

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ

LIRIANE MELINA CAMARGO BERTOTTI

**UMA PROPOSTA DE TRANSFORMAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE EM CURSOS
DE DIREITO POR MEIO DA CLÍNICA DA ATIVIDADE**

PATO BRANCO

2024

LIRIANE MELINA CAMARGO BERTOTTI

**UMA PROPOSTA DE TRANSFORMAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE EM CURSOS
DE DIREITO POR MEIO DA CLÍNICA DA ATIVIDADE**

**A Proposal for Transforming Teaching Practice in Law Courses Through the
Activity Clinic**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), *campus* Pato Branco.

Orientador(a): Prof. Dr. Anselmo Pereira de Lima

PATO BRANCO

2024



[4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Esta licença permite compartilhamento, remixe, adaptação e criação a partir do trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que sejam atribuídos créditos ao(s) autor(es). Conteúdos elaborados por terceiros, citados e referenciados nesta obra não são cobertos pela licença.



LIRIANE MELINA CAMARGO BERTOTTI

UMA PROPOSTA DE TRANSFORMAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE EM CURSOS DE DIREITO POR MEIO DA CLÍNICA DA ATIVIDADE

Trabalho de pesquisa de mestrado apresentado como requisito para obtenção do título de Mestre Em Letras da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Área de concentração: Linguagem, Cultura E Sociedade.

Data de aprovação: 06 de Novembro de 2024

Dr. Anselmo Pereira De Lima, Doutorado - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Dra. Dalvane Althaus, Doutorado - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Dr. Marco Antonio Cesar Villatore, Doutorado - Universidade Federal de Santa Catarina (Ufsc)

Dr. Matilde Agero Batista, Doutorado - Universidade Federal de São João Del Rei (Ufsj)

Siderlene Muniz Oliveira, - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Documento gerado pelo Sistema Acadêmico da UTFPR a partir dos dados da Ata de Defesa em 07/11/2024.

Para Fábio, Lorena e Laura, com todo o meu amor...

AGRADECIMENTOS

Ao encerrar este ciclo em minha jornada acadêmica, gostaria de agradecer a todos aqueles que participaram dela de forma direta ou indireta e inicio agradecendo a Deus, por me dar a perseverança para seguir e à Nossa Senhora, pelo amparo, força e proteção em cada momento da minha vida.

Gostaria de agradecer imensamente ao meu marido Fábio e nossas pequenas Lorena e Laura: vocês são meu céu, minhas estrelas... minha motivação e alegria...

Aos meus Pais, Alcindo e Elaine, professores das primeiras lições de vida e eternos incentivadores. À Família Camargo-Bertotti, pelo carinho e apoio incondicional.

Agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Anselmo Pereira de Lima, pela sabedoria com que me guiou nesta trajetória, pela confiança ao compartilhar seus conhecimentos e pelo incentivo quando as palavras (e o ânimo) me faltavam.

Às minhas amigas, fiéis escudeiras e incentivadoras na vida, Daniele, Naíe e Lígia (*in memoriam*), meu caminho acadêmico – e minha vida – foi muito melhor com vocês por perto. Vocês sempre foram presentes e sempre foram um grande presente.

Às amigas que a docência me deu e tornaram a rotina mais suave: Karla, Luana e Alana, meu carinho e minha admiração. Aos professores que participaram da pesquisa e sem os quais nada disso seria possível.

Às colegas de grupo de estudo Ane, Bianca e Stefani, pelas trocas fantásticas e pela parceria na jornada. Ao grupo da Oficina de Transcrição, que no final de 2023 me auxiliou na transcrição dos áudios. À Vitória, pela revisão detalhada dos dados. À Dalvane, pela sua colaboração e apoio na construção desta pesquisa.

À Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), meu berço acadêmico, pelas inúmeras lições de Direito e pelos encontros de vida que me proporcionou. À UTFPR, que em 2009 me abriu caminhos pela docência e me fez perceber, pela primeira vez, que esse era meu lugar. À Coordenação e Secretaria do Curso de Pós-Graduação em Letras, pela cooperação, seriedade e dedicação.

À Banca, altamente qualificada, pelos apontamentos necessários para que esta pesquisa alcance o lugar que merece.

Enfim, a todos os que, de alguma forma, contribuíram para a realização desta pesquisa, meu sincero *Muito Obrigada!*

A missão didática do professor autêntico limita-se a equacionar os problemas emergentes, oferecer informações atualizadas e discutir as propostas que lhe parecem cabíveis; mas não impõe o seu ponto de vista. Ao contrário, estimula o espírito crítico, ajudando a cada um descobrir seu próprio rumo.

(Roberto Lyra Filho, 1981).

RESUMO

Este estudo aborda a transformação da prática docente nos cursos de Direito, com foco na superação da prevalência da aula-palestra por meio da aproximação ao método de aula dialogada. A questão central investiga quais mudanças na prática docente poderiam viabilizar essa transição, destacando a importância de promover reflexões significativas sobre o fazer docente. O objetivo geral foi oferecer aos professores um momento de análise crítica de suas atividades profissionais, incentivando a identificação de alternativas ao método tradicional e demonstrando a viabilidade de práticas mais interativas por meio de uma intervenção pedagógica fundamentada. Dentre os objetivos específicos, destacam-se: analisar a dinâmica dos cursos de Direito no Brasil e sua relação com a cultura da aula expositiva; identificar os tópicos levantados pelos professores durante a intervenção realizada com o método da Instrução ao Sósia; verificar como o diálogo é integrado às práticas docentes; e observar os avanços na conscientização dos professores sobre suas práticas, comparando aspectos que aproximam ou afastam a aula dialogada. A pesquisa utilizou a Clínica da Atividade como metodologia, associada ao método da Instrução ao Sósia e foi delimitada à atividade docente em sala de aula no ensino superior, especificamente em cursos de Direito. Os resultados revelam que a intervenção possibilitou transformações significativas na percepção dos professores sobre suas práticas pedagógicas, apontando para novos caminhos no ensino jurídico e na superação da dicotomia entre aula-palestra e aula dialogada.

Palavras-chave: ensino jurídico; aula dialogada; Clínica da Atividade; Instrução ao Sósia; prática docente.

ABSTRACT

This study addresses the transformation of teaching practices in Law courses, focusing on overcoming the prevalence of lecture-based classes by adopting the dialogue-based method. The central question investigates which changes in teaching practices could make this transition possible, highlighting the importance of promoting meaningful reflections on teaching. The general objective was to offer teachers a moment of critical analysis of their professional activities, encouraging the identification of alternatives to the traditional method and demonstrating the viability of more interactive practices through a well-founded pedagogical intervention. The specific objectives include: analyzing the dynamics of Law courses in Brazil and their relationship with the culture of expository classes; identifying the topics raised by teachers during the intervention carried out with the Instruction to the Double method; verifying how dialogue is integrated into teaching practices; and observing the advances in teachers' awareness of their practices, comparing aspects that bring them closer to or further away from the dialogue-based class. The research used the Activity Clinic as a methodology, associated with the Double Instruction method, and was limited to teaching activities in the classroom in higher education, specifically in Law courses. The results reveal that the intervention enabled significant transformations in the perception of teachers about their pedagogical practices, pointing to new paths in legal education and overcoming the dichotomy between lecture and dialogued classes.

Keywords: legal education; dialogued class; Activity Clinic; Double Instruction; teaching practice.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	ANÁLISE HISTÓRICA DOS CURSOS DE DIREITO NO BRASIL	18
2.1	ORIGEM DOS CURSOS DE DIREITO.....	18
2.2	AS REFORMAS DOS CURSOS E DO ENSINO JURÍDICO.....	19
2.3	AULA-PALESTRA X AULA DIALOGADA: O QUE ESTÁ POR TRÁS?.....	22
2.4	A IDENTIDADE DO PROFESSOR DO CURSO DE DIREITO	27
3	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	30
3.1	PEDAGOGIA DIALÓGICA	30
3.1.1	Definições Necessárias	30
3.1.2	Gênero do Discurso, Dialogismo e Discurso Dialógico	33
3.1.3	Monologismo x Dialogismo em Bakhtin	35
3.2	AULA-PALESTRA X AULA DIALOGADA: O QUE ESTÁ POR TRÁS.....	39
3.3	O OLHAR DE PAULO FREIRE	45
3.4	FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR	48
3.4.1	Formar x Desenvolver	51
4.	UMA PROPOSTA DE ENFRENTAMENTO DO PROBLEMA	54
4.1	CLÍNICA DA ATIVIDADE DOCENTE	54
4.2	INSTRUÇÃO AO SÓSIA	58
4.2.1	Conceito	59
4.2.2	Etapas	59
4.3	EFEITOS DO MÉTODO.....	62
4.3.1	Tomada de Consciência sobre o Fazer Docente	64
4.3.2	Transformação da Atividade	68
5	ASPECTOS METODOLÓGICOS	70
5.1	O CONTEXTO DA PESQUISA	70
5.1.1	Peculiaridades do Campo de Pesquisa	70
5.1.2	Autorização do Comitê de Ética e Pesquisa	71
5.2	CONTEXTO CONVERSACIONAL.....	72
5.3	INSTRUÇÃO AO SÓSIA	73
5.3.1	Os Professores	76
5.3.2	Os Intervenientes	76
5.4	ORGANIZAÇÃO DOS DADOS.....	78

5.4.1	Oficina Repensar o Ensino do Direito.....	78
5.4.2	Oficina de Transcrições	79
5.4.3	Regras para Transcrição.....	80
5.5	ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DE ANÁLISE DOS DADOS ...	81
5.5.1	Critério para Especificação dos Recortes	81
5.5.2	Perspectiva Clínica.....	82
5.5.3	Análise Linguístico-Discursiva.....	83
5.6	DELIMITAÇÃO DAS ANÁLISES.....	86
6.	ANÁLISE DOS DADOS	87
6.1	PRIMEIRA INSTRUÇÃO	87
6.1.1	Tomada de Consciência.....	87
6.1.2	Estruturação Tópica	90
6.2	SEGUNDA INSTRUÇÃO	92
6.2.1	Tomada de Consciência.....	92
6.2.2	Estruturação Tópica	95
6.3	TERCEIRA INSTRUÇÃO.....	96
6.3.1	Tomada de Consciência.....	96
6.3.2	Estruturação Tópica	99
6.4	APROXIMAÇÕES E DIFERENÇAS NAS CONCLUSÕES DOS INSTRUTORES	100
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
	REFERÊNCIAS	105
	ANEXO 1	112
	ANEXO 2	128
	ANEXO 3	151

1 INTRODUÇÃO

Como toda grande revolução, um primeiro ato deve ser disparado para que a estrutura seja, de fato, alterada. Este trabalho é resultado da minha busca pelo aprimoramento da minha prática pedagógica, pelo meu desenvolvimento enquanto docente do Curso de Direito. Advogada e Professora, após vários anos de docência, percebi que meu fazer docente não estava, de fato, alcançando meus alunos. Havia um abismo que precisava ser superado e aqui poderíamos trazer uma série de fatores (preparação técnica para a docência, cansaço dos alunos, desmotivação, a questão geracional, etc.), todos reveladores desse descompasso. Entretanto, entendi que deveria provocar uma mudança em mim, enquanto docente, para mudar a minha parcela nesse problema.

Estudando a fundo o objeto deste trabalho, pude resgatar a lembrança das várias críticas que se faziam aos Cursos de Direito enquanto ainda estava na graduação, especialmente no que se refere ao método de ensino de alguns professores. Resgatei as reclamações dos colegas de sala de aula sobre os métodos de ensino de um e de outro professor, bem como a excelência de outros professores na aplicação de suas técnicas didáticas. Talvez as primeiras noções sobre o “não fazer” no ensino superior já se apresentassem no meu caminho.

Quando migrei para a docência, já formada e pós-graduada, optei por incluir a docência em minhas experiências profissionais, não esperava que fosse me encontrar tanto. Embora enfrentasse algumas diferenças e problemas naturais de quem inicia um novo ofício, pude constatar que me amparei, mais de uma vez, nos métodos de ensino dos meus professores de graduação que mais me tocaram e me proporcionaram um aprendizado real, procurando me afastar daquilo que entendi, já na época, como um modelo a não se reproduzir em lugar algum.

Ao longo desses vários anos de docência e para amadurecer este trabalho, também resgatei as inúmeras conversas com colegas Professores e das reclamações do grupo em relação a determinados fatos que ocorriam em sala de aula. Incomodava-me que em algumas turmas era possível realizar um diálogo e estabelecer trocas muito frutíferas com os alunos e, em outras, a apatia tornava-se um obstáculo quase insuperável. Incomodava-me que, dentro da teoria, grande parte dos autores falava que o método de aula tradicional do Curso de Direito devesse ser superado sem, no

entanto, apresentar mudanças eficientes no que se refere ao método em si e à superação da dogmática que permeia essa área do saber.

Na literatura especializada sobre o ensino jurídico, percebemos que as reformas dos Cursos de Direito ao longo dos anos, focaram na modificação das estruturas curriculares dos cursos, mas pouco impactaram no método de aula, historicamente impregnado. Apenas após a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil (CF/1988) é que as reformas administrativas se dispuseram a repensar a qualidade do ensino jurídico ofertado, tendo em vista a previsão constitucional do direito à educação de qualidade e uma necessidade de se readequar à nova realidade social.

Os motivos pelos quais as reformas dos Cursos, focadas apenas nas mudanças curriculares, não surtiram efeito fazem refletir sobre qual é a realidade da docência nos Cursos de Direito: método de aulas classicamente restrito ao método aula-palestra; dogmática enraizada na forma como os professores abordam os institutos jurídicos; certo distanciamento da realidade social; atitude autoritária do professor em sala de aula, que não estimula a participação discente e, por fim, despreparo do professor dos Cursos de Direito, posto que não possuem uma formação técnica específica para a sala de aula (Rodrigues, 1988; Anastasiou; Pimenta, 2014).

As discussões que se travam sobre o tema acompanham a origem dos Cursos de Direito no Brasil, como será estudado. Dentro deste trabalho, pudemos entender que o ideal inatingível do ensino jurídico, aliado à busca incessante por superar a predominância do método da aula-palestra nas salas de aula dos Cursos de Direito, tem mobilizado linhas de pesquisa e produções acadêmicas há anos, na tentativa de encontrar estratégias eficazes para romper com a dicotomia entre a aula expositiva e a aula dialogada.

Por isso, a questão central deste trabalho é buscar entender quais seriam algumas das transformações possíveis da prática docente dos Professores dos Cursos de Direito que lhes oportunizaria uma aproximação ao método de aula dialogada?

No que se refere à superação da realidade de sala de aula, acima apontada, vasta doutrina sugere a implementação da aula dialogada, que parte de uma premissa de participação efetiva do aluno e uma construção mais concreta do conhecimento (Melo Filho, 1984; Rodrigues, 1988).

Mas talvez essa abordagem não esteja completa, pois leva em consideração apenas parte do trabalho docente, que é a preparação da aula. Por isso, o olhar que propomos com este estudo demonstra que a prática docente que aproxima a prática pedagógica do professor à aula dialogada deve partir de uma transformação da atividade docente. Dentro das várias acepções acerca das múltiplas tarefas que envolve o trabalho docente (Anastasiou; Pimenta, 2014), este estudo evidencia a atividade docente em sala de aula e por este motivo, delimitamos esta pesquisa em relação à prática docente dos Professores do Curso de Direito em sala de aula, vez que é o curso de graduação da pesquisadora e é o ambiente de trabalho em que se encontra inserida.

