

**ALGUMAS IDEIAS SOBRE O USO DA ANÁLISE DE CONTEÚDO EM PESQUISAS
SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Larissa Cerignoni Benites, Marina Cyrino, Vanessa Cerignoni Benites

Eixo 1 - Formação inicial de professores para a educação básica
- Relato de Pesquisa - Apresentação Oral

A pesquisa se insere na temática da formação de professores e tem como objetivo evidenciar os passos necessários para realizar a análise de conteúdo (AC), considerada uma das principais técnicas no universo das pesquisas qualitativas. O estudo parte do referencial proposto por Laurence Bardin e outros autores que colaboram na reflexão sobre a técnica. Pontua-se que a AC deve passar pelas seguintes fases, na respectiva ordem: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados. Tais etapas facilitam a manipulação dos dados qualitativos, que se revelam em grande densidade de informações e significados. Nesse contexto, foram apresentadas três pesquisas voltadas para a formação de professores de Educação Física, Pedagogia e Matemática, expondo a maneira como estruturaram a AC para a constituição do corpus da pesquisa, sendo que a primeira priorizou o retorno constante aos objetivos e a reorientação de suas categorias, a segunda filia-se aos temas para articular a amplitude de seus dados e a última aprofundou-se nas unidades de registro e de contexto, a fim de compor suas categorias. Desse recorte se destacaram três pontos: o rigor necessário aos protocolos e procedimentos adotados com os materiais; a noção de neutralidade do pesquisador frente aos dados para que os mesmos possam ser considerados fidedignos e; a maturidade e experiência do pesquisador. Em tais pesquisas foi possível observar a importância da AC na organização dos dados, principalmente pelo na composição das categorias e o entrelace com os objetivos da mesmas, permitindo assim responder ao problema de pesquisa. Palavras-chave: Formação de Professores; Análise de Conteúdo; Pesquisa Qualitativa.

ALGUMAS IDEIAS SOBRE O USO DA ANÁLISE DE CONTEÚDO EM PESQUISAS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Larissa C. Benites; Marina Cyrino; Vanessa C. Benites. Universidade Estadual Paulista, UNESP, Campus Rio Claro. CNPQ, FAPESP, CAPES.

1. CONTEXTO

O presente estudo se insere na temática sobre formação de professores, tendo como intuito evidenciar os passos necessários para realizar a análise de conteúdo (AC), uma das principais técnicas dentro do universo das pesquisas qualitativas.

A análise de conteúdo nasce nos Estados Unidos, nas ciências sociais, prioritariamente na área de comunicação, existindo há mais de um século, mas incorporada nos ambientes de pesquisa nos últimos 40 anos (MORAES, 1999). Primeiramente posta nas investigações quantitativas, nos anos 60 a AC começou a ganhar espaço nas pesquisas qualitativas, tendo como princípio encontrar uma significação profunda para a mensagem ou mesmo descobrir o que há nas entrelinhas (ROCHA; DEUSDARÁ, 2005), sendo considerada um conjunto de técnicas para descrever e interpretar o conteúdo das palavras postas num texto.

A agregação da AC para a pesquisa qualitativa lhe atribuiu uma característica compreensivista, permitindo ao pesquisador discorrer interpretações, decodificar as palavras em classificações e criar categorias para esmiuçar os discursos, tratando assim os seus dados (AHUVIA, 2001).

Nesse contexto, uma grande referência é Laurence Bardin¹. A autora utilizou a técnica na área de comunicação de massa, numa investigação psicossociológica, tendo publicado um livro que se tornou referência na área chamado *Análise de Conteúdo*.

Para Bardin (1979), a AC possui duas grandes funções: a primeira é explorar o conteúdo e descobrir novos elementos e a segunda é o aparecimento das hipóteses que servem de diretrizes para o encaminhamento da pesquisa, do retorno ao campo, tirando a “prova”, ou seja, realmente apresentando o que se tem com o devido rigor solicitado pela ciência. Sendo assim, a AC

Na análise quantitativa, o que serve de informação é a frequência com que surgem certas características do conteúdo. Na análise qualitativa é a presença ou a ausência de uma dada característica de conteúdo ou de um conjunto de características num determinado fragmento de mensagem que é tomado em consideração (BARDIN, 1979, p. 21).

Dessa forma, o próximo tópico aborda as fases da AC, seguido de três pesquisas na área de formação de professores e a maneira que se apropriaram da AC e, finaliza-se com alguns comentários e considerações.

