



PARA ALÉM DA VIDEOGRAFIA: Reflexões sobre a metodologia de autoconfrontação na pesquisa em Educação

Júlio Ribeiro Soares¹

Resumo

O nosso principal objetivo, neste trabalho, consiste em discutir o uso da metodologia de autoconfrontação na pesquisa em Educação, focando especialmente dois pontos: o uso de imagens videográficas; e o papel do pesquisador e de um colega de profissão nas sessões de autoconfrontação. Essa discussão se faz necessária porque muitos pesquisadores, especialmente das áreas das Ciências Humanas e Sociais, inclusive no campo da Educação, têm se preocupado em estudar a realidade, como no caso do fenômeno educativo, a partir da dimensão concreta que a constitui, levando em conta seus elementos objetivos e subjetivos. São pesquisadores que, em seus estudos, consideram que a realidade é uma totalidade constituída a partir da articulação de elementos de contradição e mediação. É nessa perspectiva, portanto, que entendemos que a importância do uso de imagens videográficas na pesquisa de autoconfrontação com professores passa, necessariamente, pelo modo como o sujeito da pesquisa é mediado pelos questionamentos do pesquisador e até do colega de profissão que, ao ser convidado, participa das sessões de autoconfrontação cruzada.

Palavras-chave: Pesquisa. Educação. Atividade. Videografia. Autoconfrontação.

Abstract

The main objective of this paper is to discuss the use of self confrontation methodology in educational research, specifically

Recebido em: outubro/2011 – Aceito em: novembro/2011

1 Professor da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Doutor em Educação: psicologia da educação pela PUC/SP. E-mail: julioribeirosoares@yahoo.com.br





focusing two points: the use of videographycal image; and the researcher role and a profession colleague in the self confrontation sessions. This discussion is necessary because many researchers, mainly in the Human and Social areas, including Education, are concerned with the study of reality, as the educative phenomenon, starting with the its concrete dimension considering its objective and subjective elements. They are researchers who, in their studies, consider that reality is wholly composed by the articulation of elements of contradiction and mediation. Considering this, it is understood that the importance of the use of videographycal images in self confrontation research with professor comprehends the way the research subject is mediated by the researcher` s questions and by the profession colleague who, when invited, takes part in the self confrontation sessions.

Keywords: Research. Education. Activity. Videography. Self confrontation.

Introdução

A preocupação em construir uma metodologia de pesquisa que possa ajudar a apreender o real em movimento faz parte dos pesquisadores das Ciências Humanas e Sociais, que tendem a “olhar” a realidade a partir de uma perspectiva sócio-histórica, isto é, são mediados pela concepção de que o mundo está sempre em movimento e que esse movimento é historicamente determinado por elementos de contradição que se encontram para além da dimensão empírica do real.

Nessa perspectiva, falamos de um pesquisador que não se contenta em apenas “olhar” a realidade na qual atua, em ter um “retrato” de como ela se estrutura e funciona, pois acredita que a realidade é muito mais complexa do que aparenta. Por isso, faz-se necessário dispor de instrumentos de pesquisa que os permitam apreender a realidade para além da aparência. É preciso apreendê-la em movimento, isto é, no seu processo histórico de constituição, cuja totalidade é sempre mediada por antíteses. Isso se faz necessário





porque, conforme pontua Vygotsky (1991, p. 74), “estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança”.

Em outras palavras, queremos dizer que, para estudar o processo histórico de transformação da realidade, é preciso apreender as antíteses que lhes são constitutivas. É apreendendo-as que passamos da tese - o todo caótico - à síntese - totalidade cujas partes dialeticamente se articulam formando uma unidade -, passamos da aparência à essência do real.

Mas, como conseguir alcançar esse patamar superior de conhecimento do real, que não se revela fisicamente? De que modo o método dialético pode contribuir com a solução dessa questão? É para questões como essas que este trabalho se volta, com o objetivo de discutir o uso da metodologia de autoconfrontação na pesquisa em Educação, focando especialmente dois pontos: o uso de imagens videográficas; e o papel do pesquisador e de um colega de profissão nas sessões de autoconfrontação.

