

3 Aspectos Metodológicos

O pensamento humano não se limita a refletir a realidade do objeto que ele procura conhecer; ele reflete sempre, também, a realidade do sujeito cognoscente, sua realidade concreta. O pensamento é um duplo espelho cujas duas faces podem e devem alcançar uma limpidez sem mistura.

(Bakhtin, 1980: 107 in: Freitas, 2000: 131)

A fim de partilhar com o leitor informações de caráter metodológico, exponho neste capítulo o arcabouço teórico-metodológico que apóia esta pesquisa. Descrevo nesta seção o contexto institucional onde o *corpus* foi gerado, as tarefas que facilitaram a co-produção do discurso escrito do grupo de discussão *on-line*, o processo de seleção de dados e os procedimentos de análise.

3.1 Arcabouço Teórico-Metodológico

Este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, etnográfica de cunho interpretativista. A pesquisa de base interpretativista baseia-se em conceitos de credibilidade e confiabilidade adequados a este tipo de pesquisa, ou seja, processos de investigação que levam o pesquisador a interpretar seu *corpus* de diferentes formas, produzindo significado a partir da leitura do *corpus* e compartilhando as interpretações com outras pessoas que viveram no mesmo contexto (Edge & Richards, 1998). No momento em que o pesquisador re-visita sua própria categorização várias vezes, repensando e revendo o *corpus*, proporcionando assim um melhor entendimento de todo o processo de interpretação, ele poderá dar confiabilidade à análise de seus dados. Com isso, verifica-se que o próprio pesquisador e a interpretação que o mesmo faz dos dados são os maiores instrumentos de pesquisa, por isso se tem a necessidade da repetição da análise para que sejam checadas as interpretações feitas. O próprio pesquisador revê as

interpretações várias vezes e as compartilha com os outros sujeitos. Caso seja viável, cruzam-se as interpretações¹.

Esta pesquisa é etnográfica pois, segundo Telles (2002), este tipo de pesquisa busca a compreensão de um grupo de pessoas que pertencem ao mesmo contexto social, e no presente estudo eu participei do momento em que os dados foram gerados, participei do grupo e do subgrupo de trabalho e vivo dentro da cultura do IBEU.

Este trabalho também é caracterizado como naturalista, afinal não modifiquei os dados não acontecendo nenhum tipo de manipulação, e nem o ambiente mantendo todas as informações em sua forma original. Edge & Richards (1998:336) ressaltam o papel do pesquisador envolvido em um trabalho investigativo sustentado pelo paradigma humanista ou naturalista:

O paradigma humanista ou naturalista considera o pesquisador como participante na situação em que investiga. Seus valores e crenças estão envolvidos no processo de maneiras múltiplas, tais como no momento da escolha do que se deseja investigar, na escolha de como desenvolver a pesquisa, e na tomada de decisão de como representar e usar as descobertas.

Telles (2002:102), ao comparar as pesquisas quantitativa e qualitativa, retrata um pouco a questão do aspecto humano presente na pesquisa educacional de paradigma qualitativo:

(...) a modalidade qualitativa de investigação trabalha com as qualidades dos fenômenos educacionais em detrimento de números que muitas vezes escondem a dimensão humana, pluralidade e interdependência dos fenômenos educacionais na escola.

Nesta pesquisa a análise de dados fundamenta-se na relação existente entre o que se pesquisa e o pesquisador, assim como defende Chizzotti (1995:79).

O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.

¹ A análise dos dados foi compartilhada com os co-participantes (cf Anexo 6 para o *feedback* recebido).

Da mesma forma, Steier (1995:2), ao falar sobre a abordagem construcionista, descreve como a mesma se opõe à visão objetivista e racionalista da abordagem da pesquisa tradicionalista, e também se posiciona em relação ao envolvimento do pesquisador com o que está sendo investigado. Segundo Steier, contrariamente à visão tradicional de pesquisa, existe o reconhecimento de que o que é descrito na pesquisa não pode existir sem que haja um envolvimento por parte do pesquisador. O que se pesquisa não está fora do pesquisador apenas para ser contemplado.

