

Atividade de pesquisa, atividade de ensino: a atividade do *intervenante* no campo da educação

Daniela Dias dos Anjos*
Ana Luiza Bustamante Smolka**
Ermelinda Barricelli***

Resumo

Este artigo tem por objetivo problematizar as relações entre intervenção e pesquisa propostas pela Clínica da Atividade, a partir de autoconfrontações realizadas no contexto de pesquisas no campo da educação. Para tanto, apresentamos num primeiro momento os elementos que configuram o debate, retomando as elaborações tanto da clínica da atividade, como da pesquisa em educação acerca das atividades de ensino, pesquisa e intervenção, para em seguida, com base na análise de trechos de autoconfrontações, refletir sobre as especificidades do papel do *intervenante* no campo da educação.

Palavras-chave: clínica da atividade, intervenção, pesquisa em educação, ensino

Résumé

Fondé sur des autoconfrontations menées au cours de recherches dans le champ de l'éducation, cet article problématise les rapports entre intervention et recherche proposés par la Clinique de l'Activité. Pour ce faire, il présente les éléments façonnant le débat en reprenant les élaborations et de la clinique de l'activité et de la recherche en éducation sur les activités d'enseignement, de recherche et d'intervention avant de réfléchir aux spécificités du rôle de l'intervenante dans le champ de l'éducation à partir d'extraits d'autoconfrontations.

Mots-clés : Clinique de l'Activité, intervention, recherche, enseignement

Introdução

A questão que vamos abordar neste artigo se desdobra dos estudos e se enriquece nos diálogos com as pesquisas em Clínica da Atividade (CA). A problematização foi disparada quando da realização das autoconfrontações simples e cruzadas na pesquisa de Anjos (2013), nas interlocuções com a proposta de Clot (2010), e foi ganhando outras nuances e outras dimensões com as contribuições de Kostulski (2010) e com as discussões no Seminário que se realizou em Campinas em fevereiro de 2013 (BANKS-LEITE; SMOLKA; ANJOS, 2016). E, posteriormente, novos dados da pesquisa de Barricelli (2015) instigaram ainda mais esse debate.

No Seminário de 2013, foram vários os questionamentos sobre a atividade do *intervenante/expert* trabalhador/pesquisador nas ações de intervir e pesquisar (SILVA, 2016), tendo em vista que autores da Clínica da Atividade argumentam enfaticamente sobre a importância de distinguir e separar as ações específicas das atividades de intervenção e de produção de conhecimento (CLOT, 2010; KOSTULSKI, 2010).

Se compreendemos os argumentos, se concordamos com a afirmação de que motivos, ações e operações (LEONTIEV, 1984) se distinguem nas atividades específicas e se concordamos também com a possibilidade e/ou a

conveniência dessas distinções, ou seja, das orientações específicas das ações com vistas a alcançar determinados objetivos, queremos problematizar a possibilidade de influência ou interferência mútua dessas esferas de atividade. Nosso campo de atuação – o campo educacional, a atividade de ensinar – nos move a investigar outras condições e possibilidades.

Se reconhecemos o valor teórico e metodológico da proposta em Clínica da Atividade, se compreendemos os argumentos sobre a posição do *intervenante* e sobre os procedimentos no processo de intervenção, suspeitamos que a intervenção no campo da educação traz certa complexidade e configura especificidades que merecem consideração especial.

Neste texto objetivamos investigar as relações entre intervenção e pesquisa nos estudos em Clínica da Atividade. A partir de autoconfrontações realizadas no contexto de duas pesquisas (ANJOS, 2013; BARRICELLI, 2015), problematizaremos as noções de intervenção e pesquisa propostas pela Clínica da Atividade, pensando nas especificidades dessa metodologia, quando mobilizada no contexto da pesquisa em educação. Para tanto, apresentaremos, num primeiro momento, os elementos que configuram o debate, para, em seguida, com base na análise de trechos de autoconfrontações simples, refletir

*Endereço eletrônico: daniela.anjos@usf.edu.br

**Endereço eletrônico: asmolka@unicamp.br

***Endereço eletrônico: ermebarricelli@gmail.com

sobre as especificidades do papel do *intervenant* no campo da educação.

A metodologia em clínica da atividade no campo da educação

A Clínica da Atividade tem por objetivo transformar as situações de trabalho, concebendo os trabalhadores como protagonistas dessa transformação. Os dispositivos metodológicos (autoconfrontação e instrução ao sócio) trazem a proposta de pensar a ação vivida em outro contexto, no qual o sujeito se torna, ele mesmo, um observador exterior de sua atividade na presença de um terceiro.

Na perspectiva metodológica da clínica da atividade, através de métodos indiretos de análise, os trabalhadores são convidados a analisar, na presença do pesquisador (autoconfrontação simples) e na presença de um colega que realiza a mesma atividade (autoconfrontação cruzada), uma atividade de trabalho registrada em vídeo. O pesquisador tem a função de instrumento para a reflexão do próprio trabalhador e não se presta ao papel de um *expert* exterior, que analisa o trabalho e propõe soluções. A Clínica da Atividade considera que transformações duradouras no mundo do trabalho só podem acontecer na medida em que os próprios trabalhadores assumam a tarefa de protagonizar os processos de transformação.

Esta metodologia vem sendo utilizada em vários campos de atuação: empresas ferroviárias (FAÏTA, 1997; FERNANDEZ, 2004;), indústrias automobilísticas (QUILLEROU-GRIVOT, 2011), advocacia (MILBURN; KOSTULSKI; SALAS, 2010), e também na área da educação (BARROS; PASSOS; EIRADO, 2014; DREY, 2008; FACCO; DAVIS, 2013; FONSECA, 2009; MELO, 2012; MURTA, 2008; OLIVEIRA, 2010; PINTO, 2009, RETZ, 2012; ROGER; RUELAND-ROGER, 2009, entre outros).

Se, em todos os campos de atuação, a metodologia proposta tem se mostrado fecunda no sentido de possibilitar que os trabalhadores se enxerguem em seus fazeres e possam então operar transformações, as indagações sobre a atividade do *intervenant*, daquele que intermedeia as relações dos trabalhadores com seu trabalho e dos trabalhadores entre si, se colocam como objeto e foco de investigação. Que forma de (atu)ação é esta que o *intervenant* realiza? Qual a especificidade de sua atividade? Quais os requisitos para essa atuação? De que lugar ele fala? Que posição ocupa? O que e como se transforma ou se constitui como objeto de pesquisa sobre a realização do trabalho ou o

trabalho realizado – do outro, de si próprio? Quais as especificidades e os limites da intervenção e da investigação?