2 Apontamentos sobre o método histórico-dialético

A construção de uma metodologia de pesquisa que possa ajudar o pesquisador a apreender as mediações/contradições da realidade tem sido, especialmente nas Ciências Humanas e Sociais, como no caso da Educação, um esforço constante de muitos estudiosos.

Nessa perspectiva, importantes contribuições têm vindo de estudiosos que, partindo de uma concepção específica de Filosofia da Ciência – a concepção dialética –, consideram que a realidade é uma unidade constituída de elementos contraditórios, e não um ente dicotômico, que segrega os elementos de articulação entre dimensões contraditórias, como a objetividade e a subjetividade; a natureza e a história; o indivíduo e a sociedade; e, por isso, alertam para o fato de que o real deve ser apreendido em movimento, e não como algo constante.

Dentre os estudiosos que partem de uma concepção dialética de ciência para compreender a realidade em processo contínuo de movimento, poderíamos destacar vários nomes, desde Marx, ou até mesmo a partir de Hegel. Com isso, não queremos dizer que





a discussão sobre dialética tenha origem nesses filósofos. Ela é muito mais antiga, de modo que a sua gênese pode ser remetida ao período pré-socrático.

Apesar de antiga e de ter sofrido muitos reveses ao longo dos muitos séculos de sua existência, ela conseguiu sobreviver, mesmo que timidamente, na proposição de alguns “filósofos”. O que, então, diferencia a filosofia dialética de Marx em relação aos demais que o antecederam, e até mesmo de outros que vieram depois dele, que, inclusive, dizendo-se marxistas, abominavam a dialética como princípio filosófico?

Não pretendemos, pelo menos neste momento, entrar numa discussão pormenorizada dessa questão, pois fazer isso seria fugir do objetivo pretendido neste artigo. Contudo, podemos ressaltar, em linhas gerais, e com o intuito de contribuir com o objetivo deste trabalho, que, diferentemente de outros filósofos que viviam praticamente encastelados, portanto, longe dos acontecimentos reais e históricos que determinavam a condição humana, Marx viveu e pensou, dialeticamente, uma realidade que era concreta; ele a pensou, portanto, levando em conta seus movimentos, suas contradições gestadas a partir do trabalho. Como bem salienta Konder (2006, p. 27-28), Marx “ligou-se bem cedo ao movimento operário e socialista, lutou na política do lado dos trabalhadores, viveu na pobreza e passou a maior parte de sua vida no exílio (na Inglaterra)”.

Ademais, ainda segundo Konder (2006, p. 28), “a solidariedade ativa que o ligou [que ligou Marx] aos trabalhadores contribuiu, certamente, para que ele tivesse do trabalho uma compreensão daquela que tinha sido exposta pelo velho Hegel”. Embora concordasse com a ideia - de Hegel - de que era no trabalho que estava a condição fundamental do desenvolvimento humano, ao mesmo tempo se distanciava do mestre porque este apenas se voltava ao trabalho intelectual. Não “enxergou”, portanto, como Marx, a dimensão nefasta do trabalho físico, ou seja, questões como a expropriação, a alienação, o sofrimento, a opressão, a escravização, a mais-valia.





É inegável que, em Marx, as bases constitutivas do método histórico-dialético foram se constituindo a partir do contato/ envolvimento/estudo dessa realidade que havia começado a se configurar já no Século XV, e foi tomando forma nos séculos seguintes com o mercantilismo; o enfraquecimento e a queda do regime feudal; a descoberta de novos continentes; o Renascimento; o Iluminismo; a Revolução Francesa e tantos outros movimentos político-econômico-sociais, a exemplo, ainda, da Comuna de Paris e da Revolução Industrial na Inglaterra. Tendo ocorridos esses movimentos no Século XIX, Marx os vivenciou e, a partir deles, juntamente com Engels, pensou sobre muitas das questões que fazem parte de suas obras escritas.