Para alcançar a resposta, como objetivo geral, procuramos oportunizar aos professores um momento para que pudessem estabelecer um olhar diferenciado sobre sua atividade profissional, que os levasse a perceber que existem formas diferentes de ministrar as aulas e é possível uma aproximação da aula dialogada e, para tanto, utilizamos de uma intervenção docente que agrega resultados muito interessantes.

No que se refere aos objetivos específicos, analisaremos a dinâmica dos Cursos de Direito no Brasil e a cultura da aula-palestra; identificaremos e investigaremos os tópicos levantados pelos Professores durante as sessões de Instrução ao Sósia, método de análise do trabalho que permite que o trabalhador analise sua atividade por outra perspectiva, estudado em maiores detalhes no Capítulo 4; verificaremos se é possível identificar, dentre tais tópicos, o método de aula do Professor e como ele se utiliza do diálogo em sala de aula; observaremos as tomadas de consciência dos professores sobre suas próprias práticas docentes e faremos uma comparação sobre pontos de aproximação e afastamento.

Para alcançar a resposta à questão formulada, realizaremos uma intervenção com docentes de Instituições de Ensino do Estado do Paraná que ministravam aulas nos Cursos de Direito. Uma vez aplicada, essa intervenção acessou, de forma indireta, as atitudes docentes dos professores – utilizando da recriação da atividade para que o professor desenvolva consciência sobre os seus atos de prática docente – e, a partir de tal reflexão possa alterar a perspectiva sobre seu próprio fazer docente.

Antes de analisar a estruturação da pesquisa que ora se apresenta, é necessário explicar que a intervenção aplicada foi estruturada em uma Oficina, dirigida aos Professores dos Cursos de Direito do Estado do Paraná. A Oficina se realizou em

meados de setembro e outubro de 2023, autorizada pelo Parecer nº 6.167.573 CEP/UTFPR. Os encontros foram gravados e, posteriormente, transcritos.

A transcrição foi objeto de um curso, ministrado pela pesquisadora junto a alguns acadêmicos que cursavam, à época, o 2º período do Curso de Letras da UTFPR, *Campus* Pato Branco e seguiu as regras de transcrição do Projeto NURC/SP. Posteriormente, realizou-se um refinamento sobre os dados e o resultado desse curso se encontra vinculado a este trabalho, na forma de anexos.

Frente ao resultado das transcrições da Oficina de Extensão, devidamente revisadas, é que nossa análise se centrará.

Outro viés necessário para a delimitação desta pesquisa será centrado sobre a dicotomia aula-palestra x aula dialogada dentro dos Cursos de Direito. Tratar aqui de realidades acadêmicas que extrapolem esta delimitação, tornaria impraticável a continuidade desta pesquisa, posto que são inúmeros os fatores que influenciam a realidade acadêmica e o aprimoramento do ensino superior como um todo.

Ainda, delimitamos nossa pesquisa nas ações que o professor pratica em sala de aula e que podem favorecer uma relação ensino-aprendizagem mais acessível ao aluno, com o diálogo permeando a relação professor-aluno. Acreditamos que existem tantas coisas para serem mudadas na educação superior – e na educação como um todo – que seria quase impossível realizar tal análise de forma exaustiva. Embora, parafraseando Barroso, ao iniciar este trabalho já nos amparava a ideia de que a pesquisa se trata de circunstâncias e do possível, não do ideal (Barroso, 2013), objetivamos trazer possibilidades de aprimoramento do professor dos Cursos de Direito, inserindo uma perspectiva de que a mudança a ser feita, no ensino superior, deve partir dele, ainda que tais mudanças sejam mínimas, pontuais e locais.

A partir dessa intervenção, realizaremos o estudo ora apresentado, que se divide em cinco partes, que, em conjunto, respondem aos objetivos desta pesquisa.

A primeira parte realiza um apanhado histórico sobre os Cursos de Direito no Brasil, perpassando pelas reformas curriculares dos Cursos e finaliza com uma revisão sobre as reformas pós-88, que têm por foco a qualidade do ensino jurídico. Nesse momento, será possível verificar também as tentativas, pelos órgãos administrativos, de efetivar o direito à educação de qualidade também no ensino superior. Além disso, realizamos críticas sobre a identidade do Professor dos Cursos de Direito, bem como analisaremos o método de ensino da aula-palestra e a doutrina que sugere que o método ideal seria o da aula dialogada. Esta primeira parte apoia-

se nos conhecimentos de Rodrigues (1988), Anastasiou e Pimenta (2014), bem como em outras referências que embasam o texto.

A segunda parte remete à fundamentação teórica, que analisará a Pedagogia Dialógica, as diferenças relevantes entre gêneros do discurso, dialogismo e discurso dialógico para constatar que a aula é um gênero do discurso. Estudaremos que a dicotomia dialogismo e monologismo, em Bakhtin pode criar uma graduação no que se refere à utilização do diálogo dentro da educação. Finalizaremos a fundamentação teórica perpassando pelos conhecimentos de Freire, bem como estudando a relevância que deve ser atribuída à formação docente sob a perspectiva da Pedagogia Dialógica.

A terceira parte analisará a metodologia utilizada, de caráter desenvolvimental e estudada pela Clínica da Atividade desenvolvida na França por Yves Clot e Daniel Faïta (Clot, 2007) que, pode receber uma especialização a depender da atividade de trabalho, sem perder a essência. Por isso, neste estudo optaremos por especificar a aplicação clínica para grupo de professores que chamamos de Clínica da Atividade Docente (Lima, 2021). Ainda nesta segunda parte, analisaremos o método da Instrução ao Sósia e os efeitos esperados pela intervenção.

Já a quarta parte apresentará o contexto da pesquisa, o contexto conversacional, os atores, o processo de organização e seleção dos dados e encerra evidenciando os aspectos teórico-metodológicos que possibilitaram a análise dos dados na forma pretendida.

Por fim, a quinta parte trará a análise dos dados produzidos por meio da intervenção, que se consubstancia na transformação da atividade docente por meio dessa forma peculiar de analisar a própria atividade.

Encerrando a análise dos dados, realizaremos uma comparação das três sessões de Instrução, de acordo com o objetivo de analisar os as aproximações e diferenças entre os métodos de aula dos professores.

Por fim, apresentaremos uma proposta de formação docente continuada que, com a utilização da metodologia apresentada e o método escolhido, poderá se tornar uma ferramenta importante para os professores (ingressantes ou já vinculados à Instituição de Ensino) possam aprimorar suas técnicas docentes e poderá se tornar igualmente interessante para as Instituições de Ensino que a efetivarem junto aos Cursos de Direito que ofertam.

2 ANÁLISE HISTÓRICA DOS CURSOS DE DIREITO NO BRASIL

É importante iniciar ressaltando que o Curso de Direito foi um dos primeiros cursos de Ensino Superior instalados no Brasil e que essa condição, atrelada à sua área de saber que reflete sobre o poder e estrutura da sociedade (Rodrigues, 1988), justificam a extensa referência bibliográfica que analisa, problematiza e procura soluções para os pontos que serão analisados ao longo desta pesquisa. Além disso, faz-se necessário entender as origens e justificativas acerca da estruturação do método de aula tal e qual ele existe – e resiste – atualmente.

2.1 ORIGEM DOS CURSOS DE DIREITO

Os Cursos de Direito tiveram seu marco inicial definido pela criação das Academias de Direito de São Paulo e de Olinda, em 1827 (Rodrigues, 2005, p. 25). Essa criação ocorreu após a Independência do Brasil, representando mais uma desvinculação com Portugal: a de caráter cultural (Rodrigues, 1988, p. 15). Era comum que, até este momento histórico, os senhores latifundiários enviassem seus filhos para Portugal para alcançarem a conclusão do ensino superior e, como consequência, estariam formando detentores dos conhecimentos legais que estruturariam o Estado brasileiro.

Essa elite intelectual, política e econômica enviava seus filhos para Portugal, para iniciarem seus estudos na Universidade de Coimbra (Bissoli Filho, 2014), por isso, ao romper com o Estado Português, era necessária a criação dos cursos jurídicos para formar os filhos da elite aqui, de forma que eles se tornassem responsáveis pela criação dos eixos legais brasileiros. Embora seja possível perceber que essa desvinculação não ocorreu de forma imediata, especialmente porque os profissionais que se tornaram docentes nas Instituições de São Paulo e Olinda eram formados em Coimbra e, sem formação técnica específica, foi inevitável replicar o método de ensino da Universidade Portuguesa (Teixeira, 1968, apud Tassigny; Pellegrini, 2018).

Logo após a criação das Academias de Direito, financiadas pelo Governo Central (Rodrigues, 1988), os Cursos de Direito passaram a apresentar um currículo fixo, composto por nove cadeiras e duração de cinco anos. Sobre as condições gerais e materiais do curso, a qualificação dos Professores e o interesse dos alunos, Rodrigues (1988, p. 18) esclarece que “as condições não eram as mais favoráveis”.

Exatamente nesse sentido é que Rodrigues aduz que “a evolução do ensino jurídico no período imperial se caracterizou por um desejo de constantes reformas. Reformas estas que nunca alcançaram seus objetivos (1988, p. 19).

A Proclamação da República, enquanto ferramenta de ruptura social e jurídica, fez ascender novas classes sociais inaugurou uma vertente positivista dentro do Direito, inspirada especialmente por Tobias Barreto e repercutiu nos cursos de Direito (Rodrigues, 1988). Além da reestruturação curricular, a expansão da criação dos cursos e das faculdades que poderiam funcionar sem vinculação direta com o Governo Central rompem com o tradicional dualismo São Paulo – Recife (Rodrigues, 1988). Entretanto, apesar da alteração na estrutura curricular e do perfil dos alunos, o ensino não mudou (Venâncio Filho, 1979, *apud* Melo Filho, 1984).

A década de 1920 revolucionou a educação brasileira e este período foi marcado pela criação das primeiras universidades brasileiras (Rodrigues, 1988). Porém, o período de 1930 a 1972 foi de poucas mudanças para o ensino jurídico brasileiro, dirigidas basicamente ao aspecto quantitativo, com uma proliferação de faculdades de Direito (Rodrigues, 1988). Bissoli Filho (2014) revela que foi um período de pouca alteração estrutural, mas foi também um período de reformas substanciais no que diz respeito à profícua produção legislativa da época, à instituição do Estatuto da Ordem dos Advogados do Brasil e uma consequente fiscalização mais ativa da atividade jurídica, representada pelo Exame da Ordem.

Somente a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 é que as reformas mais sensíveis se fazem sentir, impulsionadas pelo dever de oferecer ensino de qualidade que o novo texto constitucional trazia. Por isso, deteremos mais cautela nessas reformas, a seguir delineadas.

2.2 AS REFORMAS DOS CURSOS E DO ENSINO JURÍDICO

As críticas frequentes de que os Cursos de Direito no Brasil não estavam adequados à realidade social vêm desde a criação desses Cursos. Por isso, passaram por sucessivas reformas curriculares, necessárias para buscar um currículo que atendesse às demandas do Estado e da sociedade.

Neste ponto, é relevante trazer a diferenciação apontada por Bissoli Filho quando ensina que há uma diferença em se discutir as reformas dos Cursos de Direito (conteúdos, currículos, funcionamento, etc.) das reformas do ensino jurídico (processo

ensino-aprendizagem e demais dimensões) (Bissoli Filho, 2014). Nosso olhar se filiará a essa diferenciação de Bissoli Filho e, embora a pretensão não seja a de esgotar a análise das reformas, reputa-se salutar estabelecer um olhar sobre tais modificações dos cursos e do ensino jurídico.

Sobre as reformas dos Cursos de Direito, é relevante ressaltar que a maioria delas cingiu-se a reestruturar os currículos, com poucas menções à reforma do ensino jurídico de forma mais específica. Segundo aponta Rodrigues (1988), as reestruturações curriculares foram responsáveis por aprimorar a estrutura técnica e lógica dos Cursos de Direito. Sem fim são os pontos de crítica ao longo dos anos e, embora Rodrigues (1988) aponte algumas delas, apoiando-se em diversos autores de notório conhecimento técnico, tais como Warat, Melo Filho e Franco Montoro, ainda assim é possível dizer que a discussão sobre a qualidade, a estruturação e currículo se perpetuaram no tempo.

Aqui, relevante mencionar a décima terceira reforma do ensino jurídico, datada de 1972 (Res. nº 3, do Conselho Federal de Educação), que possibilitou uma flexibilização dos currículos. Entretanto, Rodrigues (1995) esclarece que essa reforma não foi implementada totalmente e, por isso, não alcançou a efetividade pretendida. Por isso se questiona se o problema era no ensino jurídico especificamente ou no ensino superior como um todo (Tassigny; Pellegrini, 2018).

A discussão sobre a qualidade do ensino jurídico e sobre o despreparo do egresso viraram uma constante (Tassigny; Pellegrini, 2018) e, se os Cursos de Direito representaram uma forma de controle do Estado e para o Estado, os Cursos de Direito, durante a Ditadura Militar, poderiam ser considerados instrumentos privilegiados de divulgação da ideologia nacionalista e autoritária do regime (SELES, 2008). É possível estabelecer que não havia um consenso sobre a melhor estrutura curricular a ser aplicada. Perceba-se que se avançou no tempo e as críticas se mantêm.

Por sua vez, a mudança de paradigma inaugurada pela Constituição Federal inevitavelmente repercutiu no ensino jurídico, dirigindo o seu conteúdo de forma mais libertária (Wolkmer, 2019). O Curso de Direito não refletia mais apenas o interesse do Estado e – finalmente – alcançava sua proposta basilar de proporcionar “[...] muito mais a realização da justiça do que a solução dos conflitos de interesse” (Rodrigues, 1988, p. 41). E, sem dúvida, essa nova realidade social necessitava de profissionais do Direito que estivessem alinhados a ela, até porque o papel do profissional do Direito

(advogado, juiz, promotor de justiça, defensor público, etc.) foi estabelecido constitucionalmente como essencial à administração da justiça. Era a Constituinte de 1988 colocando a responsabilidade pela boa administração da justiça sobre quem estava a serviço dela.

Após as inovações jurídicas trazidas pela Constituição Federal, apenas nas reformas de 1994 e de 2004 é que se verifica inovação legislativa direcionada especificamente ao ensino jurídico (Bissoli Filho, 2014). Na tentativa de alcançarem novos resultados, agora sim, discutiam-se as reformas no ensino jurídico, como retratado por Bissoli Filho (2014) anteriormente. Ressalte-se aqui a necessidade de se adequar a estrutura dos Cursos aos pressupostos constitucionais de um ensino livre, plural e de qualidade (art. 205 e seguintes da Constituição Federal).

Sobre a Reforma de 2004, Andrade retrata que a Resolução n. 9 traz os objetivos do ensino jurídico e resume-os: “[...] o ensino do Direito tem como objetivo preparar o sujeito como cidadão nos termos ideológicos típicos do Estado Democrático de Direito” (2014, p. 58).

Essa reforma do ensino jurídico era tão aguardada e esperada que Rodrigues (2005, p. 98) reflete: “[...] que todos aqueles que acreditaram que ela seria capaz de ser o instrumento de reforma do ensino do Direito embarcaram em uma utopia ingênua”, e que “[...] a história do ensino do Direito, no Brasil, em todos os momentos, é a história de imposições de univocidades”. E, por fim, complementa que o “[...] espírito dogmático anima até os mais críticos”.

Porém, conforme apontam Tassigny e Maia (2018), a maioria dos doutrinadores insistia que o grande problema do ensino jurídico estaria no currículo do curso e algumas respostas viriam como decorrência das alterações, por lei, das estruturas curriculares. Não houve, portanto, uma reforma significativa, que modificasse o método de ensino reconhecido como tradicional dentro dos Cursos de Direito, adiante analisada com mais cautela.