Buscamos, a seguir, apresentar alguns dos principais pontos do debate em pauta.

Intervenção e Pesquisa na Clínica da atividade

O trabalho de intervenção em Clínica da Atividade teve início, historicamente, no âmbito da saúde do trabalhador, partindo, geralmente, da demanda dos trabalhadores, fossem eles integrantes da gerência ou administração de empresas, fossem de organizações sindicais. Assim, o trabalho de intervenção, realizado por um *intervenant*, teria como objetivo primordial propiciar a reflexão sobre a atividade e sua transformação pelo próprio trabalhador, que seria orientado, portanto, para o encaminhamento de um problema de caráter mais prático ou imediato. As indagações sobre os procedimentos ou o conhecimento que pudessem derivar dessa forma de atuação não se confundiam com a atuação em si. Além disso, um *intervenant* não precisaria ser um conhecedor ou especialista no *métier* dos trabalhadores em autoconfrontação e poderia, mesmo, atuar de maneira mais objetiva na mediação e no levantamento de questões concernentes a tal *métier*.

Na perspectiva metodológica em Clínica da Atividade, o *intervenant* tem o papel de ajudar no desenvolvimento da reflexão pelo próprio trabalhador. O lugar da Clínica da Atividade no interior da Psicologia do Trabalho é de contraponto, de controvérsias com outros métodos de análise do trabalho. A Clínica da Atividade traz uma crítica à postura do analista do trabalho como *expert*, que é chamado a resolver conflitos nos meios profissionais, fazendo análises da situação e propondo soluções que, muitas vezes, não produzem transformações, pois são externas aos trabalhadores, e eles não se reconhecem nessas soluções.

De acordo com a Clínica da Atividade, são os trabalhadores que estão mais bem posicionados para realizar a análise do trabalho e propor soluções, pois conhecem o *métier*, como podemos observar na citação a seguir:

[...]. Na perspectiva da clínica da atividade que adotamos, o objetivo da transformação das situações de trabalho está no centro das questões suscitadas. Nesse sentido, retomamos, por conta própria, a tradição ergonômica da língua francesa. Mas a evolução tanto da ergonomia, quanto da psicologia do trabalho e, de modo mais geral, das ciências do trabalho, leva-nos a esta interrogação: quais são os protagonistas da

mudança pretendida? Em nossa leitura, uma abordagem clínica da transformação das situações do trabalho se distingue das estratégias clássicas de intervenção que redundam em recomendações. Mudar uma situação não pode constituir o objeto da intervenção de uma expertise “externa”. A abordagem mencionada aqui propõe a implementação de um dispositivo metodológico destinado a tornar-se um instrumento para a ação dos próprios coletivos de trabalho. Ela propõe um enquadramento para que o trabalho possa ser ou voltar a ser um objeto de pensamento para os interessados que formulam tal demanda. Portanto, a contribuição de uma clínica da atividade é, em primeiro lugar, metodológica. De fato, pode-se considerar, atualmente, que as transformações só conseguirão manter-se, de forma duradoura, pela ação dos próprios coletivos de trabalho. Eis o motivo pelo qual nos parece que a análise do trabalho visa, antes de mais nada, apoiar esses coletivos nos seus esforços de reduplicar seu poder de agir no seu meio. Dito de outra maneira, para ampliar seu raio de ação. A ação transformadora duradoura não poderá, portanto, ser delegada a um especialista da transformação, a qual não se pode tornar, sem graves decepções para os agentes da demanda, um simples objeto de *expertise* (CLOT, 2010, p.117-118, grifo do autor).

O objetivo não é a interpretação da situação pelo *intervenant*, mas o desenvolvimento dessa interpretação pelos próprios sujeitos envolvidos. No final da intervenção, o que conta é que os sujeitos “observados” em seu trabalho pelo *intervenant* possam tornar-se observadores de sua própria atividade.

O papel do *intervenant* não é buscar compreender “porque” se faz o que se faz, essa verdade não é diretamente acessível. Ele busca antes garantir que os trabalhadores se interroguem sobre o que eles se vêm fazendo. Dito de outro modo, ele os convida a descrever o mais precisamente possível os gestos e as operações observadas sobre as videogravações até que os limites desta descrição se manifestem, até que a verdade estabelecida seja pega em falta na veracidade do diálogo, pela autenticidade do diálogo. Em vez de isolar os elementos da atividade em que o *intervenant* teria que recompor a lógica, o sujeito desfaz e refaz as ligações entre o que ele se vê fazer, o que ele tem de fazer, o que ele queria fazer, e o que ele poderia fazer, ou ainda o que seria refeito. Dito de outro modo,

o resultado da análise não leva primeiro a conhecimentos sobre a atividade, mas frequentemente sobre espantos em torno de eventos difíceis de interpretar nos cânones do discurso habitual [...]. O comentário cruzado orienta os diálogos sobre a confrontação de maneiras diferentes de fazer, para atingir os mesmos objetivos ou fixar outros. Os trabalhadores implicados fazem então a experiência do plurilinguismo profissional. O *intervenant* busca acompanhar essa exploração dos conflitos e dissonâncias da atividade. Outros gestos possíveis que restavam insuspeitos podem ser imaginados e mesmo repetidos nessa confrontação a si e ao outro... (CLOT, 2008, p.214-215, tradução nossa, grifos nossos).

De acordo com essa perspectiva, o *intervenant* não tem uma prática a sugerir. Seu papel é o de ajudar os próprios trabalhadores, no diálogo entre eles, a encontrar novas formas de ação. Ajudá-los a assumir eles mesmos a responsabilidade pela reflexão sobre seu *métier*, sobre os gestos e os instrumentos de trabalho, sobre os critérios de qualidade e eficiência da atividade.

Roger e Ruelland-Roger (2011, p. 12-13, tradução nossa), que possuem um longo trabalho de intervenção com professores, fazem algumas sugestões quanto à sua utilização no campo da educação:

Durante a intervenção, o papel do *intervenant* é essencial para sustentar algumas condições básicas: que a singularidade nos modos de fazer e viver o próprio ofício é incontornável; que isso garanta que todas as práticas presentes estejam em pé de igualdade no debate; que seja totalmente afastado do quadro do trabalho todo aspecto de juízo, avaliação e busca de uma norma ou da maneira certa de ensinar: que são as controvérsias, no bom sentido da palavra, entre pares quanto às diferenças que permitem um verdadeiro trabalho sobre o trabalho; que, durante a observação dialógica, cada sujeito deve poder exprimir-se sem restrição a não ser o respeito das regras comuns. Quando o *intervenant* consegue “não abrir mão” dessas condições, assistimos à abertura progressiva de áreas de desenvolvimento potencial do poder de agir dos profissionais e de domínio ampliado do ofício.