O processo de pesquisa tem que ser visto como um processo social que constrói um mundo, ou mundos, com o pesquisador incluído dentro desse processo e não fora dele. O pesquisador é o corpo de sua própria pesquisa.

A delimitação das perguntas de pesquisa se dá ao longo do processo de exploração por parte do pesquisador de seu contexto. Chizzotti (ibid: 81) usa o termo *delimitação de problema* ao invés de perguntas de pesquisa, mas compreendo os termos como referentes ao mesmo aspecto característico da pesquisa qualitativa. Sobre o mesmo, ele afirma que a *delimitação de problema* pressupõe uma imersão do pesquisador em seu contexto de pesquisa.

Pressupõem, também, uma partilha prática nas experiências e percepções que os sujeitos possuem desses problemas, para descobrir os fenômenos além de suas aparências imediatas. A delimitação é feita, pois, em campo onde a questão inicial é explicada, revista e reorientada a partir do contexto e das informações das pessoas ou grupos envolvidos na pesquisa.

Quanto à coleta de dados, não foi necessário fazer uso de transcrições, observações, entrevistas e/ou questionários. O *corpus* foi gerado em sua forma escrita original necessitando apenas da autorização dos participantes para que seus discursos fossem investigados com o objetivo de descrever, entender e interpretar a experiência em que todos estavam envolvidos.

Ressalto, portanto, que a análise apresentada no próximo capítulo é uma análise qualitativa dos enunciados do discurso, que tem a finalidade de identificar momentos que evidenciam processos reflexivos pessoais, co-construídos na interação institucional gerada através de discussão *on-line*.

3.2 Contexto Institucional

O *corpus* desta pesquisa foi gerado em uma instituição de ensino de inglês, que manifestou interesse na presente pesquisa, ofereceu apoio, além de ter gentilmente autorizado o uso do nome. O Instituto, que está envolvido em um momento de mudança de orientação institucional, elaborou em parceria com a *School for International Training* (SIT) um projeto direcionando o foco da instituição para o aprendizado do aluno e para a construção de uma comunidade institucional. O departamento acadêmico da instituição assim divulgou o objetivo oficial do Projeto:

Redirecionar o foco da instituição para o aprendizado do aluno através da criação de uma comunidade sólida que apóia o aperfeiçoamento de professores, valoriza canais de comunicação abertos e trabalha em equipe (Study day, 2001).

Este objetivo me remete a van Lier (1994:7) quando ele escreve acerca de *theory of practice*. Ele destaca que a pesquisa crítica tem o objetivo de compreender a realidade educacional e de melhorar desde as perspectivas acadêmicas das circunstâncias dos alunos até a qualidade de vida destes alunos, em outras palavras, acontece uma transformação da realidade deles. É desta forma que eu percebo a mudança de foco da instituição para o aprendizado do aluno, ou seja, a instituição está dando aos alunos uma oportunidade maior para transformarem suas realidades, sejam elas acadêmicas ou pessoais.

Este macro projeto envolve todos os níveis da instituição. Os idealizadores do projeto esperam que a instituição se veja como uma grande comunidade que trabalha em grupo direcionado para mudanças de foco. No nível de ensino, o projeto tem fundamentação teórica na prática do ensino reflexivo, assim como no conceito de ciclo de aprendizagem através da experiência (cf. capítulo 2). O intuito é proporcionar aos professores a oportunidade de refletir sobre suas práticas pedagógicas, por entender-se que a prática da reflexão profissional está intimamente vinculada ao desenvolvimento profissional.

São cinco os componentes do Projeto IBEU 2003. Eles serão brevemente descritos aqui para que o leitor possa compreender as dimensões e características do Projeto².