Depois da morte de Marx, em 1883, e também da de Engels, em 1895, “o desenvolvimento do pensamento dialético não se interrompeu e prosseguiu seu acidentado caminho” (KONDER, 2006, p. 63). Contudo, sofreu severos ataques de muitos daqueles que, mesmo tendo pertencido à primeira geração de teóricos que surgiu após a morte dos referidos pensadores, não compreenderam adequadamente ou simplesmente não levaram em conta “o conceito” de dialética presente nas suas obras.

Mas, houve quem reagisse a esses ataques, tentando restaurar a dimensão histórica e dialética presente nas obras de Marx e Engels, como foi o caso de Lênin, líder da Revolução Russa, de 1917, que a levou mais estritamente para o campo da ciência política e dela fez uso como político e intelectual.

Em outras áreas da atividade humana, áreas essas não menos políticas, o processo de restauração da dimensão dialética no estudo da realidade também aconteceu, como foi o caso da psicologia na União Soviética, com Vygotsky.

Para Vygotsky e seus seguidores, uma verdadeira psicologia sócio-histórica não se faz [] estabelecendo relação entre a teoria marxista e ‘achados’ psicológicos. É preciso apreender os processos psíquicos em movimento. É preciso, dessa maneira, que o método aponte condições ao pesquisador para que este apreenda o processo, isto é, o modo pelo qual o pensamento, que é sempre emocionado, se constitui na relação dialética do homem com o social e a história. (SOARES, 2011, p. 107).





Conforme podemos apreender da citação acima, há uma preocupação de Vygotsky com o método dialético e histórico, isto é, com o movimento do pensamento, que é um movimento contraditoriamente mediado pelo social e pela história.

Assim sendo, o social e o individual, em Vygotsky, não se configuram como dicotomias, mas unidade. Por isso, diz o referido psicólogo russo (2004, p. 368), que “cada pessoa é em maior ou menor grau o modelo da sociedade, ou melhor, da classe a que pertence, já que nela reflete a totalidade das relações sociais”.

O método, em Vygotsky, não está, portanto, alheio à realidade, isto é, à relação homem/mundo. Por isso, enuncia que “devemos conquistar para a Psicologia o direito de considerar [] o indivíduo como um microcosmo [], exemplo ou modelo da sociedade” (VYGOTSKY, 2004, p. 368). Conforme ressalta Aguiar (2001, p. 129), foi a partir de Vygotsky que passamos a poder falar, na Psicologia, não de um homem abstrato, mas “de um homem que se constitui numa relação dialética com o social e a história, um homem que, ao mesmo tempo, é único, singular e histórico”.

Foi, portanto, a partir de Vygotsky, cujo conhecimento profundo que tinha da filosofia marxista o possibilitou inaugurar a dimensão dialética nos estudos sobre o humano, que uma ciência psicológica de base dialético-marxista começou a ser constituída, psicologia essa que, embora tenha sofrido severos ataques do regime stalinista (KNOX, 1996), que a acusou de idealista e tentou colocá-la no ostracismo, seus princípios teórico-metodológicos atravessaram as fronteiras e as mais fortes repressões ocorridas na União Soviética.

3 Uma psicologia do trabalho

Com a expansão da Psicologia de Vygotsky, também chamada, por alguns grupos de estudiosos, de psicologia sócio-histórica, psicologia histórico-cultural, e outras denominações, “discípulos” foram se constituindo nos diversos continentes. Na Europa, mais precisamente na França, um seguidor de Vygotsky que tem dado uma grande contribuição ao processo de pesquisa, mais especificamente no campo da psicologia do trabalho, tem sido Yves Clot. Aqui no





Brasil, diversas pesquisas já foram e/ou vêm sendo realizadas a partir de algumas de suas contribuições, sobretudo no que diz respeito à relação entre atividade e subjetividade.

Embora tenha se fundamentado em vários estudiosos do trabalho, como Wisner, Oddone e Le Guillant para construir a sua psicologia, também denominada, por ele, clínica da atividade, é em Vygotsky que está grande parte de sua fundamentação. Por isso, chega a dizer que, mesmo Vygotsky não tendo sido um psicólogo do trabalho, foi ele “que inaugurou [] a subjetividade no desenvolvimento da atividade” (CLOT, 2006, p. 158).