Considerando tais pressupostos, nos trabalhos de autores da Clínica da Atividade (CLOT, 2013; KOSTULSKI, 2010), encontramos

uma argumentação que distingue claramente o trabalho de intervenção daquele de investigação:

Nossa hipótese é simples: intervenção e produção de conhecimento convocam quadros, condições e recursos muito diferentes, pouco compatíveis simultaneamente.

Para chegar a intervir, é necessário suspender as questões teóricas para fazer operar metodologias que são as nossas (KOSTULSKI, 2010, p. 27).

Não estamos numa situação experimental. Se (nós, da Clínica da Atividade) chegamos a um grupo profissional é porque há uma questão a resolver que não é a questão do pesquisador. O problema a resolver não é um problema de pesquisa. É um problema prático... Esse problema prático a resolver não é um problema do pesquisador... Minha preocupação é que para estar verdadeiramente pesquisador – num dado momento é preciso estar apenas na ação – para ser verdadeiramente pesquisador... (CLOT, 2013).

Ao retomar essa argumentação, Brandão (2016, p.138;149, grifos nosos) afirma:

Portanto, **é desejável que o desenvolvimento da ação não seja referenciado e orientado por nenhum conhecimento prévio sobre aquele ofício** e depositado no responsável pela intervenção, pois está-se no tempo da ação, da transformação e “[...] se o saber vem em primeiro plano, a ação pode sofrer. O risco do positivismo existe também sobre o campo, aí onde, com frequência, acredita-se estar protegido. Ele paralisa a ação” (Clot, 2008, p. 68). [...] **O conhecimento do pesquisador parece ser um elemento desnecessário**, que vai exceder ao que se quer neste momento, dando oportunidade para se deslocar do objetivo principal dessa etapa, que é a ação de colocá-los em controvérsias, incluindo aí os registros articulados da atividade realizada e do real desta. Para tal, não se deve ter qualquer preocupação ou objetivo ligado à atividade de pesquisa.

Tais argumentos e orientações metodológicas nos levam a retomar algumas reflexões acerca da pesquisa em educação e a problematizar os efeitos da mobilização desse referencial nessa área do conhecimento. Em nossa experiência de realização de autoconfrontações no campo da educação, temos vivenciado situações que provocam dúvidas e inquietações, mas também se abrem a outras fecundas considerações. A partir dessa experiência, optamos por trazer para discussão neste artigo

dois pontos de controvérsia¹: a questão da demanda e a questão da relação entre os gêneros de atividade de pesquisa, ensino e intervenção.

Sobre a questão da demanda: Qual demanda? De que ponto de vista?

Do ponto de vista da perspectiva histórico-cultural, cujos fundamentos ancoram a proposta da Clínica da Atividade, a relação de ensino – a atividade de ensinar – é o lugar por excelência para estudar/investigar a formação social da mente, bem como as formas de mediação do outro no desenvolvimento cultural das pessoas. Desse ponto de vista, a pesquisa torna-se parte integrante do trabalho docente: “Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa” (FREIRE, 1997, p. 29). Por meio dela, o professor conquista cada vez mais uma postura investigativa, questionadora e crítica.

Ao longo das últimas décadas, têm sido inúmeros os debates e os argumentos a respeito do papel do professor, de seu trabalho, seu ofício, sua posição, sua postura como profissional da educação. Nesses debates, a concepção de professor pesquisador ganha força, e vão se construindo a visão e a valorização de um professor pesquisador de sua própria prática. De diversos pontos de vista e nuançados referenciais teóricos – autoscopia (LEITE; COLOMBO, 2006; SADALLA; LAROCCA, 2004); narrativas docentes (BUENO, CATANI; SOUSA, 1998; RODRIGUES; PRADO, 2015; SOUZA, 2010); pesquisa da própria prática (OLIVEIRA; SERRAZINA, 2002; PONTE, 2002; ZEICHNER; DINIZ-PEREIRA, 2005) –, argumenta-se sobre a importância de que a pesquisa e a teoria alimentem a prática e a prática alimente e questione a teoria, numa relação dialética entre teoria e prática. Muitas das pesquisas em educação, portanto, se inserem em um contexto histórico e cultural de valorização e, ao mesmo tempo, de questionamento da prática docente, implicando um movimento reflexivo por parte dos professores, com vistas à transformação das práticas (NÓVOA, 1992, 2009; TARDIF, 2014).

No âmbito da Clínica da Atividade, as condições e o desenho metodológico da autoconfrontação propiciam a (re)elaboração consciente do próprio fazer. O pressuposto básico é que o próprio trabalhador é o protagonista, o agente de mudança. Assim sendo, a proposta da CA vem ao encontro de práticas e formação contínua no campo da educação, envolvendo, ao mesmo tempo, a pesquisa e a intervenção.

Em levantamento de pesquisas realizadas recentemente no Brasil, no contexto da formação de professores, vimos que é recorrente a pesquisa se desenvolver no mesmo campo empírico do pesquisador. Isso pode ser ilustrado em pesquisas como as de Riciolli (2015), que utiliza a instrução ao sócia para verificar o uso de instrumentos tecnológicos do professor de Língua Estrangeira (LE) de inglês: nesse caso, a pesquisadora é professora de inglês e desenvolve estudo na linha de pesquisa linguagem e tecnologia; Barachati (2015), que também adota a instrução ao sócia e buscou compreender textos produzidos por professores em processo de formação continuada no contexto em que a pesquisadora atua como formadora; Soares (2014) e Barione (2015), ambas professoras de francês, que utilizaram a autoconfrontação para dar voz para o professor iniciantes de LE; e Dantas-Loughi (2017), que emprega a autoconfrontação no contexto do professor-tutor.

Há também os trabalhos de Souza e Anjos (2016) e Oliveira (2015), que abordam a potencialidade da autoconfrontação para pensar a formação de professores no ensino superior. As *intervenções foram feitas por profissionais que atuam no mesmo segmento de ensino*; de Mariutti (2017), que utiliza a instrução ao sócia no campo da gestão e é, ela própria, gestora; de Diolina (2016), que discute o trabalho de professores de uma escola estadual de São Paulo que vencem os desafios diários da profissão. Esse estudo teve como foco o coletivo para o desenvolvimento do *métier*. Além dessas pesquisas, há ainda os estudos de Anjos (2013) e Barricelli (2015), foco deste trabalho.