- **Fortalecimento do ensino na sala de aula.** Todos os professores tiveram a oportunidade de fazer o curso em TESOL da SIT (TESOL *Certificate Course*), oferecido em módulos aqui no Rio de Janeiro pela SIT. Essa etapa se deu ao longo do período de dois anos. A cada semestre formavam-se quatro grupos de, em média, 15 professores cada, conseguindo-se assim desenvolver as atividades do curso e cumprir com a carga horária exigida.
- **Fortalecimento do gerenciamento das filiais.** Os gerentes de filial cursaram o IDLTM (International Diploma of Language Teaching Management) da SIT, durante um período médio de um ano. A maior parte deste curso foi realizada à distância.
- **Desenvolvimento da avaliação de professores e estabelecimento de metas.** Foi formado um grupo de trabalho responsável pelo planejamento, elaboração e pilotagem de um novo programa de desenvolvimento profissional. Este grupo deu início às suas atividades em julho de 2001 e encerrou as mesmas em dezembro de 2002. Ao longo deste período o grupo acabou conhecido como *Grupo de Trabalho de Desenvolvimento Profissional do Professor*.
- **Avaliação do aprendizado do aluno.** Foi formado um grupo de trabalho para pesquisar modelos de avaliação com base no desempenho. Desenvolveram-se escalas de desempenho e indicadores e pilotaram-se os mesmos. Este grupo também deu início às suas atividades em julho de 2001, encerrando as mesmas em dezembro de 2002.

² Informações retiradas do cronograma do projeto distribuído aos funcionários e que se encontra no anexo número 2.

- **Desenvolvimento profissional.** Disponibilizou-se treinamento aos supervisores acadêmicos para planejamento de atividades de desenvolvimento profissional.

3.2.1 Grupo de Trabalho

O grupo iniciou o trabalho com os seguintes componentes: 8 professores, 5 coordenadores de filial³ e 3 supervisores acadêmicos, todos com participação voluntária. Apesar do caráter voluntário, a instituição ofereceu aos profissionais remuneração correspondente a 75 minutos semanais. Antes do início do trabalho, os profissionais sabiam que estariam comprometidos com a instituição para desenvolver uma das etapas do Projeto. Integrava também o grupo uma facilitadora e um co-facilitador profissionais, da SIT, que, apesar de não serem funcionários do instituto, estiveram envolvidos numa parceria (IBEU-SIT) para a realização do projeto IBEU 2003.

Todos os participantes locais (refiro-me aos funcionários da instituição) eram “iniciantes” na participação em conferências *on-line*. Os participantes externos (facilitadora e ao co-facilitador) já haviam tido experiências anteriores com essa atividade virtual (a facilitadora tinha mais experiência do que o co-facilitador).

O grupo usaria a conferência *on-line* como instrumento de interação, assim como algumas reuniões presenciais ocasionais. Através da conferência *on-line*, os profissionais do grupo de trabalho poderiam desenvolver e realizar tarefas, refletir sobre suas práticas e realidades, trocar experiências, construir e reconstruir conhecimento sobre ensino e aprendizagem de inglês como segunda língua (ESL) e discutir atividades que promovessem o desenvolvimento profissional.

O trabalho foi iniciado em julho de 2001 com dois dias de encontros presenciais. Até o final de agosto de 2001 os participantes interagiram com o grupo a partir de diferentes tópicos criados dentro da conferência. Todos os itens de discussões e as tarefas para esse primeiro mês foram apresentados durante as reuniões presenciais. Anunciou-se que o grupo seria dividido em mini-grupos para tarefas mais

³ Em 2002, a função de coordenador foi renomeada passando a ser Gerente de Filial

específicas, o que aconteceu no final de agosto e será explicado nos itens 3.3.1 e 3.3.2 deste capítulo.

Algumas tarefas simples foram desenvolvidas para que os participantes se familiarizassem com o novo instrumento de interação. Dentre as instruções básicas dadas nas primeiras reuniões, apresento aqui alguns exemplos:

- Já que recebíamos por 75 minutos semanais, nos foi sugerido dividir esse tempo em 3 visitas semanais. A participação poderia ser através de alguns objetivos específicos, tais como: apresentar novas idéias, complementar a idéia de algum participante, concordar ou discordar de algo que foi escrito, ou simplesmente pensar e refletir sobre o assunto em questão.
- Algumas “dicas” sobre interação via *Internet* foram dadas. Não tendo o recurso da interação face a face, nos foi sugerido indicar o que estivéssemos fazendo, por exemplo: “estou só brincando”. Evitar escrever em letras maiúsculas a não ser que realmente quiséssemos “gritar” com alguém.