Uma das maiores contribuições de Clot (2006), para o estudo da relação entre atividade e subjetividade, é a sua proposta metodológica de autoconfrontação, que a classifica em dois tipos: autoconfrontação simples e autoconfrontação cruzada. Entre outras áreas das ciências que se interessam pelo estudo do trabalho humano, vale destacar que essa proposta já vem sendo utilizada por alguns estudiosos brasileiros da área da Psicologia da Educação, especialmente na pesquisa sobre trabalho docente, como é o caso de Davis e Aguiar (2010).

Ao ressaltar o campo da Psicologia da educação, o fazemos intencionalmente porque o nosso campo maior de interesse é o estudo da dimensão subjetiva da atividade docente. E, para tentar compreender essa questão - a dimensão subjetiva da atividade docente -, temos buscado apoio na psicologia sócio-histórica. Embora tenha Vygotsky como sua principal referência, afinal trata-se daquele que inaugurou uma nova psicologia, a psicologia do homem concreto, essa vertente da psicologia não se restringe a apenas uma pessoa, no caso, o referido psicólogo. Também engloba teóricos que, assim como Vygotsky, seguiam/seguem o materialismo histórico-dialético como filosofia que os orientava/orienta a atuar no mundo, além dos próprios estudiosos de Vygotsky, como é o caso de Clot.

Gostaríamos de esclarecer, mesmo que sucintamente, o conceito de autoconfrontação simples e cruzada. Começando pela palavra **autoconfrontação**, não é difícil deduzir que ela significa confronto do sujeito consigo mesmo, sujeito esse que sempre se





encontra em atividade. Para isso, conta-se com o apoio de um importante recurso, que são imagens videografadas da atividade realizada pelo próprio sujeito.

Mas não é apenas isso! Além de muitos outros recursos, procedimentos e técnicas de pesquisa, que, por delimitação do objetivo deste trabalho, não serão aqui abordados, convém ressaltar que o sujeito também é confrontado pelo pesquisador, no momento das sessões de autoconfrontação simples, e por um colega de profissão, que, para o momento das sessões de autoconfrontação cruzada, é convidado a discutir aspectos da atividade realizada.

4 Para além da videografia na pesquisa em educação

Que importância tem o uso da videografia nessa metodologia de pesquisa, que se pretende, para o sujeito, autoconfrontadora? Apenas a videografia é um recurso suficiente para gerar no sujeito, como no professor, questionamentos que o mobilizem frente à realidade na qual atua, como a escola e a sala de aula? E qual o papel do pesquisador e do “sujeito convidado” nessa proposta metodológica? Mais uma vez ressaltamos que é por estas e tantas outras questões que, neste trabalho, o nosso objetivo consiste em discutir o uso da metodologia de autoconfrontação na pesquisa em Educação, focando especialmente dois pontos: o uso de imagens videográficas; e o papel do pesquisador e de um colega de profissão nas sessões de autoconfrontação.

Considerando a orientação didática sobre sequência de conteúdos, primeiro discutiremos sobre o uso da videografia. Depois, será a vez do papel do pesquisador e de um colega de profissão nas sessões de autoconfrontação cruzada. No caso das imagens videografadas, é imprescindível registrar a sua importância, haja vista propiciar ao sujeito a oportunidade de se ver em cenas que, de alguma forma, podem afetá-lo, mediando a sua forma de pensar e agir sobre elementos da realidade na qual atua, como é o caso da escola e da sala de aula. Como enfatiza o próprio Clot (2006, p. 32), “é pela mediação das emoções [] cujo papel dinâmico no comportamento humano foi enfatizado por Vygotsky [] que se forma a ação mental”.