Em Clínica da Atividade, uma intervenção começa pela *demanda real* que concerne ao trabalho e às necessidades dos trabalhadores, e não do pesquisador. Segundo Clot (2013), não há motivo para intervenção, se não houver um problema (prático) a resolver.

Uma relevante questão metodológica se apresenta, então, quando da realização de autoconfrontações, particularmente quando o ponto de partida, ou a *demanda real* dos trabalhadores, vem de professores pesquisadores formadores de professores.

Em uma de nossas pesquisas (ANJOS, 2013), a questão da necessidade ou da demanda assim se explicita, na fala de uma das professoras que participaram da intervenção:

T: *Eu estou pensando nos motivos pelos quais eu participo do trabalho da Dani. Porque é*

isso, a gente sempre criticou... Ah... vem o povo da Universidade, faz observação, faz o estágio, faz a pesquisa e some.... E eu, pelo menos, enxergo assim: não vai ser colhido um material, que vai servir para uma pesquisa de um pesquisador e eu não vou ter retorno disso... Acho que a gente vê a voz da gente aqui também...

S: *Ah, isso faz diferença!*

T: *Acho que um aspecto sedutor de participar da pesquisa é isso... casou com a vontade que a gente tem de pensar a prática, de aprofundar mesmo, de aprofundar as questões que a gente tem... (ênfase nossa)*

Ou seja, evidencia-se uma coincidência nas demandas. O convite para participar de um grupo no qual foram realizadas autoconfrontações coincidiu com o desejo das professoras de repensar a própria prática.

A questão se complexifica quando, para além da *coincidência das demandas* dos trabalhadores em diversas posições – professores pesquisadores na universidade, professores em formação, professores atuando em salas de aula nas redes de ensino –, os professores pesquisadores ocupam ainda o lugar de *intervenant*.

Participando, portanto, de um mesmo *gênero de atividade*, ser professor, os professores – pesquisador na universidade e professor na rede de ensino fundamental – se encontram no objetivo de pensar sobre o *métier* para transformá-lo. Isso nos leva a indagar sobre as possibilidades e os limites dessa participação e nos (re)coloca a questão dos objetivos e das especificidades das atividades de pesquisar e intervir.

Nas pesquisas em educação no Brasil, muitas vezes há uma *coincidência de demandas*. Nesse campo, em muitos casos, a pesquisa é o ponto de partida, seja no contexto de desenvolvimento de trabalhos de estudantes de pós-graduação ou de professores pesquisadores da universidade. Quando ocorre de o *intervenant* ser um formador de professores, a análise de como o professor pode desenvolver melhor sua atividade de trabalho pode alimentar e desenvolver sua atividade como formador de professores.

Silva (2016, p.162-163;168) contribui para esse debate, ao contestar a separação entre pesquisa e intervenção, argumentando por uma “mútua interferência”:

Ora, se o desenvolvimento da atividade é indispensável ao conhecimento desse processo de desenvolvimento, parece-me artificial a

separação temporal da pesquisa e da intervenção. Se pesquisa e intervenção são fonte e recurso um para o outro, esses dois sentidos não podem ser separados no tempo, em etapas. São movimentos que desembocam em outros movimentos que se organizam no tempo de maneira imprevisível.

Tentando separá-los, não estaríamos diante da busca paradoxal de controle sobre uma experimentação, por autores que recusam ativamente essa possibilidade de controle sobre situações concretas de experiência (humana) no trabalho?

[...]

Sem querer dizer a última palavra, proponho pensarmos os movimentos de pesquisa e intervenção não em mútua dependência, nem em mútua independência, mas em mútua interferência.

A proposta de Silva encontra forte eco em nossos estudos e reflexões. Compartilhando do mesmo movimento, ou do mesmo argumento, qual seja, a mútua interferência das atividades de ensino e pesquisa, tecemos aqui outras considerações acerca da relação entre os gêneros de atividade de pesquisa e de intervenção.

Gêneros de atividade: ensino, pesquisa e intervenção

Tomamos como referência excertos de duas pesquisas que mobilizaram as reflexões deste texto: Anjos (2013) e Barricelli (2015).

Ambas fizeram uso das autoconfrontações para a análise do trabalho docente, com professores de escolas públicas. A demanda inicial, nos dois casos, envolve um contexto de pesquisa; portanto, essa demanda parte das pesquisadoras, e essas, por sua vez, são conhecedoras do campo, já atuaram como professoras da educação básica e são também formadoras de professores.

Barricelli (2015) desenvolveu uma intervenção envolvendo professores de Educação Infantil na cidade de São Paulo no bairro de Cidade Tiradentes, situado no extremo leste de São Paulo. O Centro de Educação Infantil (CEI) atendia em 2015 cerca de 156 crianças na faixa etária entre 0 e 5 anos, moradoras da região. O primeiro contato com o CEI aconteceu em setembro de 2013, quando Barricelli (2015)² começou a idealizar o projeto. Naquele período, uma professora conhecida intermediou o contato com a diretora da instituição, que recebeu a pesquisadora no CEI para apresentar a proposta de intervenção para ela e, posteriormente, para o grupo de professores; com isso, oito professores se voluntariaram para participar das

autoconfrontações. As filmagens e as confrontações começaram com quatro professores organizados em duas duplas: Mario e Chris, do Minigrupo I, e Claudia e Camila, do Minigrupo II.

A pesquisa de Anjos (2013) teve por objetivo compreender como se dá a construção da prática docente, tendo em vista a história das práticas existentes e as disputas entre teorias e métodos de ensino. Quatro professoras participaram de uma intervenção inspirada na metodologia em Clínica da Atividade. Todas elas, formadas em Pedagogia pela mesma universidade (Unicamp), trabalhavam, na ocasião da pesquisa, em escolas localizadas na periferia da cidade de Campinas, tinham em média dez anos de experiência e ensinavam no primeiro ciclo dos anos iniciais do ensino fundamental.

Na realização dessas duas pesquisas foi possível evidenciar a intersecção dos gêneros de atividade: ensino, pesquisa e intervenção em diversos momentos das autoconfrontações. Apresentamos aqui alguns dos muitos trechos nos quais essa intersecção se mostra.