3.3 O Corpus

Como base de dados para a realização desta pesquisa utilizei 64 entradas de uma conferência *on-line* de um mini-grupo de trabalho composto por seis participantes. Este mini-grupo, conforme já tratado na seção anterior, foi um subgrupo criado a partir do grupo de trabalho “*desenvolvimento da avaliação dos professores e estabelecimento de metas*”⁴. Os 64 enunciados foram gerados ao longo do período de um mês e dez dias (de agosto a outubro de 2001), delimitado por marcar uma etapa do macro processo de reflexão de desenvolvimento profissional. Faço uma análise interpretativista dos enunciados do discurso gerado nas interações, retratando as tarefas que foram dadas e acompanhando como os participantes discutem e desenvolvem a reflexão. Não houve necessidade de transcrição dos dados,

⁴Ou Grupo de Trabalho de Desenvolvimento Profissional do Professor.

visto que os discursos estavam sendo co-construídos pelos participantes em forma escrita e eletrônica.

3.3.1

A Discussão Geradora do *Corpus*

Os dados selecionados representam o processo de uma discussão feita em um subgrupo de discussão *on-line*, doravante GDO. Este subgrupo ficou responsável pela elaboração de uma lista de *habits of mind*⁵ que pudessem ser considerados importantes para os professores da instituição.

As tarefas propostas para o GDO refletiam a essência filosófica que sustentava os componentes do Projeto. O trabalho do GDO foi sustentado pela concepção de KASA⁶ (*Knowledge, Attitude, Skill e Awareness*), que é um modelo descritivo de constituintes de ensino usado por Freeman (1989a: 36 in: Bailey et al 2001:23). Este modelo consiste em quatro itens que funcionam como pré-requisitos para que os professores possam tomar decisões conscientemente: eles precisam estar cientes, precisam de uma atitude positiva para que estejam abertos para possíveis mudanças, necessitam de conhecimentos diversos e finalmente de habilidades desenvolvidas.

Os professores geravam suas idéias tendo em mente o significado de um bom ensino e o que o professor deveria conhecer para garantir a qualidade do processo ensino-aprendizagem. Também era considerada a necessidade de estar consciente de sua própria prática dentro e fora da sala de aula, e outros aspectos que perpassam e interferem na atuação profissional.

Ao conectar o *site* da conferência, visualizávamos no espaço vertical à esquerda, sob *conferences*, a listagem dos tópicos de discussão que já existiam e que estavam disponíveis a todos os 18 participantes, e ainda o tópico denominado “KASA/*Habits of mind* 1”. A discussão deste tópico só era visualizada pelos participantes do subgrupo. A figura a seguir mostra o ambiente de trabalho do subgrupo.

⁵ De acordo com a definição oferecida pela facilitadora na primeira reunião presencial. *habits of mind* são sistemas globais de atitudes e crenças que se referem à maneira de se pensar, ou seja, aquilo que o professor pensa e que obviamente afetam o que ele faz em sala de aula. São os *habits of mind* que ajudam o professor a clarear o pensamento sobre suas atitudes e sobre suas crenças em relação aos aprendizes e ao processo de aprendizado.

⁶ Em português: conhecimento, atitude, habilidade e consciência.