A última reforma a que devemos nos referir adveio pelo Parecer CNE/CES 635/2018, que originou a Resolução CES/CNE 5/2018, responsável por fixar as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Direito (Birnfeld, 2020). Objeto de amplo debate, ampliou os componentes curriculares para além da inclusão das disciplinas teóricas, com componentes curriculares mais próximos da realidade do exercício da atividade jurídica, formando egressos capacitados para a prática profissional. O que se espera da Resolução CES/CNE 5/2018 é que ela alcance a

efetividade que foi projetada (sonhada e esperada) para a Resolução de 2004 (Faria; Lima, 2020).

2.3 AULA-PALESTRA X AULA DIALOGADA: O QUE ESTÁ POR TRÁS?

Um dos pontos mais discutidos e criticados sobre os Cursos de Direito no Brasil sempre foi o método de aulas conhecido como aula-palestra, monólogo, expositivo ou preletivo e, embora seja possível afirmar que não seja um método específico, dedicado apenas para os Cursos de Direito, entendemos de extrema relevância pontuar que se trata de uma réplica ao método que fora aplicado na Faculdade de Coimbra, berço acadêmico dos filhos da elite brasileira e dos professores que foram responsáveis pela implementação dos primeiros Cursos de Direito. Ora, tão logo foram instalados os Cursos de Direito no Brasil, logo após a Independência, o “modelo compendiário” (Venâncio Filho, 1982) prevaleceu e o método de aula mais utilizado era o da aula-palestra (Bissoli Filho, 2014). Tal menção justifica – e explica – a manutenção desse método de aula até os dias atuais.

Uma das grandes discussões que perseguiu – e ainda persegue – o Curso de Direito é a escolha do método jesuítico, de aula-palestra, caracterizado pela exposição dos temas e ausência de discussões e ao qual somava-se uma baixa qualidade no ensino e um currículo desvinculado das necessidades da sociedade (Anastasiou; Pimenta, 2014; Rodrigues, 1988).

O método jesuítico tem por base o método escolástico e o *modus parisienses*, que foram inseridos nas primeiras Universidades da história, sendo ambos caracterizados pela “abordagem exata e analítica dos temas a serem estudados, clareza nos conceitos e definições, argumentação precisa e sem digressões, expressão rigorosa, lógica e silogística” (Anastasiou; Pimenta, 2014, p. 145). Apoiava-se em dois momentos: a) *lectio*, que consistia na leitura do texto pelo professor, que o interpretava, destacava suas principais ideias e comparava com outros autores; e b) *questio*, que consistia nas perguntas do professor aos alunos e dos alunos ao professor (Anastasiou; Pimenta, 2014). A este padrão de aulas, de fazer docente, denomina-se *habitus*, entendido como uma possibilidade de se modificar o discurso, mas sem alterar a formalidade do conhecimento, impondo a necessidade do aprendizado pela memorização (Anastasiou; Pimenta, 2014).

No método jesuítico, é possível notar certo autoritarismo e a imposição de respeito à figura do professor, vez que, mais que professor, ele era também uma figura religiosa. Esse vínculo (professor e sacerdote) garantiam a manutenção da ordem em sala de aula e a informação era repassada como algo posto, indiscutível, e a memorização era a “[...] operação essencial e recurso básico de ensino e aprendizagem” (Anastasiou; Pimenta, 2014, p. 146). Esse modelo de autoritarismo foi replicado durante anos dentro do ensino (fundamental, médio e superior) e tem como grande consequência a passividade do aluno na recepção das informações, para não “afrontar” o professor (Anastasiou; Pimenta, 2014).

A ação docente nesse caso seria, então, a transmissão de um “[...] conteúdo indiscutível a ser memorizado, num modelo da exposição (aula expositiva - quase palestra)” (Anastasiou; Pimenta, 2014, p. 147). Anastasiou e Pimenta ainda complementam que há, “[...] como resultado [do modelo], o aluno passivo e obediente, que memoriza o conteúdo para a avaliação, numa estrutura rígida de funcionamento do processo de ensino-aprendizagem” (Anastasiou; Pimenta, 2014, p. 147). Se o método jesuítico era regido por uma espécie de “manual”, o método atual é mais livre e a ação docente é estruturada sobre a premissa daquilo que o senso comum entende por ensinar (Anastasiou; Pimenta, 2014), que se resume a falar sobre algo, controlando “certa turma de alunos e efetivar o ritual da docência” (Anastasiou; Pimenta, 2014, p. 148).

A réplica do método jesuítico serviu de forma tão adequada aos interesses do Estado nos quadros dos cursos jurídicos que acabou por criar um padrão de aulas, característico ao curso. Tal método de exposição do conhecimento de forma unilateral pelos professores, somada à visão dogmática das disciplinas jurídicas, tornou a aula-palestra uma realidade difícil de ser alterada (Melo Filho, 1984). E como Nunes revela, “o modelo é amplo e geral” (2016, p. 34), encontrado na maioria das Instituições de Ensino Superior que ofertam o Curso de Direito, aplicado por uma equipe docente que se mostra “resistente a mudanças didático-pedagógicas (Rocha, 2012). Complementando essa constatação, Aguiar (1999, p. 89/90, *apud* Rocha, 2012) explica que:

[...] nossas faculdades de Direito são coimbrãs. As aulas ainda são apresentações retóricas em que entram o professor, o giz e o quadro negro [...]. Desde a fundação dos cursos jurídicos no País até hoje, as aulas não mudaram muito. Em compensação, o País...

A partir dos comentários até aqui relacionados, constata-se por que a aula-palestra é muito criticada, especialmente no ponto de vista do processo de ensino-aprendizagem e isso fica evidenciado pelas palavras de Melo Filho, ao diferenciar aula-palestra da aula dialogada:

A aula-conferência [aula-palestra] é a forma pedagógica fartamente utilizada no ensino do Direito, configurando-se como aquela que dá ênfase à atividade do professor e à passividade do aluno: o professor expõe e os alunos escutam, tomam notas e, eventualmente, perguntam ou indagam. É a 'aula monologada' [aula-palestra] característica maior do ensino jurídico da sociedade tradicional. A aula dialogada caracterizada como integrante da sociedade tecnológica e do ensino jurídico-inovador consiste na 'simplificação extrema de todas as formalidades, a ampliação máxima da liberdade de ensinar e estudar', e em fazer 'com que os alunos desenvolvam o senso jurídico pelo exercício do raciocínio técnico na solução das controvérsias, em vez de memorizarem conceitos e teorias aprendidas em aulas expositivas'" (Melo Filho, 1984, p. 106).

A crítica central a se tecer é que não existe criação, mas sim, repetição. O professor personifica a fonte de saber; portador e garantidor da verdade (Anastasiou; Pimenta, 2014). É de fácil verificação que esse método quase não incentiva, quase não estimula o raciocínio. Não sem razão é que Franco Montoro (1982, *apud* Rodrigues, 1988, p. 57) aponta: "O aluno não pode continuar a ser simples ouvinte de preleções dos professores. Sua participação deve ser promovida pelo exame e discussão de textos, casos de jurisprudência e questões de interesse real". Dentro dessa premissa, Melo Filho arremata que a aula-palestra retrata:

[...] a lógica da exclusão-marginalização, da submissão do aprendiz aos dizeres do mestre adepto do método puramente expositivo, portanto, excludente "onde o professor raciocina unilateralmente em voz alta, (...), aponta a solução 'única', 'definitiva' e 'verdadeira', num atentado à inteligência e capacidade dos estudantes" (MELO FILHO, 1985, p. 115).

Como se trata de uma clara exclusão da participação do aluno em seu próprio processo de aprendizagem, Amaral e Martins ensinam que esse método de aula "acaba por transformar o aluno em mero objeto do processo de aprendizagem, usurpando-lhe a possibilidade de estabelecer um diálogo frutífero com o professor e seus colegas" (Amaral e Martins, 2018, p. 2224).

Importante ressaltar que, de acordo com o pensamento de Libâneo (2006, p. 161):

[...] o método expositivo [aula-palestra] é bastante utilizado em nossas escolas, apesar das críticas que lhe são feitas, principalmente por não levar em conta o princípio da atividade do aluno. Entretanto, se for superada esta limitação, é um importante meio de obter conhecimentos.

Apesar de não retratar necessariamente se existe ou não um modelo ideal, Libâneo (2006) entende que a exposição é necessária quando não há uma relação estreita do aluno com o material ou quando o assunto é revestido de novidade mas, ao mesmo tempo, esclarece quando esse método se torna uma questão didática potencialmente problemática:

[...] sendo a aula expositiva um método muito difundido em nossas escolas, torna-se necessário alertar sobre práticas didaticamente incorretas, tais como: conduzir os alunos a uma aprendizagem mecânica, fazendo-os apenas memorizar e decorar fatos, regras, definições, sem ter garantido uma sólida compreensão do assunto; usar linguagem e termos inadequados, distantes da linguagem usual [...]; isto é, sem um plano sistemático de unidades de ensino com objetivos, conteúdos sequenciais, atividades coerentes com os conteúdos e obedecendo a uma certa ordem; expor a matéria sem a preocupação de atingir cada aluno individualmente, mesmo se dirigindo à classe como um todo; exigir silêncio com ameaças e intimidações, transformando a aula num desprazer para o aluno; usar métodos de avaliação que apenas exijam respostas decoradas ou repetidas exatamente na forma transmitida pelo professor ou pelo livro didático (Libâneo, 2006, p. 162-163)

Ainda, vale pontuar que nem sempre a aula-palestra é, de todo, ruim: “o método preletivo [aula-palestra], no curso de graduação, não é um mal em si. A preleção, com sua função ordenadora, deve, sem excessos, ser mantida, ao lado das pesquisas, do diálogo, do debate e do laboratório jurídico” (Ferraz, s/d, *apud* Melo Filho, 1984, p. 28). Frise-se que o método aqui criticado é aquele unicamente expositivo, no qual não se permite diálogo, interação ou debate. Ao criticá-lo, não implica em dizer que categoricamente afastamos as contribuições deste método na evolução do conhecimento.

Ao nos questionarmos sobre o motivo da manutenção deste método, criticado desde a origem dos Cursos de Direito, podemos encontrar em Nunes (2016) uma resposta possível, que se remete a um entendimento comum de alguns empreendedores da área da educação universitária, baseado no baixo custo do investimento para a implementação do Curso de Direito, que dependeria “‘só [de] cuspe e giz’. E, claro, um prédio” (Nunes, 2016, p. 35). Essa mentalidade, infelizmente, encontra-se inserida não só no quadro dirigente de algumas faculdades, mas também na postura de alguns professores que “acreditam mesmo que são capazes de ‘ensinar’ seus alunos ‘cuspiendo’ neles seu próprio conhecimento” (Nunes, 2016, p. 35) sem sequer dar ao aluno-ouvinte a chance de fazer perguntas (Nunes, 2016).

Essa é uma postura criticada, que torna superiormente hierárquico aos seus alunos esse professor, que se entende detentor de privilégios muito próximos daqueles relegados aos Lentes (Rodrigues, 1988) durante o Império.

As críticas são exaltadas e soam exageradas, mas este estudo não desmerece tudo o que efetivamente já se produziu, em matéria de conhecimento, com esse método de aula. Entretanto, os tempos são outros e os alunos são outros. O Direito tem a sociedade como seu destinatário e, por este motivo, não deve ficar distanciado de seus avanços e mudanças.

Ora, o outro lado da crítica realizada nesta pesquisa é o ideal da aula dialogada. Não obstante ser um clamor antigo dentro dos Cursos de Direito, vários motivos dificultam sua implementação.

Libâneo chama esse método de aula dialogada de “elaboração conjunta” ou “conversa didática” (2006, p. 167/168) e diz que vai muito além disso:

A conversa didática é “aberta” e o resultado que dela decorre supõe a contribuição conjunta do professor e dos alunos. O professor traz conhecimentos e experiências mais ricos e organizados; com o auxílio do professor, a conversa visa levar os alunos a se aproximarem gradativamente da organização lógica dos conhecimentos e a dominarem métodos de elaborar as suas ideias de maneira independente. [...] A conversa tem um grande valor didático, pois desenvolve nos alunos as habilidades de expressar opiniões fundamentadas, e verbalizar a sua própria experiência, de discutir, argumentar e refutar opiniões dos outros, de aprender a escutar, contar fatos, interpretar, etc. além, evidentemente, de proporcionar a aquisição de novos conhecimentos (Libâneo, 2006, p. 168)

Mas é importante ressaltar que esse método tem dois pressupostos importantes: alunos com conhecimento prévio sobre o assunto e professores disponíveis, preparados para conduzir o raciocínio dos alunos a uma resposta adequada. É, pela maioria dos autores estudados, o método mais ativo para a assimilação dos conhecimentos (Libâneo, 2006), mas nem sempre os professores estão preparados e nem sempre os alunos estão em posição de interação.

No que se refere à situação dos alunos, pouco podemos contribuir neste momento, posto que não é o objeto desta pesquisa já que nosso olhar se volta sobre situação dos professores dos Cursos de Direito: não há estímulo para uma preparação pedagógica direcionada e muitos deles se utilizam da docência como profissão complementar. Aos nossos olhos, esse binômio pouco estimula a mudança das práticas pedagógicas dos Professores dos Cursos de Direito, o que acaba por manter ativo o método de aula-palestra tão severamente criticado anteriormente.

2.3 A IDENTIDADE DO PROFESSOR DOS CURSOS DE DIREITO

Ao olharmos para o professor de Direito, é possível constatar que ele não se entende como profissional da educação. E alguns deles sequer entendem a docência como um trabalho. Uma das explicações possíveis para essas afirmações é baseada no fato de a formação inicial do Professor dos Cursos de Direito ser a graduação no Curso de Bacharelado em Direito que, por sua vez, não prepara professores e, sim, profissionais do Direito. Disso, é possível depreender que “os docentes de Direito não são profissionais preparados para o magistério” (Rocha, 2012).

Essa compreensão converge com a premissa sobre a qual se estrutura este estudo: que não existe uma formação pedagógico-didática prévia, específica para o magistério superior (e isso não ocorre somente com o Direito). A ausência dessa preparação acaba por imprimir uma repetição das técnicas de ensino, utilizadas por seus professores, que o profissional entendeu por mais produtivo aplicar ao se tornar professor. O profissional entende que aquele método foi eficaz durante seu caminho discente e o replica, sem levar em conta que talvez esse método não seja aquele que vai proporcionar ao aluno uma compreensão mais adequada do tema (Anastasiou; Pimenta, 2014) e tampouco seja um método que ele domine.

Como Nunes (2016) aponta, secularmente se repete o mesmo método de ensino nos Cursos de Direito e, ao explicar alguns desvios de personalidade que apontam para um autoritarismo exacerbado de que são acometidos alguns juízes, promotores e advogados, justifica porque esse profissional-professor acaba por seguir o modelo autoritário “porque, alienado, ele pensa que esse é o melhor modelo a ser seguindo; [...] porque, alienado, ele pensa que esta é a melhor – às vezes pensa que é a única – maneira de ele se dar bem na profissão” (Nunes, 2016, p. 38). A concepção apresentada por Nunes (2016), pode parecer extrema, mas converge para o que Anastasiou e Pimenta relatam:

[...] os professores, quando chegam à docência na universidade, trazem consigo inúmeras e variadas experiências do que é ser professor [...]. Formaram modelos positivos e negativos nos quais se espelham para reproduzir ou negar. [...] Têm experiência socialmente acumulada sobre as agruras da profissão, [...] um pouco que representações e estereótipos a sociedade têm dos professores. Sabem, mas na maioria das vezes não se identificam como professores, uma vez que olham o ser professor e a universidade do ponto de vista do ser aluno (Anastasiou; Pimenta, 2014, p. 79)

A rápida expansão dos Cursos de Direito no Brasil também não facilitou esse cenário (Bissoli Filho, 2014) e, aliado ao fato de que os professores desse curso são “recrutados do mercado de trabalho” (Rocha, 2012), sem formação específica para o magistério, faz com que as práticas educativas dos professores sejam baseadas naquilo que eles vivenciaram enquanto discentes.