2. AS FASES DA AC

O enfoque da AC se dá na comunicação verbal ou não-verbal (cartas, jornais, livros, relatos autobiográficos, gravações, entrevistas, diários, fotografias, vídeos, etc.). Os dados advindos dessas fontes chegam ao investigador em estado bruto, necessitando serem processados, transcritos e transformados em uma produção textual, para então passarem pelo processo de decodificação das mensagens (MORAES, 1999).

Inicia-se, assim, o processo de verificação prudente e da interpretação, tendo como objetivo compreender o discurso propagado, o motivo que levou o participante a usar determinada palavra, expressão e, também, o significado dado (ROCHA; DEUSDARÁ, 2005). Começa-se então a análise, que para Bardin (1979) deve passar cronologicamente por três fases: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A **Pré-análise** tem como objetivo organizar e sistematizar os materiais disponíveis para a pesquisa, cabendo escolher os documentos, formular hipóteses e elaborar indicadores que possibilitarão discutir seus resultados (WANLIN, 2007).

Nessa fase realiza-se a chamada “leitura flutuante”, que permite conhecer o documento, fazer anotações e obter algumas impressões. Após essa leitura o documento é relido atenciosamente, procurando por indícios que passaram despercebidos na primeira leitura, propondo conexões com as hipóteses e objetivos da pesquisa.

Em seguida passa-se ao processo de *edição*, ou seja, de recorte de trechos e comentários que possam ilustrar o que se pretende discutir, tendo o cuidado de não descontextualizá-lo². Essa fase é conhecida pela sua exaustividade, pois o material é manipulado muitas vezes no sentido de extrair o máximo de informações sobre o problema de pesquisa. Contudo, destaca-se que a coleta das informações deve ser adquirida da mesma forma: se forem entrevistas, todas devem ser do mesmo tipo e seguir o mesmo protocolo, mesmo sabendo que cada participante poderá mudar o encaminhamento da mesma. Após esses processos começam a aparecer os temas de análise, o chamado *corpus* da pesquisa (BARDIN, 1979).

Na **Exploração do material**, o objetivo é compreender o significado dado pelos envolvidos no estudo ao corpus da pesquisa. Sendo assim, contempla a contagem de ideias repetidas, a enumeração de situações que aparecem mais de uma vez ou mesmo aquelas que são completamente ausentes, apresentando categorias que são comuns e as díspares (WANLIN, 2007). Nessa fase aparecem duas grandes nomenclaturas da AC: as *unidades de registro* e as *unidades de conteúdo*.

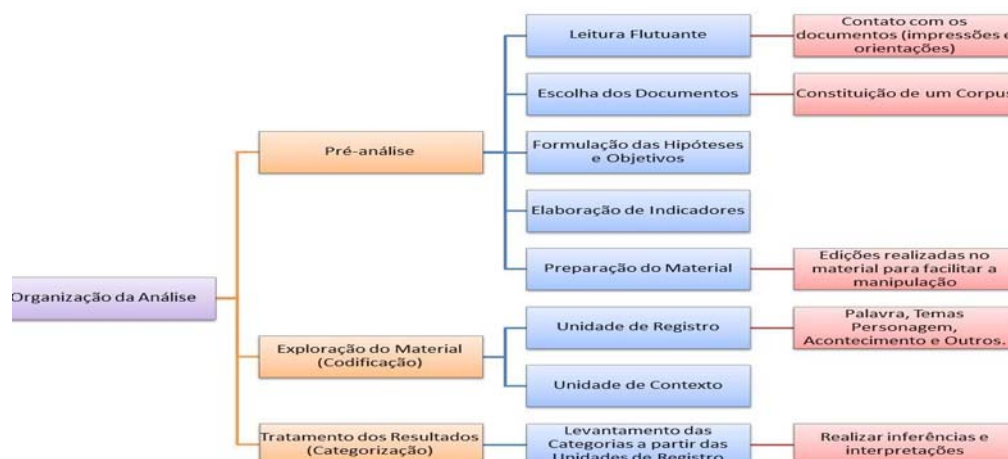
As *unidades de registro* são palavras, frases ou temas que são repetidos ao longo dos textos, podem ser encontrados nos diferentes documentos analisados e que permitem criar um perfil dos participantes, conhecendo as convergências e divergências sobre algum ponto. Já as *unidades de contexto* colocam em evidência onde ocorrem os eventos das unidades de registro (BARDIN, 1979), como por exemplo: Unidade de contexto: Escolas; Unidades de registros: rotinas escolares, comportamento dos alunos, papel dos professores.