Nessa perspectiva, ao mesmo tempo em que o sujeito – professor – pode ser afetado por algumas imagens, dele mesmo, na atividade docente, que o revelam em movimento, o seu pensamento pode passar a refletir acerca do que fez e/ou do que gostaria de ter feito, mas não o fez, e/ou do que fez, mas gostaria de ter feito de outro jeito no referido momento em que realizava uma específica atividade. Dessa forma, não dá para dizer que a imagem videográfica seja um recurso facultativo ao pesquisador que pretenda trabalhar com a metodologia de autoconfrontação. Pelo contrário, é um recurso imprescindível, como já apontamos acima, porque possibilita o acesso do pesquisador a informações peculiares sobre a atividade realizada pelo sujeito.

Atentos à importância que tem a filmagem para a metodologia de autoconfrontação, Cunha, Gil Mata e Correia (2006, p. 25) fazem a seguinte observação: “através do método de autoconfrontação, em que o vídeo assume um papel determinante, é possível mostrar os elementos visíveis da actividade de trabalho”. Ao mesmo tempo, os referidos autores apontam que os elementos que se revelam no vídeo também “podem servir de suporte para compreender outros elementos de que ela [a atividade] se reveste e que escapam à simples observação”.

As questões observadas pelo trio de pesquisadores, acima anunciados, são fundamentais para podermos afirmar que, embora seja imprescindível a autoconfrontação, a videografia não deve ser tomada como uma técnica suprema dessa metodologia. O vídeo nos permite alcançar o lado visível/empírico da atividade realizada, como, por exemplo, o fato de um aluno estar desenhando enquanto a professora explica o conteúdo de ciências para o restante da classe.

O acesso à imagem - e som -, contudo, não é suficiente para classificar as informações apreendidas como conhecimento científico. Conforme aponta Meira (1994, p. 61), “a videografia não produz por si própria um registro completo e final da atividade investigada”. Faz-se necessário, portanto, apreendermos para além da aparência, para além do modo como o sujeito a executa.

Para Clot (2006, p. 34), “a ação não pode ser compreendida





a partir de si mesma. Seu desencadeamento deve ser vinculado a atividades que se intercambiam em certos contextos”. Voltando ao exemplo acima mencionado - o fato de um aluno estar desenhando enquanto a professora explica o conteúdo de ciências para o restante da classe -, compreendemos que apenas a imagem não é capaz de revelar os elementos de contradição e mediação que se configuram historicamente como determinantes do fato.

Nesse processo, os elementos empíricos, “aqueles” que emergem no vídeo, são importantes porque é a partir deles que o pesquisador pode caminhar em direção à essência do real, isto é, pode caminhar em busca dos elementos de mediação e de contradição que constituem o sujeito e o ambiente de trabalho no qual atua, como é o caso de uma sala de aula, e, assim, pode apreender a totalidade da atividade, isto é, suas dimensões objetivas e subjetivas. Mas, como isso pode ser possível?

Na metodologia de autoconfrontação é preciso recorrer ao sujeito da pesquisa. Somente ele pode falar de suas intenções/motivações para com a atividade realizada. Aproveitando o exemplo já citado, ressaltamos que somente a partir do sujeito – professor – é que podemos aceder às necessidades que o mobilizam, necessidades essas que são, dialeticamente, objetivas e subjetivas. Assim sendo, somente o professor poderia trazer à tona alguns elementos de contradição e mediação que poderiam nos ajudar a explicar o porquê da sua atividade “naquele” momento, isto é, por que ele explicava um conteúdo enquanto um dos seus alunos fazia um desenho?

Convém registrar que tanto o pesquisador como o colega de profissão do sujeito têm papel crucial nesse processo, isto é, nas sessões de autoconfrontação. Por meio de suas discussões, de suas perguntas, de suas dúvidas, eles podem afetar a relação do sujeito com as imagens que o revelam em atividade, tirando-o da inércia da observação. Mas, dialeticamente, o sujeito também os afeta, passando a ser mediados pela forma como o sujeito sente às suas questões, às suas dúvidas, às suas opiniões.