1. Mario

No curso da autoconfrontação, Mario interroga a *intervenante*:

Mario: *O que você achou da proposta dessa atividade, Ermelinda?*

Pesq.: *Eu achei interessante. Não é o meu papel julgar, mas é interessante quando você me explica o objetivo de cada um ir lá na frente. Fica mais interessante ainda, saber que é para que cada um respeite a sua individualidade, isso que é interessante, porque a atividade em si, todas as atividades têm um objetivo, mas o que é legal é sua maneira de perceber cada um, porque, para mim, que não conheço a turma, eu não percebo tudo isso. Você vê como eu não posso julgar, meu papel tem que ser isento? Olha, lá vai ela...*

O trabalhador em questão, sujeito concreto e não abstrato, sabe que a pesquisadora é uma formadora de professores e tem experiência na área; e por isso questiona o que a pesquisadora pensa sobre a atividade que está sendo analisada na autoconfrontação. A pesquisadora vive, então, um conflito e responde à pergunta, dizendo não querer julgar a atividade. Nesse trecho de autoconfrontação, vemos a tentativa da pesquisadora de manter uma posição de não analisar a atividade do outro e seguir o prescrito pela metodologia: é o trabalhador que deve fazer a análise de seu próprio trabalho.

Mesmo tentando manter o distanciamento necessário e esperado para a posição de

intervenant, a formadora não pode e não consegue manter esse distanciamento, pois o professor invoca a formadora e a coloca em uma posição de troca, implicando-a no discurso do professor; e a *intervenant*, conhecedora do campo, pode falar sobre a atividade de ensinar do professor.

Também na pesquisa de Anjos (2013), a pesquisadora viveu um conflito entre uma desejável posição mais neutra do *intervenant* e seus conhecimentos, próprios de alguém que faz parte do mesmo campo de atuação. Ao assistir a um trecho de autoconfrontação, vemos o seguinte diálogo:

2. Irene

D: *E você consegue acompanhar de perto o trabalho das duplas ?*

I: *Não... isso é uma falha. Não dou conta... E isso é uma coisa que eu queria fazer. Tanto é que, se você olhar minhas filmagens, você vai ver: eu não sou aquela professora que está passeando pela sala. Isso é uma coisa que eu não aprendi também fazer lá no magistério, a minha professora que me ensinou muito bem ela sentava no fundo da sala, todas as criancinhas iam levar a lição para ela ver... ela colocava estrelinha, as crianças refaziam, outras iam lá de volta para ela olhar. Eu não consigo fazer isso.*

D: *Ah, nem olhar o caderno?*

I: *Não revejo lição. Pecado. Pecado para a santinha da professora.*

D: *E esses textos que eles entregam são corrigidos, são devolvidos?*

I: *Recado para a professora, para a santinha da professora ela não vai me deixar subir para o céu, Dani. Não, isso eu não faço.*

D: *E por que não?*

I: *Não tenho tempo, Dani... Que nem por exemplo hoje, eu fiquei fazendo as coisas do jornal na aula de Educação Física... Não é que eu fiquei sentada mexendo na internet, passando tempo, ou fiquei na outra sala, ou fiquei fazendo nada, entendeu? É que gastei meu tempo fazendo alguma coisa também. (ênfase nossa)*

Ao assistirem ao vídeo na autoconfrontação, a pesquisadora faz perguntas para que o professor fale mais sobre a atividade que eles veem no vídeo. No entanto, as questões têm relação não apenas com o que veem, mas com a história de relações da pesquisadora com o campo e com a professora em questão.

No campo da educação, na maioria das vezes, o *pesquisador* que assume o lugar do *intervenant* é também um *professor* que indaga

sobre o *métier*. Vemos, então, três atividades afetando-se mutuamente: a atividade do *intervenant*, a do pesquisador e a do professor.

A pergunta enunciada pelo pesquisador, que é também professor e assume a posição de *intervenant*, traz implicado o conhecimento do *métier*: olhar os cadernos, corrigir os textos, devolver os textos para as crianças, etc.

A linguagem do *intervenant*, que na Clínica da Atividade é um mediador, mas não necessariamente um pesquisador, envolve enunciados que provocam a reflexão do trabalhador sobre sua própria atividade. A linguagem do pesquisador mostra o querer conhecer e produzir conhecimento sobre o *métier* (ensinar), sobre as práticas que se reproduzem no interior das escolas (ANJOS, 2013; 2015). A linguagem do professor mostra uma preocupação com ensinar/indicar/apontar possibilidades, enquanto compartilha a produção de conhecimento e analisa a própria atividade.

A posição do *intervenant* pode condensar, fundir e, mesmo, (con)fundir essas linguagens. As perguntas: “Você faz isso? Como faz? Por que faz desse modo? Por que não faz?”, enquanto ocupa o lugar de orientador do dizer do outro, apontam para algumas prescrições ou subentendidos do trabalho – a questão “*Mas você não corrige o caderno?*” tem como pressuposto: deveria corrigir.

Consideramos essa (con)fusão de linguagens como uma mútua interferência de diferentes gêneros de atividade: pesquisa, ensino e intervenção. Para elaborar tal argumentação, retomamos aqui a conceituação acerca do gênero de atividade, elaborada por Clot (2010).

Considerações sobre as noções de gênero e estilo na atividade do *intervenant*

O conceito de gênero de atividade é elaborado a partir do conceito de gêneros de discurso de Bakhtin. Além de modos de dizer que se estabilizam nos diferentes campos da atividade humana, haveria também modos de fazer relativamente estabilizados (CLOT, 2006, CLOT, 2010).

Para agir, os trabalhadores se impõem formas prescritas que são recursos para a ação. Retomando a fórmula de Bakhtin sobre a linguagem, Clot afirma que, “se fosse necessário criar, a cada vez na ação, cada uma de nossas atividades, o trabalho seria impossível. O gênero

assenta, portanto, em um princípio de economia de ação” (2010, p.121). E completa:

O gênero é, de algum modo, a parte subentendida da atividade, o que os trabalhadores de dado meio conhecem e observam, esperam e reconhecem, apreciam ou temem; o que lhes é comum, reunindo-os sob condições reais de vida; o que sabem que devem fazer, graças a uma comunidade de avaliações pressupostas, sem que seja necessário reespecificar a tarefa cada vez que ela se apresenta. É como uma “senha” conhecida somente por aqueles que pertencem a um mesmo horizonte social e profissional. (p.121-122)

Preocupações e soluções partilhadas para enfrentar os dilemas do real da atividade. Uma maneira coletiva de digerir a prescrição oficial, de revitalizá-la. História e memória profissional, produzidas por aqueles que estão hoje no *métier*, mas também por aqueles que já fizeram parte dele em algum momento. Maneiras de se comportar, de dirigir a palavra, de realizar uma atividade. O repertório dos atos aceitáveis ou deslocados. Um estoque de práticas, que pode servir de recurso para a ação (CLOT, 2006).