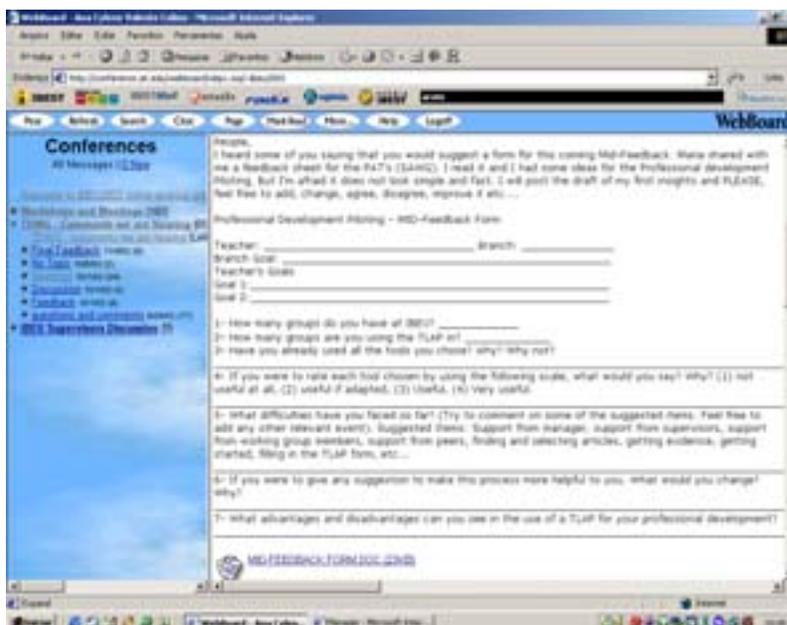


Figura 3 - Ambiente de trabalho do subgrupo

Como membro do GDO, foi crescendo em mim o interesse pelas tarefas propostas, pelo meio no qual as tarefas eram conduzidas e pelo processo de construção de significados e conhecimento que estava em jogo. Fiquei interessada também em analisar o senso de comunidade praticado de maneira intensa, que estimulava a contínua troca de experiências.

3.3.2 Agentes da Pesquisa: os participantes do GDO

Conforme explico em 3.2.1, no final do mês de agosto de 2001 o grupo *Desenvolvimento da avaliação dos professores e estabelecimento de metas* foi dividido em quatro subgrupos de discussão *on-line* (GDO) com quatro participantes cada. Esta divisão foi feita seguindo a ordem alfabética dos nomes de forma que cada subgrupo fosse composto por três professoras (eu sendo uma delas), uma coordenadora, uma facilitadora (à distância) e um co-facilitador à disposição também para qualquer contato presencial. Serão analisadas somente as interações produzidas nessa segunda fase.

Em ordem alfabética os participantes do meu subgruposão: Ana, Ana Cylene, Bea, CNR, Marti e Wagner. Foram eles que escolheram a maneira como gostariam de ser referidos nesta pesquisa. As professoras (Ana Cylene, Bea e CNR), a coordenadora (Ana) e o co-facilitador (Wagner) são brasileiros e a facilitadora (Marti) é americana. Apresento a seguir um reduzido perfil de cada um dos participantes, no que diz respeito a sua formação, atuação profissional e envolvimento prévio (ou não) com propostas de ensino reflexivo anteriores à experiência no GDO. Todas as informações aqui presentes foram colhidas quando do processo de escrita deste presente trabalho. Foi solicitado que cada participante incluísse informações consideradas relevantes para compor o seu parágrafo descritivo. Vale ressaltar que no período em que as interações aconteceram o *TESOL Certificate Course* oferecido pela SIT, ainda não tinha sido cursado por nenhuma das professoras participantes do GDO.

- **Ana** (Gerente de filial), formada em Letras, trabalha no IBEU há 15 anos. É gerente de Filial há 14 anos. Não teve contato anterior com a prática do ensino reflexivo. Ela gostaria de participar mais, mas prefere falar a escrever. Ela concorda com a maior parte da discussão e assume o papel importante de lembrar constantemente ao grupo de que não se pode esquecer o aspecto institucional no qual a discussão está inserida.
- **Ana Cylene** (Profa.), formada em Pedagogia com habilitação em Supervisão e Administração Escolar, trabalha em centros binacionais desde 1999. Teve um primeiro contato com uma proposta de ensino reflexivo neste mesmo ano quando ministrou um curso de treinamento de professores⁷, e quando participou do programa de desenvolvimento e treinamento da equipe de professores em Belém do Pará⁸. Atualmente é Supervisora Acadêmica Junior do IBEU.