Ao trazer essa discussão à tona, isto é, a discussão da relação entre imagem, pesquisador e convidado, não queremos dizer





que haja, teoricamente, um momento para o sujeito se confrontar com as imagens e outro momento para se confrontar com os questionamentos do pesquisador e do colega de profissão. Pelo contrário, as duas coisas acontecem ao mesmo tempo. A exibição das imagens ocorre sempre coordenada, em especial, pelo pesquisador, e não de forma totalmente livre. E os questionamentos dirigidos pelo pesquisador e pelo convidado ao sujeito têm sempre como pano de fundo as imagens das atividades realizadas, além, obviamente, da manifestação verbal do sujeito frente ao que vê e ouve, no momento da autoconfrontação.

Assim sendo, a atividade é observada/analisa não apenas pelo pesquisador, mas igualmente por quem a exerce. Nesse processo, como bem salienta Clot (2006b, p. 107), os trabalhadores “transformam-se em sujeitos da interpretação e da observação e não se reduzem a objeto da interpretação e da observação dos pesquisadores”. Esse ponto, sem dúvida um dos mais importantes da autoconfrontação, é, também, o mais instável do processo da pesquisa, pois nele há possibilidades de o pesquisador, assim como o colega de profissão, participante da autoconfrontação cruzada, “abandonarem” o sujeito, entregando-o, involuntariamente, ao comentário das cenas observadas.

Em outras palavras, queremos dizer que, apenas pedir ao sujeito para comentar as cenas observadas, não “questionando” a atividade realizada, o pesquisador e o sujeito convidado podem não facilitar a criação de, ou simplesmente não criar, uma situação favorável ao aprofundamento da análise da atividade, deixando o sujeito apenas descrever a atividade observada, aquilo que é aparente da atividade.

Com isso, o sujeito pode, simplesmente, ficar no nível da superficialidade da cena, de modo que não aprofunda a sua análise sobre a atividade realizada, ou seja, não havendo esforço de análise, não traz à tona indícios sobre os elementos de mediação e contradição que configuram as possibilidades e os impedimentos constitutivos da atividade realizada. Pode, também, simplesmente falar de outros assuntos que não fazem parte diretamente do que foi filmado e levado para a sessão de autoconfrontação.





É preciso, portanto, cuidados, para que zonas de desenvolvimento sejam criadas nas sessões de autoconfrontação, de modo que o sujeito sinta-se à vontade para questionar, duvidar, criticar, afirmar-se e negar-se, ao mesmo tempo, aproximar-se e distanciar-se dos elementos históricos que configuram as possibilidades e os impedimentos da atividade por ele realizada. Enfim, é preciso que o sujeito seja afetado e se emocione pelo conjunto dos procedimentos que constituem a autoconfrontação, ao mesmo tempo em que também afeta/mobiliza todos que estão à sua volta.

Além de termos passado por experiência semelhante na pesquisa com professores, já ouvimos comentários de pesquisadores que, também na área da educação, abordam essa questão, ou seja, que um dado professor, sujeito da sua pesquisa, fala bem de muitos assuntos relacionados ao trabalho, mas comenta/discute muito pouco sobre si mesmo, sobre a atividade realizada por ele em sala de aula. Nesse caso, conforme já anunciamos acima, uma das nossas hipóteses é a de que o pesquisador precisa mudar os seus procedimentos de trabalho com autoconfrontação. Talvez esteja deixando o sujeito sozinho na análise da atividade, sem fomentar o seu processo de reflexão sobre as cenas observadas. Outra hipótese, dentre tantas outras, é a de o sujeito não estar interessado pela pesquisa. Caso isso aconteça, o procedimento mais adequado é procurar um sujeito que queira participar da pesquisa. A vontade de estar na pesquisa é um critério importante, fundamental para que o pesquisador possa, com o seu aparato instrumental, chegar o mais próximo possível da realidade, isto é, dos elementos de contradição e de mediação que determinam o real da atividade do sujeito.