Na maior parte dos casos, se trata de regras não escritas, sequer enunciadas, mas conhecidas por aqueles que fazem parte do mesmo horizonte profissional e une os que participam de uma mesma situação como coautores que conhecem, compreendem e avaliam uma situação de uma mesma maneira.

No entanto, os gêneros são relativamente estabilizados e, portanto, sempre inacabados. Sua vitalidade depende das variações estilísticas. O estilo individual é, antes de mais nada, a transformação dos gêneros na história real das atividades no momento de agir em função das circunstâncias. Mas, inversamente, o não domínio do gênero e de suas variantes impede a elaboração do estilo. Servir-se dos gêneros com certa liberdade implica sua refinada apropriação (CLOT, 2010, p.126). A estilização é o desenvolvimento da tradição, da história coletiva. Não inventamos as coisas fora do gênero, fora da história. Estilizar é fazer de outro modo o que foi feito até o momento presente. Mas isso só é possível se o gênero não se encontra necrosado, fechado a novas estilizações. Um gênero necrosado não permite uma apropriação pessoal.

Dessa forma, apropriar-se do gênero não significa fixar um certo encadeamento de ações obrigatórias, mas e beneficiar-se de um conteúdo que permite a cada um “fazer uso” dos esquemas operatórios e simbólicos já construídos, para

constituir outros (CLOT; ROGER, 2005). Trata-se de uma repetição sem repetição. Não somente uma adesão às práticas estocadas, mas um diálogo com elas.

O estilo é também a distância que um profissional interpõe entre sua ação e sua própria história. No contato com o real, a experiência individual do sujeito tem um papel importante. Seus esquemas operatórios, perceptivos, corporais, emocionais ou ainda relacionais e subjetivos compõem uma espécie de gênero interior que dialoga com a dimensão impessoal (prescrição) e com a dimensão transpessoal da atividade (o gênero profissional). É na intersecção dessas três dimensões que a estilização pode se realizar. “O estilo é essa liberação dos pressupostos genéricos da ação pela qual se realiza um duplo enriquecimento desses mesmos pressupostos: o enriquecimento dos contatos sociais consigo mesmo e o das relações pessoas estabelecidas com os outros” (CLOT, 2010, p.130).

A invenção estilística supõe ainda a participação do sujeito em vários gêneros ao mesmo tempo. Essa possibilidade de agir num dado gênero a partir da percepção e dos recursos de outro é essencial para a criação estilística (CLOT, 2006, p.188-199). Poder ver um gênero com os olhos de outro gênero, poder agir em um com os recursos de outro é, com certeza, o recurso essencial da criação estilística. O repertório genérico de um sujeito pode ultrapassar o repertório do gênero da situação em que ele trabalha.

No caso específico que estamos analisando: a atividade do *intervenante* no campo da educação, vemos acontecer esse movimento de intersecção dos gêneros e eles se afetando mutuamente, criando uma variação estilística da atuação do *intervenante*. Podemos olhar para essa variação como uma transgressão aos procedimentos esperados do gênero de atividade do *intervenante* e à prescrição – uma catacrese da atividade do *intervenante*. Mas também podemos analisar que tal transgressão permite a vitalidade do gênero.

Portanto, vemos como profícuo o conceito de hibridismo³ bakhtiniano para pensar a questão. Esse conceito vem sendo utilizado nos estudos culturais e nos estudos da linguagem, após as contribuições de Bakhtin e sua concepção dialógica.

Frequentemente acontece que até uma e mesma palavra pertence simultaneamente a duas linguagens, dois sistemas de crenças que se encontram nas interseções de uma

construção híbrida – e conseqüentemente, a palavra tem dois sentidos contraditórios, duas ênfases. (BAKHTIN, 1934-35/1981, p. 304-305)

O conceito de hibridismo refere-se às vozes diversas, às vezes contrastantes, numa mesma enunciação. As vozes são palavras povoadas de palavras alheias, de palavras de outros, que evidenciam uma arena de lutas de orientações contraditórias.

Considerações finais

Ao mesmo tempo em que se pode(ria) criticar a postura do *intervenant* que, por conhecer o *métier*, propõe questões que podem impedir a reflexão pela própria professora, o fato de pertencerem ambos ao mesmo campo profissional pode ser produtivo para os diálogos profissionais e, conseqüentemente, para o desenvolvimento do ofício. Ele faz perguntas e comentários que alguém de fora do campo não faria, e pode ser considerado como mais uma voz que entra no diálogo para discussão e reflexão, e não necessariamente uma voz que se sobrepõe e apaga os outros diálogos. Podemos ver um exemplo disso no excerto a seguir, de uma autoconfrontação entre as professoras Irene e Marina, na pesquisa de Anjos (2013). Elas assistiram a um vídeo da professora Irene, e o objeto de diálogo e controvérsia entre elas é a questão do uso da palavra para dar explicações aos alunos:

M: ... eu tenho um problema sério, não sei como que você enxerga isso, mas eu acho que às vezes eu falo demais... [...]. Eu vi um fragmento ali, não sei se isso é muito frequente. Porque tem esses momentos, de uma faaaala, e aí de um foco BEEM centrado na gente, e depois as crianças, eles com eles, mas eles com eles sempre com a nossa voz de fundo. Eles devem ficar de saco cheio também...

[...]

I: Eu acho que eu não sei se gera ansiedade, mas eu acho, o falar muito e querer muito atenção, que é sempre uma angústia que eu sempre fale. Agora, como controlar isso? Como conter? Eu não sei se é uma marca... Minha enquanto professora?... Ou de formação? Mas eu não consegui ainda mudar. Não sei... Mas eu não sei se eu quero mudar também... porque eu acho que é importante dar essa explicação sim. E eu GOSTO disso.

M: Eu GOSTO que eles fiquem olhando pra mim, que eles me escutem (risos). É, não sei, eu fico incomodada com isso, de ser o centro...

I: Mas me incomoda. É, isso me incomoda, ao mesmo tempo, é, um, é um dilema...

D: Incomoda por quê?

I: ... você não pode ser o centro o tempo inteiro... Envolve também a postura de trabalho, que nem a gente já falou de cantinhos... Mas aí eu perderia essa característica, eu o centro. Eu faço balé, eu faço um monte de coisa na explicação, então eu, aí perderia a minha marca enquanto professora também, que eu não sei se eu estou a ponto de pagar, entendeu? (ênfase nossa)

Essa autoconfrontação cruzada ocorreu no final do período da intervenção. A professora Irene conhecia o modo de pensar da *intervenant*-pesquisadora em relação à postura em sala de aula. Sabia de sua defesa de um trabalho organizado em pequenos grupos de trabalho, no qual o professor deixa de ser sempre o centro da relação pedagógica. No entanto, mesmo assim e ainda com os questionamentos da outra professora acerca do uso excessivo da fala para dar explicações, Irene analisa seu trabalho e considera que esta é uma marca sua como professora, da qual, apesar de se sentir incomodada em alguns momentos, ela não está disposta a abrir mão.

