inicia bem cedo o seu desenvolvimento (ainda na infância) e que, na sua marcha, mesmo na fase adulta, estejam em jogo a ocultação/explicitação de regras e da situação imaginária, bem como a relação entre o aspecto dinâmico e intelectual da consciência. De fato, em nossa pesquisa (ver Tunes, 1991), pudemos verificar que, quanto mais forte o papel regulador desempenhado pelos fatos cotidianos e pela regras formalizadas do fazer pesquisa, tais como descritas nos manuais comuns de metodologia da pesquisa, mais insipientes apresentam-se as relações lógico-verbais definidoras do problema de pesquisa. Curiosamente, pudemos verificar que a força reguladora da cotidianidade e da formatação da ciência mostrou-se maior nos estudantes de pós-graduação do que nos de graduação. De algum modo, esse resultado pode estar refletindo a maior experiência dos pós-graduandos em cursos de metodologia de pesquisa e leva-nos a refletir sobre a necessidade de mudanças que devemos operar nas práticas pedagógicas usualmente adotadas em tais cursos.

Referências bibliográficas

- ANDRADE, M. C. D. *Discussão de caso: estudo descritivo do processo e da participação de profissionais atuantes em instituições para deficientes mentais*. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação Especial) Universidade Federal de São Carlos, 1986.
- D'AMBROSIO, U. Ensino de ciências e desenvolvimento. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 28, n.1, p. 15-24, 1977.
- ENGELMANN, A. Dos relatos verbais. *Revista de Psicologia Normal e Patológica*, Campinas, v. 15, n. 1-2, p. 137-157, 1969.
- ENGELMANN, A. *Os estados subjetivos: uma tentativa de classificação de seus relatos verbais*. São Paulo: Ática, 1978.
- ENGELMANN, A. A psicologia cognitivista, um ramo da psicologia indistinguível, grosso modo das psicologias behaviorista e fenomenologista. *Psicologia*, São Paulo, v. 5, n. 3, p. 23-28, 1979.
- ENGELMANN, A. O significado como parte do diálogo. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 35, n. 10, p. 1.452-1.455, 1983.
- ENGELMANN, A. Comportamento verbal e relato verbal. *Psicologia*, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 1-6, 1985.
- FREUD, S. *Three Essays on the Theory of Sexuality*. Standard Edition, 7, 1905.
- GAMBIAGI, M. S.; GAMBIAGI, M. Dos currículos, da pós-graduação e outras histórias. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 161-166, 1980.
- GILBERT, G. N. Being interviewed: a role analysis. *Social Science Information*, SAGE, London, v. 19, n. 2, p. 227-236, 1980.
- GILBERT, G. N.; MULKAY, M. *Opening Pandora's Box - a sociological analysis of scientists' discourse*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone-Edusp, 1988.
- MANNHEIM, K. *Libertad y Planificación*. Mexico: Fondo de Cultura Económica, 1946.
- MENEZES, E. D. Ensino de pós-graduação: assentimento burocrático ou reconhecimento acadêmico? *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 32, n. 7, p. 842-845, 1980.
- REIS, J. Pós-graduação e ciência. *Ciência e Cultura*, São Paulo, vol. 29, n. 11, p. 1254-1260, 1977.
- SILVA, E. G.; TUNES, E. *Abolindo mocinhos e bandidos – o professor, o ensinar e o aprender*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

- SIMÃO, L. M. Estudo descritivo das relações professor-aluno I: a questão do procedimento de coleta de dados. *Psicologia*, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 19-38, 1982.
- SIMÃO, L. M. *Relações professor-aluno: estudo descritivo através de relatos verbais do professor*. São Paulo: Ática, 1986.
- SIMÃO, L. M. *Interação verbal e construção de conhecimento*. Tese de Doutorado (Doutorado em Psicologia), Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 1988.
- SKINNER, B. F. *Cumulative Record*. New York: Appleton-Century-Crofts, 1972.
- SOUZA, E. M. *Crises e desafios no ensino superior no Brasil*. Fortaleza: Edições UFC, 1980.
- TUNES, E. *Identificação da natureza e origem das dificuldades de alunos de pós-graduação para formularem problema de pesquisa, através de seus relatos verbais*. Tese de Doutorado (Doutorado em Psicologia), Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 1981.
- TUNES, E. O estudo da gênese da formulação de problema de pesquisa. Simpósio Linguagem como ação. In: *Anais da XXI Reunião Anual da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto*, 1991, p. 140-144 (Livro de comunicações científicas, p. 283).
- TUNES, E.; SIMÃO, L. M. Sobre análise do relato verbal. *Psicologia – USP*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 303-324, 1998.
- VILA NOVA, S. Alguns condicionamentos acadêmicos da produção científica. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 32, n. 9, p. 1.177-1.180, 1980.
- VYGOTSKY, L. S. *Thought and language*. New York: MIT Press, 1962.
- VYGOTSKY, L. S. *Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984

Notas

1. Tudo indica que os autores referem-se ao Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas (CNPq).
2. O termo “psico-lógicas” está sendo usado não no sentido técnico-científico, mas para significar que o participante, em seus relatos, estabelecia relações entre condições concretas de sua experiência acadêmica (ou que giravam em torno dela) que, ainda que pudessem ser aceitáveis não pertenciam ao domínio das relações lógicas características do sistema de conceitos que descrevia, cognitivamente, o que se definia como problema de pesquisa, sendo, portanto, circunstanciais a tal sistema.

Recebido em: 15.06.1999

Aceito em: 12.12.2000