A última etapa: “**Tratamento dos dados, inferência e interpretação**”, é considerada a chave do processo na pesquisa qualitativa, pois aparecem as chamadas *categorias de análise*, nas quais se reúne o maior número possível de informações advindas das diversas fontes (observação, entrevista e questionário), tendo como intenção relacionar e organizar os fatos.

As categorias dizem respeito às expectativas do investigador, aos objetivos da pesquisa, às questões norteadoras, às características da mensagem, a objetividade e a produtividade. Com isso, é permitido ao pesquisador realizar inferências para a discussão (MORAES, 1999), cabendo interpretar, refletir e criticar sobre as informações adquiridas, para além do conteúdo manifesto, porém contemplando aquilo que é latente.

A figura organizada por Benites (2013) exemplifica as etapas propostas:

Figura 1- Etapas da AC



Existem outros autores que escrevem sobre a AC referendando a proposta de Bardin (1979) e mesmo acrescentando ideias e perspectivas. No Brasil, Ludke e André (1986), ao se reportarem ao uso da AC, mencionam como importante o encontro das *unidades de registro* e de *contexto*, sendo crucial a etapa da categorização, momento em que se confronta a teoria com o processo empírico, detecta-se o que é regular e pondera-se sobre o que os dados respondem ou não quanto aos objetivos da pesquisa.

Para as autoras, os dados devem ser tratados com cuidado e atenção, devendo ser destrinchados para compor as categorias de maneira que se afunilem ao que é de suma importância e, quando esgota-se a possibilidade de interação com o material coletado, chega-se ao fim da AC. Este caminho, apesar de parecer mais curto, não é menos exigente do ponto de vista da maturidade do pesquisador e seu olhar para os dados.

Para Scelles (1997) os itinerários, mesmo que diferentes, servem para garantir a veracidade da pesquisa e dar suporte ao pesquisador para que o mesmo possa defender suas ideias.

Atualmente, existem softwares que auxiliam nas etapas da AC, como é o caso do QDAMniner, Nvivo, Hyperbase, Alceste, entre outros. Estes oferecem ao pesquisador uma capacidade de lidar melhor com a amplitude dos dados, principalmente em sua organização, recortes para a edição e ferramentas estatísticas, garantindo assim um tempo maior para a parte de interpretação das intenções por trás das palavras, a maneira que foi dita, as entonações utilizadas e os gestos corporais propagados (SCELLES, 1997).

A partir do contexto ora explanado, o próximo tópico é composto pela apresentação das três pesquisas realizadas e as formas de desenvolver a AC.

3. TRÊS PESQUISAS E SUAS VARIAÇÕES

As pesquisas aqui apresentadas possuem em comum o enfoque na formação de professores e o fato de terem sido produzidas na Universidade Estadual Paulista, *Campus* Rio Claro, UNESP/RC. A primeira advém do programa de pós-graduação (PPG) em Ciência da Motricidade e reporta-se ao estágio curricular supervisionado na Educação Física; a segunda também disserta sobre o estágio, porém no âmbito da Pedagogia, realizada no PPG em Educação e; a última pesquisa diz respeito ao processo de formação de professores de Matemática no contexto das tecnologias, com

Figura 3- UR, UC e Categorias

O estudo contou com o auxílio do software QDAMiner que possibilitou organizar e estruturar os dados de maneira mais econômica, no que diz respeito à codificação e a extração de dados, obtendo-se as unidades de registro e de contexto, possibilitando o aparecimento dos eixos de análise.



Através desse processo emergiram três eixos em que os dados foram apresentados e discutidos: (1) Universo do estágio, (2) Constituição do professor-colaborador e (3) A orientação durante o estágio. Entre os resultados, o primeiro eixo permitiu analisar as escolas parceiras, o professor-colaborador e sua concepção de estágio. No segundo foi possível inferir sobre a profissão docente, a escolha por ser colaborador e seu papel e função. Por fim no terceiro item, pôde-se sistematizar a maneira como cada colaborador aborda seus respectivos estagiários e quais saberes são utilizados.

De maneira geral cabe dizer que, respondendo aos objetivos traçados pela pesquisa, o espaço do estágio é um universo que congrega o discurso acadêmico e a prática da escola, sendo um local de formação, mas que apresenta dificuldade em reconhecer esse papel. O professor-colaborador foi compreendido como alguém que é formado para ser professor, mas que em um dado momento de sua carreira passou a receber estagiários por boa vontade ou camaradagem, e os saberes que ele possui são evidenciados por meio de posturas e gestos, tendo como polo de conhecimento para a orientação de suas ações o saber experiencial.