O segmento a seguir mostra o desdobramento de Mario, da pesquisa de Barricelli (2015), que vai se distanciando da preocupação com a avaliação do *intervenant* acerca de seu trabalho:

E: O que eu sinto, Mario, quando a gente começou, tinha muito essa questão da pergunta, e aí? O que você está achando? Você perguntava muito para mim...

M: Por quê? Eu procurava esse respaldo. Se estava certo, ninguém gosta de errar.

E: Você acha que está bom? Igual nas filmagens: [para as crianças] mostra para a Ermelinda. E eu senti que isso você foi superando completamente. Não sei se você começou a entender que eu não estava aqui para dizer nem se estava certo ou errado ou se você começou a sentir segurança no que eu estava fazendo ou no que você estava fazendo, mas superou totalmente essa história de estar certo ou errado, que não é o meu intuito aqui, isso teve uma superação completa. Isso, eu acho muito legal, não sei o que aconteceu, mas foi uma superação total, isso é muito interessante, é muito legal.

M: *A gente vai se transformando.*
 E: *Eu acho.*
 M: *Vai mudando e estabelecendo essa relação de confiança mesmo.*
 E: *Eu acho que sim, vai tendo mais confiança, vendo que o trabalho é outro, vai ressignificando as coisas.*

Roger e Ruelland-Roger (2009), que realizaram um longo trabalho com professores no contexto francês, apontam as dificuldades e os problemas que podem emergir o conhecimento do *métier* – a convivência, os já ditos, os implícitos, etc. Mas os autores também afirmam que justamente o conhecimento do *métier* pode ajudar a alimentar os diálogos profissionais, pode levar o pesquisador a formular questões e a mobilizar análises, o que alguém de fora do *métier* não faria.

Argumentamos que intervir e pesquisar em educação não são dois momentos, mas fazem parte de um mesmo movimento. As marcas dos gêneros de pesquisar e ensinar se fundem. Nesse contexto, o objeto da atividade do *intervenante* no campo da educação é o trabalho de ensinar, o trabalho de investigar a atividade de ensinar, o trabalho de ensinar a atividade de pesquisar a atividade de ensinar.

Desse modo, encerramos este artigo sem esgotar a questão – pelo contrário, deixamos em aberto uma discussão que se seguirá em investigações futuras e que precisa ser aprofundada. Como apontamos, o conceito de hibridismo nas atividades de **ensino, pesquisa e intervenção** se mostra profícuo, ao marcar as esferas de uma atividade na outra, e nosso campo de investigação mostra que ainda é preciso “colocar o dedo” (CLOT, 2011) para provocar discussão(es).

Notas

1. A controvérsia é um conceito caro à Clínica da Atividade e diz respeito aos diferentes modos de conceber e realizar uma atividade. Os métodos de análise propostos têm como um dos objetivos dar visibilidade às controvérsias, que não são vistas como negativas, mas como vitais para o desenvolvimento da atividade.
2. Pós-doutorado, Processo Fapesp n.2013/16869-6.
3. Essa é uma discussão que se anuncia e que será aprofundada em estudos posteriores.

Referências

ANJOS, D. **A profissão docente em questão:** gênero de atividade, gênero de discurso e habitus. Tese (Doutorado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

ANJOS, D. Clinique de l’activité et formation de maîtres: le rôle de l’intervenante. **Recherches en Éducation**, v. 23, p. 106-116, 2015.

BANKS-LEITE, L.; SMOLKA, A. L. B.; ANJOS, D. D. (Org.). **Diálogos na perspectiva histórico-cultural:** interlocuções com a clínica da atividade. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

BARACHATI, G. M. S. **O ensino da escrita representado em textos produzidos por professores após um processo de formação continuada.** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Taubaté - UNITAU, Taubaté, Brasil, 2015.

BARIONE, M. C. **O professor iniciante de FLE:** desafios e possibilidades de seu trabalho. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

BARRICELLI, E. M. **O trabalho docente na Educação Infantil:** o/a professor/a como protagonista de transformações. Relatório (Pós-Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015. Processo Fapesp n. 2013/16869-6.

BARROS, M. E. B.; PASSOS, E.; EIRADO, A. (2014) Psicologia e trabalho docente: intercessões com a clínica da atividade. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, n. 26 (Número especial), p. 150-160, 2014. <Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822014000500016>> Acesso em: 29 nov. 2014.

BAKHTIN, M. Discourse in the Novel. In: **The Dialogic Imagination: Four Essays.** Austin, TX: University of Texas Press. (1934-1935/1981)

BRANDÃO, G. R. Olhares e fazeres distintos sobre a intervenção e a pesquisa. In: BANKS-LEITE, L.; SMOLKA, A. L. B.; ANJOS, D. D. (Org.). **Diálogos na perspectiva histórico-cultural:** interlocuções com a clínica da atividade. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. p. 131-152.