Explica-se: o profissional do Direito ingressa no magistério superior por seu notório conhecimento profissional e sua posição no mercado de trabalho; não ingressa no ensino superior pelas suas práticas pedagógicas e/ou experiência em docência. Assim, a experiência profissional é mais importante para a docência do que a própria experiência docente em si (GEBRAN; OLIVEIRA, 2018). Nunes confirma essa afirmação, explicando que “sem uma formação pedagógica adequada, eles ingressam na sala de aula, muitas vezes, como se estivessem na profissão que exercem” (2016, p. 40).

Traduzindo de forma objetiva a problemática da identidade do professor dos Cursos de Direito, Rocha constata que essa ausência de identidade profissional (de professor) acarreta grandes problemas na conduta deste professor dos Cursos de Direito que não se identifica – e, portanto, não se dedica – com a docência:

1) O professor de Direito influencia tacitamente seus alunos; 2) O professor de Direito não tem formação pedagógica; 3) O professor de Direito não aprendeu a ensinar; 4) O professor de Direito não se interessa por eventos que visam suprir o déficit da formação docente; 5) O professor de Direito não se reconhece como um profissional da educação; 6) O professor de Direito não reflete sobre sua atuação docente; 7) O professor de Direito, na sua atuação docente, atua empiricamente; 8) O professor de Direito não tem o hábito de preparar as aulas (Rocha, 2021).

Adeodato (2013), por sua vez, traça uma crítica ferrenha aos professores que não detém conhecimento sobre as técnicas pedagógicas e não se preparam para atuar em sala de aula como deveriam, dividindo-os entre amadores e aqueles que não investem tempo para aprimorar a disciplina que lecionam:

[...] uma parte é de amadores que não vivem do ensino e tomam umas poucas turmas, para espalhar, ostentar o título de “professor” ou mesmo complementar a renda, mesmo que esse título e essa renda tenham efeitos cada vez menos significativos; outra parte já verificou que o conhecimento exigido para aquele nível de aulas é superficial e não demanda grandes investimentos de tempo e estudo; aí, dependendo de seu talento para agradar os alunos em aula, assumem 30 horas semanais de sala em uma ou diversas faculdades e conseguem um salário relativamente satisfatório; é contingente de professores com dedicação exclusiva às faculdades privadas (Adeodato, 2013, p. 571-572).

Essa análise crítica demonstra que alguns professores dos Cursos de Direito, por não possuírem a identidade profissional de professor muito bem construída, aumentam e confirmam o discurso sobre a famosa crise do ensino jurídico retratada por tantos autores, tais como Rodrigues (1988; 2005) e Melo Filho (1984). Ainda, ao correlacionarmos com o que expusemos até aqui, é possível afirmar que, ao não se identificar com sua função de professor, o profissional do Direito não busca a construção de mecanismos que estimulem ou auxiliem no processo de ensino-aprendizagem e tampouco entende a importância de seu papel em relação aos alunos e à Instituição de Ensino a qual está vinculado.

O risco dessa desvinculação de identidades pode estabelecer uma dinâmica pouco produtiva entre esse profissional e seus alunos, pois poderia assumir um discurso de que é o único detentor do conhecimento e seus alunos mero expectadores. Assim, o contexto de fala desse professor “não lhe permite ser ‘não-possuidor do saber’: ele é antecipadamente legitimado” a sabê-lo (Charaudeau, 1983 *apud* Maingueneau, 1997, p. 30).

Não se trata de generalizar ou levar a entender que todos os professores agem assim, até porque nos parece que um dos pressupostos da Educação é este: alguém que sabe um pouco, mas leva outras pessoas a saberem tanto quanto ele (Matusov, 2006). A questão não é o professor saber mais do que o aluno. O ponto a ser criticado e que, aos nossos olhos soa problemático, é a ideia de que o conhecimento em sala de aula é repassado de forma exclusiva pelo professor, de forma unilateral. Essa atitude não gera conhecimento compartilhado e ignora o aluno em seu próprio processo de ensino-aprendizagem.

Ora, se não sabe quem ele é, qual seu papel, quais são os métodos de aula e qual é a melhor forma de conduzir a relação com o aluno, este professor (aqui, entendido de forma generalizada) conduzirá sua aula de forma monológica ou, como já retratamos anteriormente, aplicará o método da aula-palestra para seus alunos.

Ainda assim, é necessário fazer um contraponto: no próximo capítulo demonstraremos que a concepção de educação que adotamos pressupõe uma relação mediada pelo professor (Vigotski, 2003) e que neste processo de mediação encontramos diálogo (Bakhtin, 2016; Matusov, 2006). É no próximo capítulo, portanto, que discutiremos a essência da problemática da aula-palestra.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Do que foi analisado, percebe-se que a problemática que se apresenta neste trabalho é a manutenção – ou a réplica – do método aula-palestra enquanto prática docente comum nos Cursos de Direito. Olhando para o papel do professor, constatamos que, pela ausência de uma formação para a docência, ele meramente replica um método que entende razoável para lecionar e entendemos que este professor faz essa reprodução sem saber como e por que o faz.

A discussão que levantaremos agora perpassa pela explicação do que entendemos como um modelo de ensino que poderia auxiliar o professor dos Cursos de Direito a entender melhor seu papel no processo de ensino-aprendizagem do aluno.

3.1 PEDAGOGIA DIALÓGICA

Os trabalhos de Bakhtin (2016) e Volóchinov (2021) influenciaram diretamente a construção da Pedagogia Dialógica, especialmente com suas perspectivas sobre a linguagem, o diálogo e a comunicação humana. Além deles, os ensinamentos de Freire (2018) foram de grande importância para a Pedagogia Dialógica, especialmente para a compreensão de que o diálogo se relaciona estreitamente com uma educação livre e crítica.

Ainda, em Vigotski (2003) encontramos uma visão semelhante à de Bakhtin, sobre a importância da interação social nos processos de desenvolvimento do conhecimento.

Tais bases foram essenciais para o trabalho de Matusov (2009), referência na Pedagogia Dialógica, e são essenciais para a compreensão da discussão a seguir delineada.

3.1.1 Definições Necessárias

A Pedagogia Dialógica é um modelo de ensino que se baseia na educação centrada em um diálogo autêntico entre educadores e alunos, entendendo que, queira-se ou não, ambos estão inseridos em um ambiente essencialmente dialógico: a sala de aula (Matusov, 2009).

Matusov (2009) afirma que a pedagogia é sempre dialógica, mesmo quando as pessoas envolvidas não estão dispostas a participar plenamente desse processo. Ele esclarece que:

Essa afirmação [a pedagogia é sempre dialógica, mesmo sem a colaboração das pessoas envolvidas] contrasta com visões que promovem a interação dialógica na sala de aula como uma forma de instrução. Essa conceituação contrasta com visões de que a interação dialógica ou instrução conversacional são meios instrucionais mais eficazes em comparação a, digamos, um gênero mais monológico de instrução, como uma palestra ou uma demonstração. Essa afirmação também contrasta com visões que assumem que o diálogo é um instrumento pedagógico que pode ser ligado e desligado. Eu argumento que o que quer que professores e alunos façam (ou não façam) seja em suas salas de aula ou além delas, eles estão presos em relações dialógicas (Matusov, 2009, p. 1)¹.

Compreender o caráter dialógico da educação – e das relações humanas como um todo – implica reconhecer que o diálogo existe justamente por estar intrinsecamente relacionado à criação de significado (Matusov, 2009). Esse processo de construção e reconstrução de significado é contínuo. Volóchinov (2021) reforça essa ideia ao afirmar que “o signo surge apenas no processo de interação entre consciências individuais” (Volóchinov, 2021, p. 95).

Matusov (2009) revela que entender o processo de criação e recriação de significado como algo essencialmente dialógico exige a aceitação de que, na educação, "o aprendizado é a transformação do significado do aluno, algo imprevisível, indeterminado e que não pode ser projetado ou controlado pelo professor"² (Matusov, 2009, p. 3). Além disso, a criação de significado ocorre entre consciências diversas, reais ou virtuais, e o controle da aprendizagem deve ser dos próprios alunos (Matusov, 2009), cabendo ao professor mediar o ambiente para facilitar o processo de conhecimento (Vigotski, 2003).

Uma reflexão sobre a prática de algumas Instituições de Ensino revela a percepção de que o ato de ensinar é frequentemente visto como uma atividade com

¹ No original: “This statement is in contrast with views that promote dialogic interaction in the classroom as a form of instruction. This conceptualization contrasts with views that dialogic interaction or conversational instruction are more effective instructional means in comparison to, let’s say, a more monologic genre of instruction such as a lecture or a demonstration. This statement is also in contrast with views that assume dialogue is a pedagogical instrument that can be turned on and off. I argue that whatever teachers and students do (or not do) whether in their classrooms or beyond it, they are locked in dialogic relations” (Matusov, 2009, p. 1).

² No original: “First, since learning is the transformation of a student’s meaning, it is unpredictable, undetermined, and cannot be designed or controlled by the teacher” (Matusov, 2009, p. 3).

objetivos bem definidos, o que Matusov denomina “educação enquanto projeto” (Matusov, 2009, p. 3). A educação como projeto prescreve determinadas condutas que os professores devem seguir, o que levanta o questionamento de como pode haver diálogo quando o fim já está pré-determinado (Matusov, 2009). Esse “fim” a que Matusov se refere não diz respeito ao conhecimento em si, mas às aptidões que o aluno deveria adquirir ao término da aula.

Ao discutir essa ideia de metas na educação, a Pedagogia Dialógica destaca a distinção entre a educação enquanto prática (inerentemente dialógica) e a educação enquanto projeto (antidialógica). Segundo Matusov (2009), um projeto rígido de educação não é humano, democrático ou viável.

Essa confusão terminológica, associada à educação enquanto projeto, gerou a redução do diálogo a uma técnica de interação entre professores e alunos (Matusov, 2009). Rapanta e Macagno (2023, p. A2) destacam:

O termo ‘diálogo’ tem sido frequentemente usado de forma intercambiável com os termos ‘conversa em sala de aula’, ‘discussão’, ‘comunicação’ e ‘investigação dialógica’; os autores geralmente seguem um paradigma dialógico estrito, fundamentado principalmente nos trabalhos de Bakhtin [...]. Diferentes teorias e paradigmas de diálogo enfatizam seus diferentes aspectos e funções; no entanto, em conjunto, os estudos em Pedagogia Dialógica tendem a se concentrar nas características do discurso em sala de aula e no clima que favorece a igualdade de acesso e participação, a legitimação de vozes, a responsabilidade, a construção de comunidades e o pensamento crítico (2023, p. A2)³.

Matusov (2009) se refere a essa percepção do diálogo como uma abordagem instrumental como “dialogismo fraco”. Embora útil como estratégia instrucional e método de ensino, o dialogismo fraco não promove necessariamente um conhecimento ontológico, ou seja, uma reflexão capaz de impactar a identidade do aluno e promover sua transformação pessoal (Matusov, 2009).

Ao equiparar o conhecimento ontológico ao instrumental, Matusov (2009) argumenta que, quando o diálogo transcende sua condição de estratégia, ele pode transformar o conhecimento do aluno de instrumental para ontológico, dependendo da abordagem dialógica utilizada pelo professor.

³ No original: “The term “dialogue” has often been used interchangeably with the terms “classroom talk,” “discussion,” “communication,” and “dialogical inquiry;” the authors commonly follow a strict dialogical paradigm mostly grounded on Bakhtin’s [...]. Different theories and paradigms of dialogue emphasize its different aspects and functions; however, put together, DP studies tend to focus on the features of classroom discourse and the climate that favor equal access and participation, legitimization of voices, accountability, community building, and critical thinking” (Rapanta e Macagno, 2023, p. A2).

Em oposição ao dialogismo fraco de Matusov (2009), temos o dialogismo radical, defendido por Freire (2018). Embora Matusov dialogue com Freire e Bakhtin, ele estabelece essa diferenciação com base em suas leituras. Para Matusov (2009), o dialogismo fraco é pontual e instrumental, com o professor controlando o processo de ensino, enquanto o dialogismo radical coloca o diálogo no centro do ensino-aprendizagem, permitindo que o aprendizado emergja de discussões abertas e imprevisíveis, baseadas nas experiências prévias dos alunos.

Essas definições indicam que o diálogo é mais do que uma técnica de ensino: a vida é ontologicamente dialógica (Bakhtin, 1986, apud Matusov, 2009). Isso explica, em parte, a persistência do método de aula-palestra nos Cursos de Direito, em que, pela falta de preparação específica para o ensino superior, há pouca consciência sobre outros métodos de ensino.

Embora a Pedagogia Dialógica sugira que não há “bom ou mau” entre monologismo e dialogismo (Matusov, 2009; Lima; Von Duyke, 2016), a confusão terminológica, associada à educação enquanto projeto, influencia a percepção de que a aula-palestra é algo a ser evitado (Melo Filho, 1984; Rodrigues, 1988). Todavia, acreditamos que há um caminho mais ideal a ser explorado, e o analisaremos adiante.

3.1.2 Gênero do Discurso, Dialogismo e Discurso Dialógico

Retomemos a questão anteriormente levantada sobre a imprecisão terminológica a respeito dos gêneros do discurso, da dialogicidade e do discurso dialógico. É importante enfatizar que este estudo foca em um recorte específico do trabalho do professor no ensino superior: sua atuação em sala de aula. A análise dirigida desse conceito contribuirá para uma compreensão mais próxima da essência do conhecimento discutido.

Para compreender a dimensão dos gêneros do discurso, é necessário recorrer a Bakhtin (2020), que afirma: “cada enunciado é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados” (Bakhtin, 2020, p. 12). A esse respeito, Lima explica: “Dessa definição, entretanto, pouco se destacam, exploram e explicam três ideias fundamentais: a estabilidade relativa dos enunciados, a elaboração desses enunciados e a esfera de atividade humana” (2010, p. 115).

Exploraremos essas ideias no contexto de uma atividade essencialmente baseada na interação social: o ensino em sala de aula (Vigotski, 2003).

A aula deve ser considerada um gênero discursivo, pois, como reflete Lima (2010), ela é ao mesmo tempo estável e instável. Estável, porque há uma repetição inevitável de aulas anteriores; não há novidade no gênero. Instável, porque o professor que a ministra utiliza certa criatividade, adaptando-a às peculiaridades da situação comunicativa. Contudo, a aula não pode ser reduzida à mera "retomada e reprodução de enunciados já proferidos." Em vez disso, trata-se de um processo contínuo de retomada e recriação de enunciados pré-existentes (Lima, 2010, p. 115).

Lima afirma ainda: "A aula – do início ao fim – pode ser considerada como um grande enunciado, correspondente a um gênero discursivo específico. Esse enunciado e o gênero correspondente devem ser dominados de uma forma ou de outra pelo professor" (Lima, 2010, p. 117).