A AC foi primordial para o tratamento, tabulação e organização dos dados, permitindo chegar a um produto final, no caso os objetivos da pesquisa. Podendo dizer, que sem a mesma seria inviável atribuir sentido aos dados e ter encontrado um caminho para a decodificação dos mesmos.

3.2 - Formação Inicial de Professores: o Compromisso do Professor-Colaborador e da Instituição Escolar no processo de Estágio Supervisionado.

Cyrino (2012), também realizou uma pesquisa sobre o estágio curricular, mas com ênfase nos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo como objetivo geral compreender o compromisso e o papel da escola e do professor-

colaborador neste processo. Especificamente buscou: a) identificar qual é a concepção de estágio que cada segmento da instituição escolar (gestor, professor-coordenador, professor-colaborador) se utiliza para receber estagiários; b) examinar as condições dos professores e das escolas para assumir o compromisso pela supervisão dos estágios, conforme os normativos da legislação; c) analisar o compromisso da instituição escolar na formação inicial de professores em situação de estágio; d) propor alternativas na ausência de uma proposta do acompanhamento da escola.

Teve 22 participantes, compostos por 6 estagiários (nomeados de AM's) do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, 6 Professoras-Colaboradoras (PC's), 6 Coordenadoras Pedagógicas (C), 1 Vice-diretora (VD), 2 pessoas Secretaria Municipal de Educação responsáveis pelo acompanhamento do estágio (SME) e a professora Interagente³ (IA) de Estágio da UNESP/RC.

O trabalho de campo foi organizado em dois momentos complementares. Primeiramente houve um estudo diagnóstico, envolvendo a *observação* do processo de estágio e o *questionário* com a equipe gestora das escolas participantes e posteriormente a *análise documental* e as *entrevistas individuais semiestruturadas* com todos os participantes.

A observação foi realizada em três espaços: aulas da disciplina de estágio na universidade; o estágio de regência realizado nas escolas e; o curso de extensão oferecido aos PCs pela Interagente, na universidade. O tempo de observação foi de 160 horas nas escolas, 28 horas de acompanhamento da disciplina na universidade e 14 horas no curso de extensão e, foram registradas no caderno de campo. Já as entrevistas, após realizadas foram transcritas.

Com o material transcrito e embasado na AC aceitando os procedimentos de Ludke e André (1986), iniciou-se a leitura flutuante seguida da edição dos relatos e a emergência de grandes temas.

Assim, as etapas da AC do presente estudo contemplaram: a **organização** dos dados por grupos de participantes; a **separação** e **classificação** de possíveis eixos temáticos, dando significado aos resultados brutos e, por último, a **tematização** na qual os elementos apontados são distribuídos e analisados em eixos.

Como optou-se por uma análise descritiva, encontrou-se oito eixos temáticos compostos por sub-eixos: 1) particularidades de cada espaço observado; 2) o significado do estágio para cada participante; 3) o estágio e o curso de extensão propostos pela Interagente; 4) As orientações oferecidas aos estagiários e sua relação com os espaços

vivenciados; 5) especificidade do trabalho dos PCs; 6) possibilidades da escola em assumir um compromisso pela formação dos estagiários; 7) A relação escola e universidade; 8) sugestões para o estágio.

A discussão e análise aprofundada dos resultados foram realizadas em um único grande tópico, tomando como base os objetivos da investigação. Foi possível destacar cinco pontos centrais: 1) compromisso e papel da escola na formação dos futuros professores; 2) concepções de estágio dos participantes do estudo; 3) condições da escola e dos professores em assumir de fato um compromisso com a formação docente; 4) relações estabelecidas durante o processo de estágio e; 5) papéis específicos de cada grupo de participantes.

Realizando apenas um apontamento sobre o resultado do estudo, pode-se dizer que a escola cede o espaço para o estágio ser realizado, porém assume um compromisso indireto, inconsciente e informal na formação docente, pois seu papel nas políticas públicas não é claro.

Para este estudo, a AC trouxe grande contribuição ao permitir que os dados sejam vistos de forma isolada, e em seguida possam ser aglutinados em temáticas amplas e subtemas, possibilitando observar qual é o seu real significado. Ao criar os eixos, aprofundar as análises e realizar a discussão, são necessárias leituras aprofundadas sobre o assunto e outras que possam apoiar, sendo possível realizar as interpretações, focalizando os objetivos do estudo.