⁷ As aulas eram elaboradas para que os alunos-professores passassem pela experiência de aprendizado concreta – como se fossem alunos de língua inglesa. Depois eles recebiam uma aula sobre o tópico do módulo, passavam pela observação de aulas de outros professores e, finalmente, os alunos ministravam uma aula de demonstração. Concomitante a tudo isso, eles escreviam diários reflexivos semanais sobre todas as experiências e desenvolviam leituras críticas.

⁸ Os professores escolhiam três pontos de suas práticas pedagógicas que fossem de interesse pessoal para um maior entendimento ou para mudança. Fazia-se, então, uma reunião antes da observação para conversar sobre os três tópicos. A observação focalizava os pontos escolhidos e ao final das aulas os

- **Bea** (Profa.), formada em Letras, leciona no IBEU há aproximadamente 25 anos. Segundo Bea, a prática reflexiva sempre fez parte do seu aprendizado espiritual/filosófico (teórico e prático); anteriormente à participação no GDO, ela lista uma experiência formal com a reflexão quando estudava interdisciplinaridade na UNIPAZ em 94 e 95 (Universidade da Paz de Brasília, campus RJ).
- **CNR** (Profa.), formada em Letras, leciona no IBEU há quase 10 anos. Não teve contato formal anterior com a prática reflexiva, mas a usava intuitivamente, estimulada pela experiência como professora do ensino fundamental entre os anos de 88 – 93 e também pelos desafios encontrados ao longo de sua prática no IBEU.
- **Marti** (Facilitadora), Ph.D. em Estudos Integrals com foco em educação para transformação e mudança social. Membro da SIT desde 1989, já trabalhou com desenvolvimento de programas para o desenvolvimento profissional de professores em outros países.
- **Wagner** (co-facilitador), Mestre em TESOL, é formador de professores desde 1998. Wagner é membro da SIT, e reside no Rio de Janeiro até o final oficial do Projeto (julho de 2003) a fim de auxiliar no que for necessário. Durante as atividades do GDO, ele assumiu um papel importante de mediador de aspectos culturais entre a facilitadora e os demais participantes. Ele também auxiliava quanto à utilização do instrumento (computador e conferência *on-line*).

Sem intenção de fazer julgamentos de valor e sim com a finalidade de transmitir ao leitor alguma noção de proporção da participação dos integrantes do grupo, apresento aqui o fato de que Ana foi responsável por 04 (dos 64) enunciados (vale ressaltar que Ana entrou de férias no meio do processo), Ana Cylyne, por 12

professores recebiam a transcrição de momentos da aula, servindo de input para a reflexão do professor. A reflexão era guiada com as seguintes perguntas: a) O que você achou da sua aula?; b) se precisasse dar a aula novamente, o que você faria diferente?; c) você alcançou seu objetivo? Por que? Ou por que não?. Durante a pós-reunião, conversava-se sobre as idéias que surgiram ao refletir sobre a aula. O professor saía da pós-reunião com um tópico de interesse definido e daí desenvolvia, em conjunto com a coordenação pedagógica, um plano de ação para o semestre seguinte.

enunciados, Bea por 17 enunciados, CNR por 20, Wagner foi responsável por 03 (dos 64) enunciados e Marti responsável por 08 enunciados.

Destaco que para poder fazer interpretações a respeito destas informações deveríamos levar em consideração outros fatores pessoais e profissionais não investigados neste trabalho, tais como número de turmas que cada um dos participantes teve no período em que participava do GDO, responsabilidades e compromissos assumidos fora do IBEU, facilidade de acesso à tecnologia fora do instituto, assim como facilidade de acesso à tecnologia dentro do Instituto⁹.

3.4 Procedimentos de análise

A análise se dá de maneira a destacar os processos reflexivos percebidos no discurso dos “agentes de investigação” (Telles, 2002). A categorização mostrada no próximo capítulo foi re-definida inúmeras vezes, ao longo do processo de análise, reflexão e discussões com a professora orientadora desta pesquisa e com alguns dos colegas (cf Anexo 6). É, no entanto, uma categorização meramente didática, pois percebo que a “realidade é multiforme” (Perrenoud, 2001:215) e, portanto, extremamente difícil de representar.