O domínio a que Lima se refere não se limita ao conteúdo abordado pelo professor, mas à estrutura e natureza do gênero discursivo da aula. A incompreensão sobre o enunciado, somada à indiferença em relação às particularidades dos diferentes gêneros discursivos, pode conduzir a formalismos excessivos e abstrações desproporcionais (Bakhtin, 2020).

À medida que o professor iniciante ministra suas aulas, ele adquire maior segurança no domínio do gênero discursivo, aprimorando sua relação com ele e com os alunos. Importante destacar que a elaboração de enunciados não se restringe à simples repetição; cada interação social é única e irrepetível. Mesmo com os mesmos participantes, o contexto comunicacional nunca se repete de forma idêntica, exigindo uma dose de criatividade para evitar a "repetição ao idêntico" (Lima; Althaus; Rodrigues, 2011).

Como Bakhtin ensina, "todos os campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem" (2020, p. 11) e a comunicação ocorre dentro das diferentes esferas da atividade humana (Lima, 2011, p. 115), inserida no amplo diálogo educacional.

No que tange à dialogicidade, esta é inerentemente relacional e não pode ser determinada pelas ações isoladas do professor ou dos alunos. Uma aula interativa e repleta de conversação, considerada um gênero dialógico, pode, paradoxalmente, apresentar menos dialogicidade do que uma exposição teórica. Portanto, o gênero

discursivo não garante, por si só, a presença ou ausência de dialogicidade (Matusov, 2009).

A abordagem prescritiva alternativa que justifica a necessidade do diálogo na educação fundamenta-se em um dialogismo forte e radical. Segundo essa perspectiva, o diálogo é indispensável para uma educação autêntica. Como afirmou Buber, “a relação na educação é de puro diálogo” (2002, p. 125 apud Matusov, 2009).

Importante ressaltar, igualmente, que para Matusov:

O diálogo não é um formato de interação (ou um gênero discursivo) entre outros formatos de interação (por exemplo, palestra), o diálogo não é uma estratégia de instrução entre outras estratégias de instrução (por exemplo, atividades práticas), o diálogo não é uma filosofia educacional entre outras filosofias educacionais (por exemplo, construtivismo) - em vez disso, o diálogo é o discurso da educação. Se esse discurso geral for retirado da educação, ela morrerá (Matusov, 2009, p. 76).

Assim, pensar que o monologismo e o dialogismo são opostos incompatíveis é uma ideia equivocada. Ambos possuem valor dependendo do contexto, e não se pode dizer que um é inerentemente superior ao outro (Matusov, 2009).

3.1.3 Monologismo x Dialogismo em Bakhtin

Dentro dos Cursos de Direito, como já se demonstrou anteriormente, a crítica central sobre o método de ensino é que se encontra extremamente vinculado ao método de aula-palestra (Melo Filho, 1984; Rodrigues, 1988). Neste ponto, é importante resgatar as ideias de Bakhtin sobre a aparente dicotomia que se formou entre monologismo e dialogismo, aplicando-as no contexto educacional.

A dicotomia monologismo x dialogismo poderia ser simplesmente traduzida na definição de um conceito e de outro. Assim, monologismo é uma espécie de discurso caracterizada pela distinção clara entre falante e ouvinte. No monologismo, somente o falante detém o poder sobre o assunto e não há abertura para uma atitude responsiva do ouvinte (Bakhtin, 2020). Ora, se no monologismo o foco está na transmissão de informações, sem abertura para o imprevisto, a premissa é de um controle quase que totalitário. Tais definições são estreitamente relacionadas com o método de aula-palestra, anteriormente criticado pois, por sua natureza, a aula-palestra restringe a participação ativa dos alunos e a torna monológica porque a voz do professor é a predominante.

Por outro lado, o dialogismo é, em sua essência, interacional: as respostas são inesperadas e contribuem para a construção de sentido. É aberto, inclusivo e imprevisível (Matusov, 2009).

Ora, aos olhos de Bentes e Souza-Bentes,

Bakhtin considera o dialogismo e o diálogo como um “fenômeno quase universal, que penetra toda a linguagem humana e todas as relações e manifestações da vida humana, em suma, tudo o que tem sentido e importância” (2010b, p. 47), e conclui, “tudo na vida é diálogo, ou seja, contraposição dialógica. Essa é a premissa de Bakhtin (2002): todo enunciado é dialógico. Decorrente disso: não pode haver diálogo entre frases; o diálogo exige um falante ou escritor e um interlocutor – o discurso exige um “alguém” que participe da interação – e, dessa forma, o diálogo não é do domínio da linguística, é algo extralinguístico (2019, p. 7/8).

Para traçar linhas acerca da diferenciação entre monólogo e diálogo em Bakhtin, Matusov (2009) revela três perspectivas diferentes, mas compatíveis: a oposição, a complementariedade e os excessos que encontramos nessa dicotomia.

Os três níveis de análise que Matusov (2009) propõe – oposição, complementariedade e excessos – encontram suas raízes profundas nas ideias de dialogismo desenvolvidas por Bakhtin. Cada um desses níveis pode ser compreendido como desdobramentos das tensões inerentes entre o monólogo e o diálogo no pensamento bakhtiniano.

Primeiramente, a oposição entre monologismo e dialogismo reflete a ideia central de Bakhtin de que o monólogo é a negação do outro, uma tentativa de impor uma única verdade, fechada e fixa. No monólogo, o orador busca controlar a interação, validando ou refutando as respostas de seus interlocutores, sem permitir a introdução de novos significados. O dialogismo, por outro lado, é a abertura para a multiplicidade de vozes e sentidos, onde a interação com o outro é genuína e imprevisível. Matusov (2009) resgata essa oposição ao sugerir que, em contextos educacionais, a prevalência do monólogo se manifesta na rigidez do ensino centrado na transmissão de informações, enquanto o diálogo implica a co-construção do conhecimento.

O segundo nível de Matusov, a complementariedade, encontra correspondência no conceito bakhtiniano de voz. Para Bakhtin (2013), todo enunciado é necessariamente dialógico, ainda que contenha elementos monológicos. As forças centrífugas (dialogicidade) e centrípetas (monologicidade) estão em constante interação, tanto na consciência individual quanto nas relações sociais. Na educação, Matusov (2009) argumenta que a complementariedade de diálogo e monólogo pode

ser vista na necessidade de ambos: o monólogo pode fornecer uma estrutura estável inicial, mas o diálogo é essencial para a exploração de novos significados e a construção colaborativa de conhecimento. Assim, o monólogo não é necessariamente excluído no diálogo, mas é um componente parcial e subordinado.

No último nível apresentado por Matusov (2009), aborda-se os excessos do dialogismo e do monologismo, que Bakhtin (2013) associa às rupturas nas relações sociais e políticas. O excesso de dialogismo pode gerar fragmentação e dispersão, enquanto o excesso de monologismo leva à estagnação e à imposição autoritária de uma única verdade. Bakhtin (1999, *apud* Matusov, 2009) vê essas formas excessivas como perigosas porque comprometem o equilíbrio dinâmico necessário para que a interação social e educacional seja verdadeiramente produtiva. No contexto educacional, Matusov (2009) sugere que o excesso de monologismo – como o ensino puramente expositivo – sufoca a criatividade e a voz dos alunos, enquanto o excesso de dialogismo pode criar caos, gerando comprometimento estrutural para a aprendizagem. Podemos afirmar, portanto, que tanto o excesso de controle (monologismo) quanto a ausência de estrutura (dialogismo excessivo) prejudicam o processo educacional.

Portanto, os três níveis propostos por Matusov (2009), enquanto desdobramentos das ideias bakhtinianas sobre a tensão entre monologismo e dialogismo, são fundamentais para entender as implicações dessas teorias no campo educacional. Enquanto a oposição revela o conflito entre práticas autoritárias e interativas, a complementaridade sugere que ambas têm seu papel, e os excessos alertam para os perigos de práticas extremas que comprometem a efetividade do processo educacional.

Bakhtin (1999, *apud* Matusov, 2009) explica que um discurso é considerado monológico quando o orador valida ou refuta as respostas dos ouvintes, classificando-as como corretas ou incorretas. Nesse tipo de discurso, essencialmente, não se espera que os destinatários apresentem algo novo ou desconhecido para o orador. O objetivo é que os ouvintes repitam a verdade já conhecida pelo orador ou cometam erros, ao invés de contribuir com novas perspectivas.

A partir de tal explicação, é possível constatar que se o professor não demonstra interesse pela participação ativa dos alunos e as perguntas são exclusivamente direcionadas e controladas por ele, caracteriza-se um discurso monológico tradicional. Não existe um esforço dialógico e colaborativo (Matusov,

2009). Se não há colaboração, não há conhecimento ontológico⁴, o que torna os alunos receptores passivos de informações, o que pode comprometer seu desenvolvimento crítico e reflexivo. E Matusov (2009) explica:

Em outras palavras, por meio do envolvimento não ontológico, os alunos aprenderam uma identidade não acadêmica [...]. Nesse sentido, a aprendizagem não ontológica é essencialmente antieducacional (em vez de apenas não educacional ou educacional, mas ineficaz)⁵ (2009, p. 114).

Complementando, Matusov (2009) explica que:

Do ponto de vista de Bakhtin, o diálogo e o monólogo não são noções simétricas – ambos fazem parte de uma comunicação maior, uma parte do Diálogo com D maiúsculo (Bibler, 1991) ou diálogo como um "conceito global" (Morson & Emerson, 1990). O diálogo é maior do que o monólogo e, nesse sentido, o diálogo inclui o monólogo, que é um elemento incompleto. O discurso puramente monológico é um termo errôneo - ele não existe [...]⁶ (Matusov, 2009, p. 118).

Ainda, Volóchinov (2021) ressalta que as noções de dialogicidade e monologicidade são profundamente influenciadas pela interação entre forças centrífugas e centrípetas. As forças centrífugas, de caráter expansivo, promovem a abertura do discurso à multiplicidade de vozes e perspectivas, permitindo a diversidade de significados e interpretações dentro de um ambiente comunicativo. Em contrapartida, as forças centrípetas exercem uma influência unificadora, buscando estabilizar e padronizar o discurso, restringindo a pluralidade e promovendo a coerência e a homogeneidade.

Essas forças operam em constante tensão dentro do discurso, refletindo a complexidade da linguagem e das interações humanas (Volóchinov, 2021), mas auxilia na explicação acerca da dinâmica entre monologismo e dialogismo. No âmbito

⁴ Seguindo o preconizado por Matusov (2009), o conhecimento ontológico envolve um impacto profundo e pessoal, transformando o sujeito e sua relação com o mundo. Por sua vez, o conhecimento epistemológico se refere à aquisição de informações e habilidades técnicas, centrado na aplicação prática e objetiva do saber. Para Matusov (2009), a educação genuína deve priorizar o conhecimento ontológico, que promove um envolvimento profundo e significativo com o aprendizado, ao invés de focar apenas no aspecto técnico e instrumental do conhecimento epistemológico.

⁵ No original: "In other words, through non-ontological engagement the students have learned a non-academic identity [...]. In this sense, non-ontological learning is essentially antieducational (rather than just non-educational or educational but ineffective)" (Matusov, 2009, p. 114).

⁶ No original: "From Bakhtin's point of view, dialogue and monologue are not symmetrical notions – they are both a part of bigger communication, a part of Dialogue with capital D (Bibler, 1991) or dialogue as a "global concept" (Morson & Emerson, 1990). Dialogue is bigger than monologue and in this sense, dialogue includes monologue, the latter which is an incomplete element. Purely monologic discourse is a misnomer – it does not exist [...]" (Matusov, 2009, p. 118).

educacional, essa dinâmica é particularmente relevante, pois o equilíbrio entre o monológico e o dialógico pode determinar o nível de engajamento crítico dos alunos. Um discurso monológico, regido predominantemente por forças centrípetas, tende a reduzir a participação e a inovação, ao passo que um discurso dialógico, movido por forças centrífugas, favorece a abertura a novas ideias e contribuições. Esse equilíbrio, portanto, é essencial para a construção de uma prática pedagógica verdadeiramente dialógica.

Em suma: em Bakhtin podemos entender dialogismo como a simultaneidade de vozes, sem preponderância ou julgamento entre elas e monologismo, uma voz só se faz ouvir e as várias consciências presentes na obra ou ato interacional constituem-se em objetos do narrador (Brandão, 2004). Se afirmarmos que o discurso é dialógico, em Bakhtin essa afirmação tem dupla orientação: “uma voltada para ‘outros discursos’ como processos constitutivos do discurso, outra voltada para o outro da interlocução – o destinatário” (Brandão, 2004, p. 64).

Uma vez superada a análise de monologismo e dialogismo, aplicaremos estes conceitos para entender o que permeia os extremos e como se configuraria o *continuum* anteriormente mencionado.

3.2 AULA-PALESTRA X AULA DIALOGADA: O QUE ESTÁ POR TRÁS

Frente a tudo o que já analisamos até aqui, é necessário ressaltar que a discussão a que nos propomos com este trabalho é muito maior do que a superação da dicotomia aula-palestra x aula dialogada: existe um *continuum* que se perpetua na interação social estabelecida entre professores e alunos.

Portanto, podemos falar em extremos: em um lado a aula dialogada dialógica, beirando a anarquia e o descontrole, que torna o papel do professor dispensável; e em outro lado, a aula-palestra monológica, controlada pelo professor em todos os seus desdobramentos, colocando o professor em um pedestal e seus alunos, simples replicadores da visão de mundo deste professor (Matusov, 2009). Esse *continuum* merece um olhar mais apurado.

Com base no referencial teórico até aqui apresentado, entendemos que aula-palestra é o extremo oposto da aula dialogada. Apresentamos as críticas e os contrapontos aos dois extremos. Porém, ainda é essencial questionarmos, neste tópico: se o diálogo faz parte da vida; se a educação é dialógica em sua essência,

seria possível afirmar que uma aula-palestra pode ser dialógica? Ou ainda: poderia uma aula dialogada ser monológica?

Ora, a “confusão” entre usar o diálogo enquanto atividade interativa, enquanto discurso e enquanto atividade de linguagem (Matusov, 2009) nos leva a entender, com base na perspectiva de Bakhtin sobre monologismo e dialogismo, que existem mais que dois métodos completamente opostos de aula: a eles é possível atribuir regimes de diálogo igualmente opostos, a que Matusov chama de “gêneros do discurso: gêneros dialógicos e monológicos” (Matusov, 2009, p. 125).

Relembramos Matusov (2009) para frisar que não existe “bom” e “mau” entre monologismo e dialogismo. Entretanto, nesse *continuum* apresentado, nessa noção conceitual de oposição, a ideia de regime dialógico coloca a aula-palestra monológica e a aula dialogada dialógica como dois extremos que não são métodos de ensino tão aceitáveis do ponto de vista pedagógico e democrático.

Para diferenciar os regimes de diálogo, ou, para Matusov, os gêneros de discurso dialógicos e monológicos, Matusov ensina:

O monólogo, como gênero comunicativo, envolve um turno dialógico prolongado, relativamente autocontido, com uma voz forte do autor, como, por exemplo, em uma palestra seguida de respostas de um público. Isso difere dos gêneros dialógicos tanto quantitativamente – há um longo turno dialógico – bem como qualitativamente – há uma forte voz do autor que é relativamente autônoma com um forte foco no objeto do enunciado. No entanto, ele ainda é dialógico pela natureza do discurso, porque um enunciado monológico de qualquer gênero monológico é uma resposta aos enunciados de outros e espera respostas futuras de outros. De acordo com Bakhtin, o enunciado monológico é orientado pelo discurso dialógico [...] No *continuum* destinatário-tema, os gêneros dialógicos são mais focados no destinatário, enquanto os gêneros monológicos de discurso são mais focados no tema de seu enunciado de mais de uma maneira. As diferenças *qualitativas* dos gêneros monológicos são resultado de suas diferenças *quantitativas*: enunciados mais longos e menor frequência de trocas dialógicas. No entanto, pode haver outras diferenças qualitativas entre os gêneros dialógicos e monológicos que não estão necessariamente enraizadas nas diferenças quantitativas (mas que ainda são sustentadas por elas)⁷ (Matusov, 2009, p. 125/126; grifos do autor).