3.3 - Formação de Professores de Matemática: dimensões presente na relação PIBID e Comunidade de Prática

Benites (2013) investigou algumas dimensões do processo de formação de professores de Matemática envolvidos em uma parceria entre Universidade e Escola, sob a perspectiva da Comunidade de Prática (Wenger, 2001), num contexto formativo. Tal parceria aconteceu por meio do “Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID”, com subprojeto “Licenciatura em Matemática”, que envolve licenciandos em Matemática, professores da Rede Estadual de Ensino e pesquisadores da Universidade, vinculados à UNESP/RC.

A coleta de dados foi realizada em dois momentos inter-relacionados: acompanhamento dos encontros presenciais e virtuais com os participantes do grupo/comunidade PIBID, com etapas de Observação e Entrevista e; realização de um Curso semipresencial via plataforma Moodle, envolvendo o *software* de Geometria

Espacial Cabri 3D, no qual foi realizada uma descrição das Filmagens e uma Análise Documental do material produzido pelos sujeitos pesquisados.

Após a coleta, foi realizada a análise dos dados a partir da concepção de Bardin (1979), respeitando-se as três fases elencadas pela autora. Num primeiro momento, foram escolhidos os documentos que seriam submetidos à análise e posteriormente organizados, consistindo em transcrições das entrevistas, descrições das filmagens, edição dos arquivos, tabulação de dados, entre outros. Esta fase contemplou a realização de uma leitura flutuante, a fim de *estabelecer um contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações* (BARDIN, 1979, p. 96).

A codificação dos dados da pesquisa foi feita através de unidades de registro, e estas podem ser de natureza e dimensões distintas, tais como, a palavra, o tema, o personagem, o documento, o acontecimento, entre outros. Foram utilizados temas que se apresentam como núcleos de sentido das unidades de significação e que foram importantes para a categorização. Assim, para cada procedimento metodológico realizou-se o levantamento dos temas que caracterizaram as unidades de registro evidenciadas.

Ao todo foram encontradas cinquenta e duas unidades de registro, e, após o seu refinamento, agrupou-se os temas iniciais em eixos temáticos. Tal refinamento foi realizado a partir dos temas que se aproximavam, ou mesmo que se distanciavam, a fim de compor eixos mais consistentes para a pesquisa: *Reconhecimento da aprendizagem de conhecimentos matemáticos e pedagógicos, Aprendizagem compartilhada, Reflexão sobre a utilização das TIC e a formação, Reflexão sobre dificuldades e impasses perante a profissão docente, Participação em atividades de intervenção e vivência na elaboração e planejamento de aula, Reflexão sobre a prática docente, Aproximação e valorização do ambiente escolar, Colaboração entre os pares e, Vivência em atividades mediada pelas TIC.*

Após a composição dos eixos temáticos, levantou-se as categorias de análise (*Aprendizagem no processo de formação inicial; A constituição da formação docente e; Atividades da Docência*) que se aproximaram das dimensões da formação de professores de matemática, objetivo da pesquisa. O diagrama abaixo reflete o tratamento dos resultados:

Figura 4- Sequência priorizada



Essas categorias apontaram algumas dimensões da formação docente, imersas no contexto da pesquisa, e ao mesmo tempo, levantaram indícios da presença de elementos de uma possível aproximação à conceitos de uma Comunidade de Prática, como por exemplo, as noções de colaboração, aprendizagem compartilhada, reflexão, participação e ressignificação.

Devido ao rigor da organização proposto pela AC, este trabalho conseguiu atingir aos objetivos previstos, pois a AC propiciou a reflexão das informações advindas dos dados, com a devida profundidade e especificidade em relação ao tema do trabalho. As unidades de registro, eixos de análise e categorias foram essenciais para o levantamento da discussão e inferência dos dados.

4. ALGUNS APONTAMENTOS ACERCA DA AC

O processo de análise de dados numa pesquisa qualitativa pode ser considerado o “coração” do sistema, uma parte imprescindível para a descoberta de elementos que poderão responder aos objetivos e problema de estudo. Para auxiliar tal processo, foi citado o uso de softwares, como por exemplo, o QDAMiner, que dinamizam e organizam o trabalho com as unidades de registro e de contexto, permitindo manejar os dados de maneira mais veloz.