Considerações finais

Muitos estudiosos enxergam na proposta metodológica de autoconfrontação simples e cruzada uma nova possibilidade de se fazer pesquisa, isto é, uma possibilidade de pesquisa que contempla não apenas a “coleta” de dados, mas, que põe a realidade em movimento, ou pelo menos, cria algumas condições para isso, por meio do confronto entre sujeitos a partir de imagens videografadas, um dos principais instrumentos dessa proposta metodológica.





É importante salientar, contudo, que apenas a imagem não é suficiente para mobilizar o sujeito. Ela é de suma importância para o processo de autoconfrontação, mas, sozinha, não eleva a qualidade da análise que se pretende fazer da realidade para se apropriar dos elementos de mediação e contradição que a constituem. A imagem, por si, sem a interpretação dos sujeitos que, direta e/ou indiretamente, estão a ela ligados, não revela algo mais que a superficialidade do real.

No caso do trabalho em Educação, que inclui espaços e sujeitos diversos, como a sala de aula, a escola em todo o seu conjunto - projeto político-pedagógico; funções administrativas; funções pedagógicas -, os professores, os alunos, a família, os funcionários, a pesquisa de autoconfrontação pode viabilizar a descoberta de elementos da realidade que não seria possível por meio de outras metodologias.

A imagem videográfica na metodologia de autoconfrontação, a imagem literalmente em movimento, carrega, de alguma maneira, a possibilidade de se aceder a movimentos da realidade - da escola, do professor, dos alunos, da sala de aula - que permaneceriam ocultos caso utilizássemos outros meios de pesquisa. No entanto, essa força da imagem passa pelo sujeito que a explicita, que emite opinião ao que vê, que é afetado por ela, que fala das suas intenções, das possibilidades de realização da atividade e dos elementos que o impedem de realizá-la.

E, se a força da imagem em revelar aspectos importantes da realidade, aqui entendidos como elementos de contradição e mediação, passa pelos sujeitos participantes da pesquisa, é preciso não esquecer que tanto o pesquisador, nas sessões de autoconfrontação simples e cruzadas, como o "sujeito convidado", nas sessões de autoconfrontação cruzadas, têm grande responsabilidade nas análises das atividades realizadas. Compete, sobretudo, ao pesquisador, a criação de espaços que possibilitem os sujeitos a falar, a partir das imagens videografadas, de suas atividades, de suas angústias, de seus sonhos possíveis e impossíveis. Enfim, criem espaços de mediação, em que todos possam afetar e, ao mesmo tempo, ser afetados pelo que se vivencia em cada sessão de autoconfrontação simples e cruzada.



Referências

AGUIAR, Wanda Maria J. A pesquisa em psicologia sócio-histórica: contribuições para o debate metodológico. In: BOCK, Ana Mercês B., GONÇALVES, Maria da Graça M.; FURTADO, Odair (Orgs.). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2001.

CLOT, Yves. **A função psicológica do trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CLOT, Yves. Entrevista. **Cadernos de psicologia social do trabalho**. São Paulo, v. 9, n. 2, 2006a.

DAVIS, Claudia e AGUIAR, Wanda Maria J. Atividade docente: transformações do professor na perspectiva da psicologia sócio-histórica. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. São Paulo, vol. 14, n. 2, pp. 233-244, jul/dez. 2010.

CUNHA, Liliana; GIL MATA, Rita e CORREIA, Fernanda. Luz, câmara, acção: orientações para a filmagem da actividade real de trabalho. **Laboreal**. Porto (Portugal), v. II, n. 1, 2006.

KNOX, Jane E. Prefácio. In: VYGOTSKY, Lev S.; LURIA, Alexander R. **Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2006. (Coleção Primeiros Passos; 23)

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção Os Pensadores).

MEIRA, Luciano. Análise microgenética e videografia: ferramentas de pesquisa em psicologia cognitiva. **Temas em psicologia**, São Paulo, n. 3, p. 59-71, 1994.

SOARES, Júlio R. **Atividade docente e subjetividade: sentidos e significados constituídos pelo professor acerca da participação dos alunos em atividades de sala de aula**. 2011. 327 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

VYGOTSKY, Lev S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.