⁷ No original: “Monologue as a communicative genre involves a prolonged dialogic turn, relatively self-contained, with a strong voice by the author as, for example, in a lecture followed by responses from the audience. This differs from dialogic genres both quantitatively – there is a long dialogic turn - as well as qualitatively – there is a strong author’s voice which is relatively self-contained with a strong focus on the object of the utterance. However, it is still dialogic by the nature of discourse because a monologue-utterance of any monologic genre is a reply to other’s utterances and expects future responses from others. According to Bakhtin, monologueutterance is guided by dialogic discourse.[...] On the addressee-theme continuum, dialogic genres are more focused on the addressee while monologic genres of discourse are more focused on the theme of its utterance in more than one way. The *qualitative* differences of monologic genres are coming as a result of their *quantitative* differences: longer utterance and lower frequency

Essa polarização gera repercussões negativas do ponto de vista educacional, pois a proximidade da troca de turnos conversacionais⁸ permite ao professor, dentro do gênero dialógico, ajustar sua explicação de acordo com os conhecimentos que o aluno apresenta nas suas interações em sala de aula; o professor consegue ter a percepção de que o conhecimento está evoluindo. Já no gênero monológico, a longa distância entre as trocas de turno conversacionais, quando existentes, provoca no professor a percepção equivocada de que seu discurso precisa ser exaustivo; e supondo quais seriam as perguntas dos alunos, quer antecipá-las e, muitas vezes, resolver equívocos de interpretação que possam surgir (Matusov, 2009), tornando seu monólogo mais longo.

Retomando nossa indagação, trazemos novamente Matusov refletindo sobre Bakhtin:

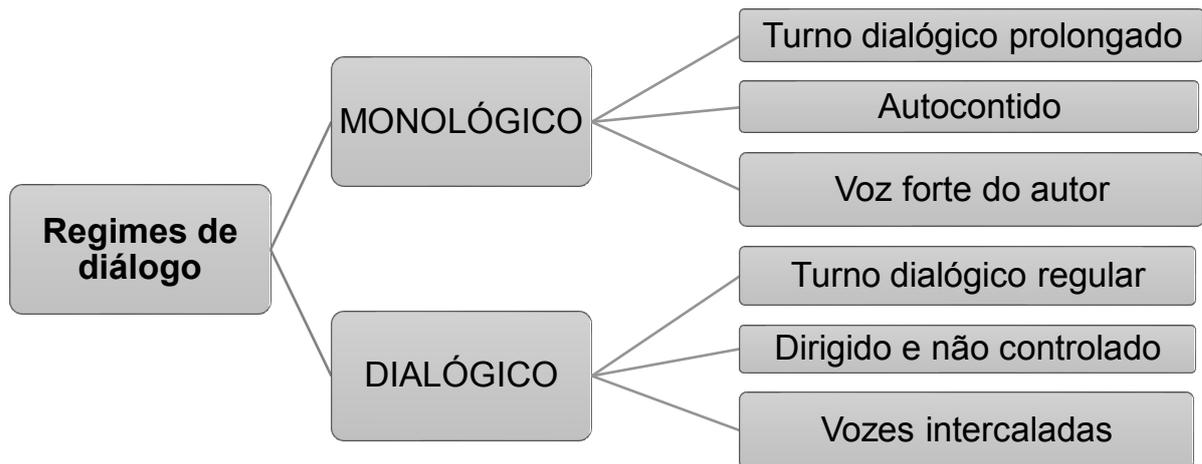
Bakhtin enfatizou a relatividade dos gêneros monológicos e dialógicos. Os gêneros aparentemente monológicos – um turno dialógico muito longo (por exemplo, uma palestra) – podem ser profundamente dialógicos (ou monológicos) por sua natureza, e os gêneros aparentemente dialógicos – trocas rápidas de enunciados curtos (por exemplo, questionamento-interrogação) – podem ser profundamente monológicos (ou dialógicos) por sua natureza⁹ (Matusov, 2009, p. 129).

Para viabilizar uma reflexão mais aprofundada, com base nos apontamentos de Matusov (2009), elaboramos o seguinte gráfico:

of dialogic exchanges. However, there can be other qualitative differences between dialogic and monologic genres that are not necessarily rooted in quantitative differences (but still supported but them)" (Matusov, 2009, p. 125/126)

⁸ Turno conversacional é a alternância entre os papéis de falante e ouvinte, na construção de um diálogo (Galembeck, 1999).

⁹ No original: "Bakhtin emphasized the relativity of monologic and dialogic genres. Apparently monologic genres – a very long dialogic turn (e.g., lecture) -- can be deeply dialogic (or monologic) by their nature and apparently dialogic genres – quick exchanges of short utterances (e.g., questioning-interrogation) – can be deeply monologic (or dialogic) by their nature" (Matusov, 2009, p. 129)



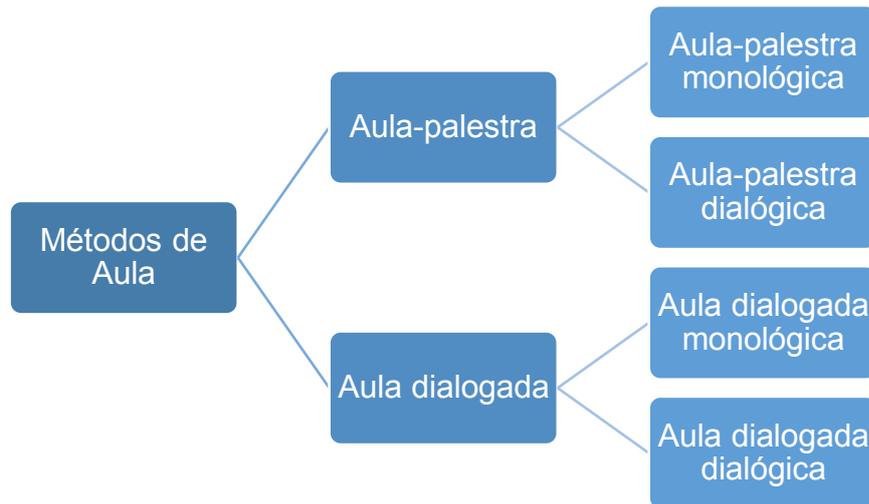
Fonte: Autoria própria, com base em Matusov (2009).

Estabelecer as diferenças entre os regimes de diálogo nos possibilita perceber de forma mais completa acerca do sucesso de uma palestra dialógica ou monológica que depende, portanto, do nível de participação dos interlocutores. Para Matusov, (2009), o sucesso de uma palestra dialógica é medido pelo envolvimento dos ouvintes no diálogo com o palestrante e/ou com outros participantes da comunidade. Palestras dialógicas são comuns em conferências científicas e em salas de aula colaborativas inovadoras.

Por outro lado, na palestra monológica, se outras perspectivas são mencionadas, elas são tratadas de forma intelectualizada e apresentadas como falhas ou incorretas.

O sucesso de uma palestra monológica é alcançado quando o palestrante consegue fazer com que os ouvintes adotem a mesma compreensão da mensagem, a ponto de serem capazes de replicá-la. Esse formato é comum em ambientes educacionais tradicionais.

Para que seja possível uma maior compreensão, elaboramos um gráfico, de nossa autoria, que pretende tornar visual essa afirmação:



Fonte: Autoria própria, com base em Matusov (2009).

Assim, uma aula-palestra monológica possuirá um viés autoritário, com o professor concentrando em si todo o acesso ao conhecimento; existe uma tendência a apresentá-lo de forma unilateral e as intervenções dos alunos são consideradas errôneas. Podemos dizer que neste modelo, não existe oportunidade para intervenções dos alunos, ou seja, não existe possibilidade de troca de turno conversacional. Além de antipedagógico, este modelo é antidemocrático e viola o direito da dignidade da pessoa humana, uma vez que impossibilita a apreensão do conhecimento pelo aluno (Matusov, 2009; Lima; Von Duyke, 2016; Barroso, 2013).

A Aula-palestra dialógica, embora mantenha uma grande distância entre as trocas de turnos conversacionais, estabelece uma provocação no seu interlocutor que, muitas vezes, não é verbal. Dados paralinguísticos (risos, gestos, movimentação da cabeça, etc.) revelam uma compreensão, uma troca, um diálogo entre o professor e o aluno, uma vez que integram o processo interacional (Rodrigues, 1999). Há troca, ainda que não verbal, mas a participação do aluno é, de certa forma, restrita.

Na aula dialogada monológica, existem espaços para trocas de turno conversacionais ora oportunizadas pelo professor, ora provocadas pelos alunos, na forma de interrupções bruscas. Porém, existe um controle, pelo professor, de todo o processo didático, simbolizado pela utilização de momentos de monólogo e momentos de diálogo. A interação é estimulada, mas controlada. O professor vai deter a responsabilidade de organizar o ambiente (Vigotski, 2003) para que o aluno se apodere desse conhecimento e deve entender que seu conhecimento será mobilizado

para que o aluno crie sua própria compreensão sobre o conteúdo ministrado. Bakhtin argumentaria, de acordo com Matusov (2009):

Em um bom ensino, o professor não deve e não pode esperar mais do que a consideração séria do aluno sobre o argumento do professor (e os argumentos de outros alunos e os argumentos dos textos oferecidos pelo professor) como iguais aos argumentos e ideias do próprio aluno sobre o mundo e o eu. "*Para a consciência devoradora do herói, o autor pode justapor apenas um único mundo objetivo - um mundo de outras consciências com direitos iguais aos do herói*" (Bakhtin, 1999, pp. 49-50, itálico original). Quando as consciências dos participantes ganham direitos iguais aos de cada um e do professor, eles se tornam *sujeitos dialógicos*¹⁰ (Matusov, 2009, p. 80, itálicos no original).

Por fim, na aula dialogada dialógica, professor e aluno constroem juntos o conhecimento, de forma livre, aberta. A grande questão a se pontuar aqui é a liberdade excessiva, que coloca em dúvida os conhecimentos do professor e o torna, muitas vezes, desnecessário. Levado à risca, este modelo pode instaurar certa anarquia. O excesso de liberdade, portanto, é tão prejudicial quanto o excesso de autoritarismo (Matusov, 2009).

Frente a isso, olhando para o cerne desta pesquisa, que apresenta que o problema nos cursos de Direito é a aula-palestra monológica, que engessa o processo de ensino-aprendizagem e é antidialógica e antidemocrática (Bakhtin, 2016; Matusov, 2009; Barroso, 2013). Este modelo recebe amplas críticas da literatura especializada sobre o ensino jurídico; é a este modelo que a intervenção realizada e estudada neste trabalho se torna uma forma de superação, pois entendemos que ao apresentar ao professor novas possibilidades de agir, será possível encontrar, neste *continuum*, métodos de aula mais adequados ao contexto dos Cursos de Direito.

Para realizar uma contextualização mais próxima com a literatura brasileira que versa sobre educação, é importante trazer as contribuições de Paulo Freire para a construção da aula dialogada e para a Pedagogia Dialógica como um todo.

¹⁰ No original: "In good teaching, the teacher should not and cannot expect more than the student's serious consideration of the teacher's argument (and arguments of other students and the arguments of the texts offered by the teacher) as equal to the student's own arguments and ideas about the world and the self, "*To the all-devouring consciousness of the hero the author can juxtapose only a single Objective world – a world of other consciousnesses with rights of equal to those of the hero*" (Bakhtin, 1999, pp. 49-50, the italics original). When the participants' consciousnesses gain rights equal to the each other and the teacher, they become *dialogic subjects*" (Matusov, 2009, p. 80, itálicos no original).

3.3 O OLHAR DE PAULO FREIRE

Discutir educação no Brasil sem mencionar Paulo Freire e sua vasta obra seria um absurdo antidialógico, para usar uma expressão de Matusov (2009). A notória contribuição do conjunto de sua obra é inegável para a Pedagogia Dialógica.

Quando Freire (1996) afirma que não existe docência sem discência, estabelece os contornos da relação entre professores e alunos, explicando que ensinar exige rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, estética e ética, transformação das palavras em exemplo; risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; reflexão crítica sobre a prática e reconhecimento da identidade cultural.

Além disso, Freire (1996) também estabelece que ensinar não é só transferir conhecimento, mas sim consciência do inacabamento; reconhecimento de ser condicionado; respeito à autonomia do ser do educando; bom senso; humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores; apreensão da realidade; alegria e esperança; convicção sobre a mudança e curiosidade.

Ao entender e afirmar que ensinar é uma especificidade humana, Freire (1996) ensina que ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade; comprometimento; a compreensão de que a educação é uma forma de intervenção no mundo; demanda liberdade e autoridade; tomada consciente de decisões; saber escutar; reconhecer que a educação é dialógica; que o professor deve estar aberto ao diálogo e que ensinar exige querer bem seus alunos.

Um ponto central em Freire é a ideia de que ensinar envolve tomar decisões conscientes, e essa consciência refere-se à compreensão do papel transformador da educação. Ele afirma:

O que se coloca à educadora ou ao educador democrático, consciente da impossibilidade da neutralidade da educação, é forjar em si um saber especial, que jamais deve abandonar, saber que motiva e sustenta sua luta: se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante. O que quero dizer é que a educação nem é uma força imbatível a serviço da transformação da sociedade, porque assim eu queira, nem tampouco é a perpetuação do "status quo" porque o dominante o decreta. O educador e a educadora críticos não podem pensar que, a partir do curso que coordenam ou do seminário que lideram, podem transformar o país. Mas podem demonstrar que é possível mudar. E isto reforça nele ou nela a importância de sua tarefa político-pedagógica. A professora democrática, coerente, competente, que testemunha seu gosto de vida, sua esperança no mundo melhor, que atesta

sua capacidade de luta, seu respeito às diferenças, sabe cada vez mais o valor que tem para a modificação da realidade, a maneira consistente com que vive sua presença no mundo, de que sua experiência na escola é apenas um momento, mas um momento importante que precisa de ser autenticamente vivido (Freire, 1996, p. 43).

Dada a importância que Freire atribui à educação, é necessário recordar que sua crítica ao modelo bancário de ensino enfatiza que, tradicionalmente, as relações entre educador e educando são "narradoras, dissertadoras" (Freire, 2018, p. 79). Ele complementa:

Narração de conteúdos que, por isto mesmo, tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo de quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica um sujeito – o narrador – e objetos pacientes, ouvintes – os educandos. [...] Na visão 'bancária' da educação, o 'saber' é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam anda saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (Freire, 2018, p. 80/81).

Freire (2018) critica o "modelo bancário" de educação, cuja problemática central é o controle esmagador do professor sobre o aluno, não apenas em suas atitudes, mas também no conteúdo transmitido. Essa crítica ao modelo tradicional pode ser facilmente aplicada à aula-palestra, comum nos cursos de Direito, que mantém o controle quase absoluto das ações e reflexões nas mãos do professor.