Na tentativa de elucidar o modo como as pesquisas qualitativas podem se fazer valer da AC, foram apresentados três estudos que seguiram tal perspectiva e puderam se beneficiar de sua contribuição, mostrando as sequências utilizadas, os procedimentos adotados e alguns encaminhamentos.

Todas as pesquisas passaram pelas fases de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, apresentando distinções com relação à elaboração de indicadores e o levantamento de categorias.

A primeira pesquisa priorizou a fase do retorno constante aos objetivos e a reorientação de suas categorias; já a segunda filia-se aos temas enquanto estratégia viável para articular a amplitude de suas fontes de dados; por fim a última pesquisa aprofunda-se nas unidades de registro e de contexto, a fim de compor suas categorias, realizando um movimento de “saturá-las” para chegar aos encaminhamentos finais.

Três pontos chamaram a atenção nesse processo. O primeiro foi a ideia de rigor necessário para os protocolos e procedimentos adotados com os materiais e o segundo a noção de neutralidade do pesquisador frente aos dados para que os mesmos possam ser considerados fidedignos (BARDIN, 1979). Já o terceiro ponto pode ser chamado de

maturidade do pesquisador. A experiência de pesquisa, o tempo de contato com os dados, o fato de trabalhar com diferentes instrumentos de coleta, aos poucos dá ao pesquisador condições para compreender a complexidade da análise, prestar atenção em seu teor, revisitar suas ideias, possibilita ter uma maior clareza do processo, sendo então possível esclarecer o passo-a-passo efetuado e mesmo dizer sobre os procedimentos adotados.

Pondera-se, por fim que a AC prevê tempo e experiência na pesquisa para que os dados possam de fato ter valor e significado, analisando-os com cuidado, além de exigir que o pesquisador tenha leituras aprofundadas sobre o tema da investigação.

Nesse estudo a tentativa se deu numa iniciativa de apresentar encaminhamentos e condução da pesquisa qualitativa frente ao uso da AC, ficando um convite para que outros pesquisadores apresentem os seus “caminhos das pedras”.

REFERÊNCIAS

AHUVIA, A. Traditional, interpretive and reception based content analyses : improving the ability of content analysis to address issues of pragmatic and theoretical concern. **Social indicators research**, Netherlands, n. 54, p. 139-172, 2001.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BENITES, L. C. **Formação do professor-colaborador**: a “prática de ensino” na Educação Física. 180f. Tese (Doutorado em Ciência da Motricidade). Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2012.

BENITES, V. C. **Formação de Professores de Matemática**: dimensões presente na relação PIBID e Comunidade de Prática. Dissertação (Mestre em Educação Matemática). Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2013.

CYRINO, M. **Formação inicial de professores: o compromisso do professor-colaborador e da instituição escolar no processo de estágio supervisionado**. Dissertação (Mestrado em Educação). 2012. Programa de Pós-Graduação em Educação, Unesp, *campus* Rio Claro. 233 f., 2012.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília. Editora Plano, 2003.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educacao**: abordagens qualitativas. Sao Paulo: EPU, 1986.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

ROCHA, D.; DEUSDARÁ, B. Análise de conteúdo e análise do discurso: aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória. **Alea**, Rio de Janeiro, v.7, n.2, jul-dez, p.305-322, 2005.

SAVOIE-ZAJC, L. La recherche qualitative/interpretative en éducation. In: KARSENTI, T.; SAVOIE-ZAJC, L. (Orgs.). **La recherche en education**. Étapes et aproches. ERPI: Saint-Laurent, 2011, p.123-148.

SCELLES, R. Apports de logiciels d'analyse de données textuelles (ADT) dans les procédures d'analyse de contenu d'entretiens semi-directifs de recherche : Alceste et hyperbase. **Bulletin de Méthodologie Sociologique**, Paris, 25-57, 1997.

WANLIN, P. L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens : une comparaison entre les traitement manuels et l'utilisation de logiciels. **Recherches Qualitatives**, Hors-série, Québec, n. 3, p.243-272, 2007.

WENGER, E. **Comunidades de Prática**: Aprendizaje, Significado e Identidad – Cognición e Desarrollo Humano. Paidós: Barcelona, 2001.

¹ Professora-assistente de psicologia na Université de Paris V, proveniente da pesquisa quantitativa.

² Exemplo: o recorte se reporta a um problema isolado na sala de aula e na abordagem de análise é utilizado para esboçar o cenário escolar de maneira generalizada (SAVOIE-ZAJC, 2011)

³ Professora Supervisora de estágio