A riqueza e volume do *corpus* teriam possibilitado um grande leque de opções de procedimentos de análise que precisei reduzir devido à limitação de tempo e espaço para realização e finalização da pesquisa. Assim, optei por procurar obter uma visão geral do *corpus* privilegiando as unidades de análise, e não considerando os enunciados em seqüência. Poderia ter analisado os enunciados em ordem cronológica para que assim fosse levada em consideração a co-relação entre eles e a função comunicativa existente em tal interação. Contudo, a análise longitudinal teria sido comprometida pela característica tecnológica que permite o acesso virtual permanente de todos os enunciados aos participantes.

Optei, também, por não analisar os dados a partir dos tópicos abordados pelos participantes, já que os mesmos variaram muito ao longo de todo o processo, mas

⁹ As filiais possuem números diferentes de professores e de computadores disponíveis para uso, o que pode influenciar no tempo e na frequência de uso pelo participante.

arrisco dizer que existia por trás de toda a discussão um grande tópico que norteava a discussão, por vezes dividida em subtópicos.

Orientei minha análise para a identificação dos processos reflexivos encontrados. No próximo capítulo apresento uma categorização dos processos que emergiram, a saber: observação, descrição, a oportunidade de explorar outros pontos de vista, e o questionamento.

Esses quatro processos foram assim denominados e escolhidos por terem ressonância em outros estudos realizados por especialistas na área da prática reflexiva profissional. Por exemplo, Smyth (1992 in: Castro, 1998:252) considerava que o ato de refletir envolve quatro tipos de ações, sendo uma delas o ato da descrição da prática e/ou contexto profissional. De acordo com Smyth, para descrever, o indivíduo precisa observar o contexto em que está inserido assim como sua própria atuação profissional para que se possa, então, interpretar suas experiências. Dentre outros especialistas, Rodgers (2002:852) também aponta a interpretação como uma fase inicial do pensamento reflexivo.

Perceber a própria prática através de diferentes perspectivas é útil para que a interpretação não seja limitada às crenças de uma só pessoa que analisa as situações profissionais por um único prisma. A atitude de questionar e problematizar a ação pedagógica é chamada por Dewey (in: *ibid*:853) de fase da intelectualização, ou seja, é o momento que proporciona uma atividade crítica e profunda do profissional. O significado de problema usado por Dewey (1997:9) é aquele que relaciona a perplexidade da mente com uma dada situação, desafiando assim a crença que inicialmente sustentou a prática.

Mesmo que os enunciados não sejam apresentados na sua totalidade¹⁰, desde já ressalto que os 64 enunciados são igualmente importantes para o processo de análise. Considerei não ser possível ignorar nenhum dos enunciados, já que cada um deles influencia o processo de discussão do GDO. Aparentemente, alguns enunciados podem não contribuir diretamente para o grande foco da reflexão profissional, mas estão sendo úteis na construção do ambiente onde a reflexão acontece, assim como para a construção do saber profissional do grupo. A exemplo de Perrenoud (1998:

¹⁰ O *corpus* completo encontra-se no Anexo 3.

199), penso que “o saber não reside no sujeito, mas nas razões públicas que um sujeito apresenta para tentar validar em e através de uma argumentação, um pensamento, uma proposição, um ato, um meio etc.”

Os trechos são mostrados em segmentos numerados, perfazendo um conjunto de 28 segmentos¹¹ seguidos de suas respectivas análises. Alguns segmentos são compostos de 1 enunciado apenas, e outros mostram uma seqüência de enunciados co-relacionados para melhor exemplificar o processo reflexivo em foco (como é o caso dos segmentos 10, 11 e 12). Cada enunciado é identificado pelo nome do participante co-autor do trecho, o número do enunciado dentre o total de 64 e a data em que foi postado na conferência *on-line*.

¹¹ Os trechos dos enunciados utilizados na análise dos dados foram mantidos em sua língua original, porém, o no Anexo 4 os segmentos encontram-se traduzidos.