Para Freire (2018; 1996), a resposta viável para esse problema é o diálogo, com o professor reconhecendo que o centro do processo de ensino-aprendizagem deve ser o aluno. Ele ressalta o poder do diálogo na educação:

É no respeito às diferenças entre mim e eles ou elas, na coerência entre o que faço e o que digo, que me encontro com eles ou com elas. É na minha *disponibilidade* à realidade que construo a minha segurança, indispensável à própria disponibilidade. É impossível viver a disponibilidade à realidade sem segurança mas é impossível também criar a segurança fora do *risco* da *disponibilidade* (Freire, 1996, p. 50).

A visão de Freire exerce inegável influência na Pedagogia Dialógica, sobre a qual falamos anteriormente. Para Matusov (2009), Freire insistiu no diálogo não porque uma instrução dialógica possa aumentar a produtividade dos alunos, mas porque:

Sem diálogo a educação não é reflexiva (não é "crítica" nos termos de Freire) e não é humana (não é "justa e respeitosa"). O "modelo bancário" monológico

baseado nas relações hierárquicas de dominação entre professores e alunos pode aumentar as notas dos testes, mas não pode levar ao domínio e à compreensão reflexivos (críticos) genuínos do que foi aprendido e, da mesma forma, não pode libertar os alunos da relação de opressão e dominação¹¹ (Matusov, 2009, p. 78).

Alerta Matusov (2009) que a abordagem de Freire pode ser caracterizada ainda como instrumental. Uma implicação pedagógica significativa dessa perspectiva conceitual é que Freire parecia dar mais importância à aprendizagem pedagógica do professor do que à sua aprendizagem epistemológica no contexto educacional. Ele via o desenvolvimento epistemológico do professor durante a instrução como algo secundário ou incidental.

Segundo os apontamentos que Matusov (2009) faz sobre as teorias de Freire, é praticamente inviável que os alunos se libertem totalmente do conhecimento do professor, uma vez que esse saber está profundamente ligado a um amplo repertório de conhecimentos acumulados. Esse acervo não apenas reflete a trajetória histórica da humanidade, mas também está intimamente conectado a uma rede complexa de práticas sociais, com destaque para as científicas. Para Freire (2018; 1996), tanto o conhecimento quanto a verdade são profundamente situados no contexto social, histórico e cultural, e não se limitam ao diálogo entre professores e alunos.

Matusov resume as importantes contribuições conceituais de Freire, apontando que:

Essas [conquistas conceituais] incluem, mas não se limitam a: 1) a importância do diálogo para a educação como um processo que humaniza ações e atos, 2) a natureza ontológica do diálogo pedagógico e 3) a ênfase na criação de uma comunidade de aprendizagem na qual o professor também é um aprendiz e o aluno também é um professor. No entanto, argumento que a abordagem conceitual de Freire à pedagogia dialógica era fraca porque ele via a aprendizagem pedagógica como primária e separada da aprendizagem epistemológica para o professor¹² (Matusov, 2009, p. 109).

¹¹ No original: “without dialogue, education is not reflective (not “critical” in Freire’s terms) and not humane (not “just and respectful”). Monologic “banking model” based on the hierarchical teacher-students relations of domination might increase test scores but it cannot lead to genuine reflective (critical) mastery and understanding of the learned and, by the same token, it cannot free students from the relationship of oppression and domination” (Matusov, 2009, p. 78).

¹² No original: “These include but not limited: 1) importance of dialogic for education as a process humanizing actions and deeds, 2) ontological nature of pedagogical dialogue, and 3) emphasis on creating a learning community in which the teacher is also a learner and the student is also a teacher. Nevertheless, I argue that Freire’s conceptual approach to dialogic pedagogy was weak because he saw pedagogical learning as primary and separate from epistemological learning for the teacher” (Matusov, 2009, p. 109).

Com base nas afirmações de Matusov (2009), é possível entender que em Freire (1996, 2018) temos um modelo de abordagem dialógica excessiva, que podemos entender como o outro extremo do monologismo.

Apesar das críticas aos extremos (monologismo e dialogismo), é possível afirmar que a partir das reflexões de Freire (1996; 2018) sobre o papel do diálogo na educação e a crítica ao modelo bancário, torna-se evidente que a educação não pode ser limitada a um processo técnico de transmissão de conteúdo e, igualmente, o processo de formação de professores também não pode ser construído sobre premissas monológicas, com mera transmissão unilateral de conteúdo. Pelo contrário, a formação dos professores deve considerar sua dimensão epistemológica e pedagógica, preparando-os para serem sujeitos reflexivos, capazes de promover uma educação dialógica e transformadora. Ao mesmo tempo em que Freire (1996; 2018) valoriza a pedagogia como uma prática humanizadora e crítica, ele nos alerta para a necessidade de desenvolver educadores que compreendam a complexidade de seu papel na construção de uma sociedade mais justa. Assim, é essencial discutir como os programas de formação docente podem ir além de aspectos técnicos e disciplinares, integrando o compromisso ético, o diálogo e a construção coletiva de conhecimento.

3.4 FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR

Mais do que um momento de reflexão sobre a atividade, as formações docentes são uma forma de minimizar a distância que se verifica entre a teoria e a prática da docência. Como já foi analisado acima, a transição de profissional (especialista em sua área de conhecimento) para professor é abrupta e tem como consequência um abismo entre os saberes técnicos e os saberes próprios da docência (Anastasiou; Pimenta, 2014).

Nestes eventos docentes, uma vez conduzidos de uma forma dialógica, propiciam uma reflexão sobre os principais desdobramentos da pedagogia dialógica (Matusov, 2009). E embora não fale explicitamente sobre formação docente, os pressupostos apresentados por Matusov (2009), fortalecem a compreensão de que as formações docentes podem preparar professores para o desenvolvimento de ambientes de aprendizagem colaborativos e reflexivos, nos quais o conhecimento é constantemente questionado, transformado e reconstruído com base nas interações

com os alunos. Ao promover a educação como co-construção dialógica, como um processo aberto e indeterminado, elevamos o diálogo como um princípio ético e pedagógico.

Outra contribuição das formações docentes, extraídas das reflexões de Matusov (2009) sobre as espécies de conhecimento, é a constatação de que a formação docente vai – ou deveria ir – além da mera aquisição de competências técnicas e epistemológicas. Ela deveria envolver uma transformação ontológica, em que o professor não apenas aprende a ensinar, mas também se transforma como ser humano, passando a enxergar o ensino como uma prática que afeta tanto a si próprio quanto aos alunos em um nível profundo. Uma vez conduzida com esse olhar, a transformação alcançada pelos professores terá repercussão nas interações pedagógicas e no papel do educador como facilitador de diálogos significativos.

Porém, nem sempre as formações docentes alcançam o papel que deveriam. Embora se apresentem como uma forma de contornar os obstáculos encontrados pelos professores em sua jornada docente, durante as quais as Instituições de Ensino procuram oportunizar uma formação docente que oferece suporte e conhecimento técnico da docência para os professores ingressantes, frequentemente apresentam conteúdos que Matusov (2009) chamaria de antidialógicos.

A crítica que se pode fazer é que tais formações envolvem palestras ministradas por um profissional do ensino que, muitas vezes, não conhece a realidade dos professores, não conhece os problemas que eles enfrentam em sala de aula e tampouco apresentam respostas satisfatórias a tais problemas. Mesmo os minicursos ofertados têm a estrutura de palestra, em sua grande maioria monológica, promovendo simples repasse de informações pelo palestrante, acompanhado de uma recepção passiva desses conhecimentos pelos professores ouvintes. Se não há nada de passivo na educação (Vigotski, 2003), não deveríamos entender que a formação de professores com palestras-monólogo seja efetivamente formação. Há que se analisar as práticas dos professores, o seu *métier*, utilizando o ponto de vista de quem efetivamente conhece aquela realidade: os próprios professores.

Embora não exista um único método de se realizar a formação docente, Lima aduz que:

[...] uma verdadeira formação continuada de professores consiste no apoio e na preparação constante desses profissionais para que possam enfrentar e

superar coletivamente obstáculos e dificuldades de trabalho até então não enfrentados ou enfrentados e não superados (Lima, 2021, p. 54).

Ao proporcionar uma reflexão conjunta entre os pares, sobre quais são os problemas que eles enfrentam, é possível evidenciar o compartilhamento de soluções e estratégias. Compartilhar com os pares os problemas e as formas diversas de resolução de tais problemas, abre uma perspectiva dialógica, objetiva, funcional e eficiente, pois gera um verdadeiro diálogo institucional entre os professores e dos professores com a Instituição. Essa relação coesa e harmônica reflete na forma como o aluno é orientado e estimulado durante seu processo de aprendizagem.

A partir disso, entendemos que as formações docentes – continuadas ou esporádicas – deveriam, segundo Muniz-Oliveira (2009), apresentar e desenvolver os conceitos de trabalho prescrito e trabalho realizado para o grupo de professores da Instituição. A diferença entre trabalho prescrito e trabalho realizado é traduzido por Muniz-Oliveira:

O trabalho prescrito refere-se à tarefa dada, ou seja, ao que é predefinido em diversos documentos produzidos pelas empresas ou pelas instituições que são instruções, modelos, programas, constituindo, na verdade, uma representação do que deve ser o trabalho, que é anterior à sua realização efetiva. Por sua vez, o trabalho realizado refere-se à atividade efetivamente realizada em situação de trabalho, como, por exemplo, a atividade dos professores em sala de aula (Muniz-Oliveira, 2009).

A atividade efetivamente realizada em sala de aula pelos professores – diferente do trabalho prescrito – envolve uma série de elementos, como, por exemplo, a dinâmica, a postura, a condução e, acima de tudo, acerca do caráter dialógico da educação.

Por isso, permitir que o professor aprenda esses meandros da atividade apenas em sala de aula (Anastasiou; Pimenta, 2014), é confirmar a ideia de Matusov (2009) de que a educação tomou contornos anti-dialógicos. E por isso, nossa proposta de formação docente envolve, de um lado, uma preparação para a prática docente, um ensaio da profissão (Anastasiou; Pimenta, 2014, p. 89) e de outro, uma reanálise sobre a própria atividade, baseado no diálogo entre a teoria e prática (Anastasiou; Pimenta, 2014), como veremos adiante.

3.4.1 Formar x Desenvolver

Anteriormente estudamos a questão da ausência de uma identidade profissional do professor dos Cursos de Direito, uma vez que a graduação não trazia nenhum incentivo e preparação para a docência. Infelizmente, esta é uma realidade que se aplica a diversos Cursos de Ensino Superior no Brasil: não é uma problemática exclusiva dos Cursos de Direito. Porém, como se trata de aspecto que delimita a pesquisa, natural que seja o foco de nossa abordagem.

Dentro do seu papel institucional de promover ensino com qualidade, grande parte das Instituições de Ensino Superior realiza as formações docentes, conforme mencionado acima. Porém, a proposta delas também é, de certa forma, questionável.

Afinal, a formação docente deveria se destinar a todos os professores da Instituição de Ensino: desde aqueles que possuem mais tempo de docência até aqueles que ingressaram recentemente. Aos nossos olhos, as atividades de formação docente que se destinam a todos, não afetarão¹³ a todos da forma idealizada. Se não afetarão a todos da mesma forma, os efeitos esperados serão apenas parciais¹⁴.

Anastasiou e Pimenta (2014) entendem que “o conceito de desenvolvimento profissional dos professores do ensino superior nos parece mais adequado do que o de formação, uma vez que envolve ações e programas quer de formação inicial quer de formação em serviço” (Anastasiou e Pimenta, 2014, p. 88).

Para complementar tal afirmação, Marcelo ensina que o conceito de desenvolvimento profissional docente precisa ser pensado com uma “[...] conotação de evolução e continuidade que, em nosso entender, supera a tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua dos professores” (2009b, citado por Hobold, 2018). Por isso, um caminho óbvio de formação docente é a sistematização e o compartilhamento de experiências docentes (Hobold, 2018).

Assim, frente aos desafios apresentados e da necessidade de se desenvolver um modelo de formação docente adequado, que seja composto por elementos de profissionalização dirigidos para os novos professores e elementos de reflexão sobre

¹³ Lima entende que “um afeto consiste na unidade sgnica de emoção e sentimento, assim como signo (ideológico) consiste na unidade de significante e significado (Saussure 1916[2003])” (LIMA, 2015).

¹⁴ Apesar das várias críticas que se podem fazer a esta afirmação, alertamos que nos referimos a uma formação docente essencialmente teórica, permeada de aulas-palestras monológicas. O resultado da fala de um palestrante externo pode mobilizar a atenção de um professor iniciante, mas parecerá uma repetição de palestras de anos anteriores, sem modificação de posturas e de conhecimento.

a atividade para aqueles professores que já estão na carreira há certo tempo (Vacher, 2015), a proposta interventiva deste trabalho é um dos modelos de formação docente que mais se ajusta a tal necessidade, como analisaremos em capítulo próprio.

Nossa proposta interventiva tem formato e objetivos muito próximos daquilo que realizam Jean-Luc Roger e Danielle Ruelland-Roger (Barricelli; Anjos, 2011), em um trabalho que conjuga a aplicação da Clínica da Atividade, com a utilização da Instrução ao Sósia¹⁵ que explicam que duas recomendações são propostas para aprimorar o treinamento de professores. A primeira sugere aumentar os recursos destinados aos professores experientes, que desempenham um papel crucial no apoio a novos profissionais. Embora esses professores dominem as ferramentas técnicas e simbólicas da profissão, muitas vezes enfrentam dificuldades em identificar o que e como transmitir. Para superar isso, seria vantajoso que eles analisassem criticamente sua própria prática pedagógica, desvendando suas ações e as de seus colegas. Esse processo de reflexão permitiria que enfrentassem os dilemas e desafios naturalizados no cotidiano da profissão, beneficiando tanto a si mesmos quanto os novos docentes.

A segunda sugestão é promover a integração de jovens profissionais em grupos de trabalho com professores mais experientes. A experiência demonstra que essa colaboração no ambiente de trabalho favorece a descoberta e compreensão das próprias atividades, além de revelar a diversidade de dilemas enfrentados na prática docente e as estratégias para resolvê-los. Esse processo não apenas amplia as possibilidades de ação, mas também oferece suporte emocional e profissional, à medida que os recém-chegados percebem que mesmo os professores mais experientes enfrentam desafios semelhantes, o que contribui significativamente para sua profissionalização.

Ao fazer esta junção de realidades, a proposta de formação docente apresentada neste trabalho pode se tornar um mecanismo eficiente para o desenvolvimento profissional dos professores, o que retorna para a Instituição de Ensino na forma de resultados mais palpáveis do que a formação docente tradicional, habitualmente organizada por algum profissional que pouco ou nada entendem da realidade social da Instituição (Muniz-Oliveira, Lima, Althaus, 2021).

¹⁵ Em um modelo muito similar ao que aplicamos neste trabalho e que sugerimos que seja adotado. Como se verá, a metodologia da Clínica da Atividade e o Método da Instrução ao Sósia foram substratos conceituais e metodológicos deste trabalho.

Por isso, o próximo passo é tratar acerca do aspecto teórico-instrumental da intervenção realizada, especificando a metodologia e o método utilizado e suas peculiaridades para que seja possível realizar uma análise sobre os dados produzidos durante a intervenção.

4 UMA PROPOSTA DE ENFRENTAMENTO DO PROBLEMA

Este capítulo tem, como ponto central, a análise dos itens de ordem teórico-metodológicas sobre as quais se apoia a intervenção realizada, com a caracterização dos efeitos esperados, ao menos na teoria.