- BUENO, B. O.; CATANI, D. B.; SOUSA, C. P. **A vida e o ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração.** São Paulo: Escrituras, 1998.
- CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho.** Petrópolis: Vozes, 2006.
- CLOT, Y. *Travail et Pouvoir d'Agir.* Paris : PUF, 2008.
- CLOT, Y. **Trabalho e poder de agir.** Belo Horizonte: FabreFactum, 2010.
- CLOT, Y. **Psychologie du travail et clinique de l'activité.** Curso desenvolvido no Conservatoire National des Arts et Métiers. Paris, 2011. (Notas pessoais).
- CLOT, Y. Seminário GPPL. Campinas : Unicamp, 2013. (Transcrição).
- CLOT, Y.; ROGER, J. L. Généricité et stylisation. Un exemple. In : CASTELLA, C. (Ed.). *Genres de discours, genres d'activités. Habitus et enjeux de l'apprentissage. Cahiers de l'IUFM de Rouen – IUFM de Rouen, Rouen, France, n. 5, p. 13-26, 2005.*
- DANTAS-LONGHI, S. M. **A formação como trabalho** - análise da atividade do tuteur-formador de professores de francês como língua estrangeira. Tese (Doutorado em Língua e Literatura Francesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.
- DIOLINA, K. **Quem ensina, aprende a vencer os desafios da profissão: o papel do coletivo.** Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP, São Paulo, Brasil, 2016.
- DREY, R. F. **Eu nunca me vi, assim, de fora: representações sobre o agir docente através da autoconfrontação.** Dissertação (Mestrado) – Unisinos, São Leopoldo-RS, 2008.
- FACCO, M. A. **Atividade docente em uma escola pública paulista de ensino fundamental I: análise da apropriação e do emprego das propostas do Programa Ler e Escrever em sala de aula.** Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.
- FAÏTA, D. La conduite du TGV : exercices de styles, **Champs visuels**, 6, 122-130, 1997.
- FERNANDEZ, G. **Développement d'un geste technique. Histoire du freinage en Gare du Nord.** Paris: CNAM, 2004.
- FONSECA, J. C. F. A psicologia do trabalho e os processos de formação de educadores na educação profissional de nível básico: itinerários diversos, encruzilhadas constantes. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 15, n. 1, p. 212-231, abr. 2009.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- KOSTULSKI, K. Quelle connaissances pour l'action en clinique du travail ? une contribution à la question des rapports entre action de transformation et la production de connaissances en clinique du travail. In: CLOT, Y.; LHULLIER, D. **Agir en clinique du travail.** Toulouse: Érès, 2010.
- LEITE, S. A. da S.; COLOMBO, F. A. (2006). A voz do sujeito como fonte primária na pesquisa qualitativa: a autoscopia e as entrevistas recorrentes. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. R. S. (Org.). **Pesquisa em Educação: alternativas investigativas com objetos complexos.** São Paulo: Loyola. p. 117-136.
- LEONTIEV, A. N. **Activité, conscience et personnalité.** Moscou: Editions du Progrès, 1984.
- MARIUTTI, M. V. M. **A dimensão pedagógica no métier da diretora.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.
- MELO, G. C. V. O uso das TIC no trabalho de professores universitários de língua inglesa. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, p. 93-118, 2012.
- MILBURN, P.; KOSTULSKI, K.; SALAS, D. **Les procureurs, entre vocation judiciaire et fonctions politiques.** Paris: P.U.F, 2010.
- MURTA, A. M. G. **Da atividade prescrita ao real da atividade: análise da atividade docente**

em uma escola regular, sob a perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica e da Clínica da Atividade. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP, São Paulo, Brasil, 2008.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, A. Para una formación de profesores construída dentro de la profesión. **Revista de Educación**, Madrid, n. 350, p. 203-218, 2009.

OLIVEIRA, I.; SERRAZINA, L. Investigar a nossa própria prática. In: GTI (Ed.). **Reflectir e investigar sobre a prática profissional**. Lisboa: APM, 2002. p. 29-42.

OLIVEIRA, M. C. S. C. **Trabalho docente no ensino superior**: reflexões sobre a constituição de professores. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2015.

PINTO, A. C. C. **Trabalho docente (re)velado no dizer do professor de Ensino Fundamental**. Tese (Doutorado em Linguística) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

PONTE, João Pedro da. Investigar a nossa própria prática. In: GTI (Ed.). **Reflectir e investigar sobre a prática profissional**. Lisboa: APM, 2002. p. 5-28.

QUILLEROU-GRIVOT, E. **Fonction psychologique et sociale du collectif pour la santé au travail**: le cas d'opérateurs de montage automobile. Tese (Doutorado em psicologia) – CNAM, Paris, 2011.

RETZ, R. G. **A autoconfrontação como possibilidade de reflexão e movimento nas atividades de docência**: um estudo sobre os estágios. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

RICIOLLI, A. M. B. V. **Artefatos ou instrumentos no métier do professor de língua inglesa da rede pública**: recursos tecnológicos e o agir docente nos textos de instrução ao sócia. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Unesp, Araraquara, Brasil, 2015.

RODRIGUES, N. C.; PRADO, Guilherme do Val Toledo. Investigação narrativa: construindo novos sentidos na pesquisa qualitativa em educação. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 29, p. 89-103, 2015.

ROGER, J-L; RUELAND-ROGER, D. Entrevista concedida a Ermelinda Barricelli e Daniela Anjos. **Revista L@el em (Dis-)curso**, v. 4, n. 2, 2011.

SADALLA, A. M. F. A.; LAROCCA, P. Autoscopia: um procedimento de pesquisa e de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 419-433, 2004.

SILVA, C. O. Pesquisa e intervenção: movimentos que se cruzam e coexistem, em mútua interferência. In: BANKS-LEITE, L.; SMOLKA, A. L. B.; ANJOS, D. D. (Orgs.). **Diálogos na perspectiva histórico-cultural**: interlocuções com a clínica da atividade. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. p. 153-168.

SOARES, F. **Aprendizagem do trabalho de ensinar pelo professor iniciante**. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

SOUZA, C. G. Z.; ANJOS, Daniela. D. A potencialidade da autoconfrontação como dispositivo de formação para formadores de professores. In: CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 3. e CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 13: Por uma revolução no campo da formação de professores, 2016, Águas de Lindoia. **Anais...**, Águas de Lindoia, 2016. v. 1, p. 1.323-1.334.

SOUZA, E. C. Pesquisa narrativa, (auto)biografias e história oral: ensino, pesquisa e formação em Educação Matemática. **Ciências Humanas e Sociais em Revista**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 2, p. 13-27, jul./dez. 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

ZEICHNER, K. M.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 63-80, maio/ago. 2005.

Sobre as autoras:

Daniela Dias dos Anjos é pedagoga, mestre e doutora em Educação pela Unicamp, com estágio doutoral no Conservatoire National des Arts et Métiers de Paris (CNAM). Docente do programa de pós-graduação strictu sensu da Universidade São Francisco.

Ana Luiza Bustamante Smolka Mestre em Educação pela University of Arizona, USA (1978); Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Unicamp (1987). Pós-doutora em Psicologia da Educação na Clark University, USA (1990); Concluiu a Livre Docência na FE/Unicamp (2012). É professora da Faculdade de Educação da Unicamp. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem (GPPL).

Ermelinda M. Barricelli graduada em Letras e em Pedagogia, Mestre e Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP, com estágio doutoral no Conservatoire National des Arts et Métiers de Paris (CNAM). Possui Pós Doutorado na Faculdade de Educação da UNICAMP. Atua como Professora em curso graduação e pós-graduação lato sensu e como Professora-pesquisadora na Fundação VUNESP.

Recebido em dezembro de 2017.

Aprovado em dezembro de 2017.

*Endereço eletrônico: daniela.anjos@usf.edu.br

**Endereço eletrônico: asmolka@unicamp.br

***Endereço eletrônico: ermebarricelli@gmail.com