Aqui, falaremos sobre a Clínica da Atividade, seus objetivos e métodos. Analisaremos de forma teórica o que é a Instrução ao Sósia, seu conceito e etapas, para então finalizar o capítulo explicando sobre cada um dos efeitos esperados, que fará cotejo com a análise dos dados.

4.1 CLÍNICA DA ATIVIDADE DOCENTE

Dentre as opções de metodologia que acolheriam e complementariam a resposta que procurávamos, optamos por adotar a concepção da Clínica da Atividade Docente por sua proposta de entender a atividade laboral pela perspectiva do próprio trabalhador. Os estudos sobre a Clínica da Atividade Docente se iniciam com Yves Clot (2007; 2010), psicólogo do trabalho francês que traz outra forma de se entender a atividade laboral, criando perspectivas de transformação e análise dessa atividade. Mas não é um tipo de análise comum: ela objetiva a “transformação das situações de trabalho” (Clot, 2010, p. 117), com a possibilidade de “alimentar ou restabelecer o poder de agir de um coletivo profissional no seu meio de trabalho e de vida” (Clot, 2010, p. 118).

Uma das contribuições relevantes do trabalho de Clot (2007; 2010), é a diferença entre atividade real e atividade prescrita. A atividade real é uma ação observável, descritível e passível de avaliação (Barricelli; Anjos, 2011). O trabalho docente é uma atividade repleta de prescrições, ou seja, é uma descrição abstrata do trabalho docente, de acordo com as condições ideais de trabalho, praticada por pessoas cuja identidade é indeterminada (Lima, 2021).

A perspectiva coletiva também deve ser destacada na Clínica da Atividade, pois o caráter coletivo da atividade docente é essencial para promover transformações profundas na prática pedagógica. A Clínica da Atividade destaca que a ação docente não se realiza de forma isolada, mas se dá em um contexto social e coletivo, no qual as interações entre os professores desempenham um papel central no desenvolvimento da consciência e no aperfeiçoamento da atividade (Clot, 2010). A

troca de experiências, os debates e as reflexões compartilhadas com colegas mais experientes permitem que os professores se confrontem com seus dilemas, desafios e práticas, possibilitando a construção de soluções mais criativas e eficazes. Segundo Clot (2010), essa "reorganização do poder de agir" ocorre quando os docentes trabalham em conjunto, restabelecendo o diálogo profissional, o que fortalece o coletivo e, ao mesmo tempo, transforma as práticas individuais. Assim, é no espaço coletivo, por meio do confronto de diferentes perspectivas e da reinterpretação das experiências, que as possibilidades de transformação da prática docente se ampliam, favorecendo o desenvolvimento profissional e pessoal dos envolvidos.

Na intervenção que realizamos, utilizamos a metodologia da Clínica da Atividade para a docência, logo, Clínica da Atividade Docente (Lima, 2021). Ao acrescer a delimitação da atividade, apenas delimitamos qual é a atividade que será analisada pela Clínica da Atividade. Seus fundamentos e métodos permanecem inalterados, mas, pelo apego à discussão, é importante esclarecer que a atividade docente tem muitos fundamentos convergentes com a Clínica da Atividade e por isso pode ser por ela estudada. Perceba-se que a atividade docente é uma atividade peculiar, pois seu principal instrumento de realização é o diálogo¹⁶. Lima, Althaus, Parabocz e Teixeira (2023) explicam que “a abordagem da Clínica da Atividade tem como objetivo principal a transformação dos trabalhadores. Para tanto, a Clínica da Atividade instaura com os agentes do trabalho um movimento “psicodialógico”, em que o sujeito é levado a se observar, gradativamente, até que consiga implementar mudanças em seus modos de pensar e agir (Althaus, 2019)”. Ora, Para Lima, a Clínica da Atividade deve:

[...] partir da demanda real dos professores e não trapacear com a realidade da educação é o primeiro passo para a implementação de uma Clínica da Atividade Docente nas escolas [e universidades]. Nunca é demais repetir: 1) os professores querem e precisam ser reconhecidos e respeitados como especialistas na atividade que desenvolvem; 2) os professores querem e precisam ter melhores condições de trabalho, especialmente em sala de aula; e 3) os professores querem e precisam de um programa de formação continuada que os respeite como especialistas naquilo que fazem e que se preocupe com sua saúde, não fechando os olhos e não virando as costas para a precariedade de suas condições de trabalho (Lima, 2021, p. 67).

¹⁶ Já analisamos anteriormente o papel do diálogo dentro da atuação do professor, por isso não estenderemos esta discussão neste momento.

A partir da visão acima apresentada, a estratégia da Clínica da Atividade Docente é fazer com que o professor fale sobre sua atividade e reflita sobre suas ações, possibilitando e incentivando um olhar diferenciado sobre o que se faz e o que poderia ser feito. Por isso, Clot (2010, p. 116) pontua: “na nossa tentativa de fazer ‘falar o ofício’, graças à restauração dos ‘debates entre escolas’, das controvérsias e dos diálogos entre profissionais, temos conseguido, às vezes, transformar a experiência mal vivida em meio de viver outras experiências”. Ora, se conhecemos a atividade, conhecemos seus desenvolvimentos e impedimentos (Clot, 2010). Assim, a partir dessa definição sobre a Clínica da Atividade Docente, utilizaremos esta denominação ao longo deste trabalho.

É imprescindível também, para uma boa compreensão sobre o tema, situar a metodologia de forma histórica, Oddone (2023) foi o precursor do método da Instrução ao Sósia na década de 1970 e percebeu que se dermos a dois trabalhadores a mesma atividade, cada um deles a executará de forma diversa, mas o transcurso do tempo e do exercício da atividade fará com que o trabalhador a execute sem pensar nela, sem ter consciência do que faz e porquê faz. Assim, como aponta Miossec (2017), o trabalhador se dedica a aprender a atividade e depois que a conhece bem, não pensa mais sobre ela: somente a executa. Algo semelhante ao que acontece quando aprendemos a dirigir: nossas ações são todas pensadas nos primeiros dias, mas ao longo do tempo, sequer nos damos conta da sequência de ações que fazemos para dirigir. Ou seja, não percebemos nossas ações.

Por isso entende-se que a melhor forma de entender o que o professor faz em sala de aula não é por meio de entrevistas diretas, mas sim, com a utilização de métodos indiretos, eficientes para acessar os contornos da atividade estudada, vez que trazem uma nova perspectiva sobre a atividade, sobre o trabalho exercido. Fala-se em métodos indiretos pois “o objeto do trabalho não traz escritos na testa os esquemas sociais de seu uso” (Clot, 2007, p. 101). É preciso decifrá-lo: o objeto do trabalho docente é o fazer docente e ele não é diretamente acessível. Poderíamos entendê-lo dentro do senso comum do que seria a docência (Anastasiou; Pimenta, 2014), mas não conseguiríamos alcançar o que o professor escolhe enquanto fazer docente. Ao acessá-la diretamente, a ação muda em razão da interferência que o observador pode exercer nela; ao se refletir sobre a atividade enquanto ela está sendo realizada, deixa de ser a mesma atividade (Clot, 2010) e passa a ser aquilo que esperam que ela seja. E, se “em cada minuto, o homem está pleno de possibilidades

não realizadas” (Vigotski, 2004, p. 69), as possibilidades não realizadas não são acessíveis diretamente pela memória.

Ao utilizarmos-nos das formas indiretas para acessar a realidade do trabalhador, de maneira a encontrar as “experiências mal vividas” (Clot, 2010, p. 116), possibilitamos aos professores desenvolverem outro olhar sobre suas práticas docentes e perceber alternativas para as experiências possíveis. Possibilitamos que os professores se encontrem perante uma espécie de “espelho” (Clot, 2007), até porque “a representação de um sócia é a representação da consciência mais próxima da realidade” (Vigotski, 2003, p. 91).

A Clínica da Atividade, na forma como estudada por Clot (2007; 2010), retrata dois métodos indiretos, capazes de proporcionar essa percepção sobre si mesmo: a Autoconfrontação (simples e cruzada) e a Instrução ao Sócia. Esta última, inspirada na técnica de Oddone (2023).

Pelas peculiaridades do campo de pesquisa, optamos pelo método da Instrução ao Sócia (Oddone, 2023; Clot, 2010) para a realização da intervenção junto a um grupo de professores dos Cursos de Direito do Estado do Paraná.

Pela perspectiva da Clínica da Atividade Docente, é possível entender a Instrução ao Sócia como um método indireto, particular, de análise da atividade (Miossec, 2017). Mais do que isso: é um exercício linguístico, pelo qual o trabalhador é levado a antecipar sua atividade laboral e reorganizá-la. É possível entender que o método da Instrução ao Sócia é uma das técnicas indiretas que colocam a atividade psicológica em desenvolvimento, transformando o impedimento em ação (Clot, 2010). Oddone, quando ensina sobre os objetivos da Instrução ao Sócia, entende que se pretende extrair o “que se tem em mente em relação ao próprio comportamento” (2023, p. 127). Ora, por meio desta experiência, o professor percebe o que realmente faz em sua atividade e toma consciência sobre si mesmo (Clot, 2007); toma consciência sobre o seu fazer docente.

Aos olhos de Clot, a consciência sobre a atividade não se opera diretamente, mas ele explica que é:

[...] passando de uma atividade para outra, ela se “realiza”. Ela não é, pois, apenas representação e organização mental de uma atividade – muitas vezes reduzem-na a isso – mas tradução de uma atividade em uma outra atividade, relação entre atividades, conexão das atividades. Não é apenas consciência mental, mas consciência vital, poder de agir (2014, p. 126).

Ora, somente através de uma experiência de transformação é que a atividade psicológica pode revelar seus segredos (Clot, 2010, p. 193) e por isso a Instrução ao Sósia faz essa tradução da atividade docente em atividade psicológica transformada.

No caso de nossa intervenção, a atividade psicológica transformada é a prática docente dos Professores dos Cursos de Direito. Logo, o objetivo é que, ao acessar essas possibilidades não realizadas, o professor tome consciência do que faz, como faz e porquê faz o que faz em sala de aula, percebendo outras possibilidades de fazer docente. Por este meio indireto, deslocado, o professor estabelece um “contato social artificial consigo mesmo” (Clot, 2010, p. 208) e isso provoca uma tomada de consciência sobre suas decisões e sua construção social enquanto professor.

É importante, neste ponto, destacar que a tomada de consciência é relevante para proporcionar a descoberta de uma escolha ou de um motivo antes inacessível, ou, como Clot revela:

A tomada de consciência não é, portanto, a descoberta de um objeto mental inacessível anteriormente, mas a redescoberta – a re-criação – desse objeto psíquico em um novo contexto que o “faz ver de outra maneira”. (...) tomar consciência não consiste em reencontrar um passado intacto pelo pensamento, mas, de preferência, em o re-viver e em fazê-lo reviver na ação presente, para a ação presente. É redescobrir o que ele havia sido como uma possibilidade, finalmente realizada entre outras possibilidades não realizadas, mas que nem por isso deixaram de agir (Clot, 2010, p. 148).

Assim, o método da Instrução ao Sósia se apresenta como um método indireto que permite ao Professor perceber a decisão que tomou e aquelas que deixou de tomar, gerando uma reflexão sobre elas. Essa reflexão gera tomada de consciência, transformação e desenvolvimento da atividade docente.

4.2 INSTRUÇÃO AO SÓSIA

Este item abordará, no aspecto conceitual e procedimental, o método da Instrução ao Sósia. Ainda que analisado em abstrato, apresentaremos aqui as linhas mestras do que foi aplicado na intervenção realizada.

4.2.1 Conceito

O método da Instrução ao Sócia, como anteriormente delineado, é um método indireto que propõe um contato social do trabalhador com ele mesmo, que dispara e intensifica o diálogo sobre a atividade. Para Jean-Luc Roger e Danielle Ruelland-Roger, “a instrução ao sócia é um contato social artificial consigo mesmo, projetado para trazer à tona as discrepâncias e os conflitos da atividade real” (Barricelli; Anjos, 2011, p. 11).

Ainda, podemos defini-lo, nos termos de Miossec (2011 *apud* Muniz-Oliveira) como uma “atividade completa e [...] um instrumento potencial de desenvolvimento da experiência comum/ordinária do trabalho”. Como confirmam Batista e Rabelo:

As instruções ao sócia [...] se limitam a técnicas, mas, dentro da metodologia da clínica da atividade, [que] podem provocar uma transformação do trabalho, pois possibilitam o deslocamento das atividades para outros contextos e, conseqüentemente, para diferentes destinatários. [...] O principal objetivo do clínico da atividade é atingido quando os trabalhadores se utilizam dele como meio para seu desenvolvimento (2013, p. 3).

O método não se circunscreve somente na tomada de consciência, mas também procura restaurar ou aumentar o poder de ação do trabalhador sobre sua prática (Clot, 2010).

A seguir especificaremos quais são as etapas da Instrução ao Sócia. Oportunamente apresentaremos as etapas aplicadas na intervenção, com pequenas adaptações. Assim, frisamos que a contextualização sobre a pesquisa realizada será estudada em capítulo próprio (Capítulo 5).

4.2.2 Etapas

Na intervenção inicia com a criação de um coletivo de trabalho. Embora esta não seja uma etapa evidente nos trabalhos de Clot (2007; 2010), ressalta-se que, por sua própria essência, é um método que se insere em uma proposta eminentemente dialógica. A interação social é, portanto, essencial. Dentro do coletivo criado, é importante que se reconheça certa identidade entre eles como, por exemplo, serem professores de Cursos de Direito. Aos olhos de Danielle e Jean-Luc Roger (Barricelli; Anjos, 2011), um grupo de quatro a oito pessoas, no máximo, que trabalham em

situações similares possam falar com relevância e profundidade sobre as suas ações. Para a intervenção, tais similaridades já são suficientes.

O segundo esclarecimento que deve ser feito é sobre a terminologia utilizada. Para tanto, é imprescindível definir alguns termos que serão utilizados neste trabalho a partir deste ponto. Assim, chamaremos: a) Instrutor, o professor/trabalhador que dará as instruções sobre sua atividade; b) Interveniente¹⁷, aquele que participa e provoca a reflexão durante a intervenção¹⁸; c) Sósia, a pesquisadora/interveniente durante a instrução, substituta do instrutor, que dirige e questiona o Instrutor para que as instruções dadas sejam mais fiéis possíveis; d) Encontros, as reuniões com o grupo de professores e; e) Sessão, o momento da aplicação do método da Instrução ao Sósia.

Muniz-Oliveira (no prelo), com base em Miossec (2011), detalha sobre as etapas das sessões de Instrução ao Sósia: a) a primeira etapa retrata o início da instrução, disparada pela pergunta clássica; b) a segunda etapa permite que os pares participem de forma mais efetiva; c) a terceira etapa gera uma mobilização da gravação, pelo professor instrutor, para sua análise e d) a quarta etapa retrata a reflexão do Professor Instrutor após a análise da gravação. Como se trata de etapas bem significativas, analisaremos cada uma delas de maneira mais aprofundada.

A primeira etapa, na qual o interveniente coloca-se na posição de sósia do trabalhador, iniciando a instrução com a questão: “Suponha que eu seja seu sósia e que amanhã vou substituí-lo em seu local de trabalho. Quais instruções você deveria me transmitir para que ninguém perceba a substituição?” (Clot, 2007, p.144). Esta etapa conta com a participação mais ativa do Interveniente/Sósia e do trabalhador instrutor. No caso desta pesquisa, o trabalhador é o professor dos Cursos de Direito, logo, referimo-nos a ele como Professor Instrutor. Os pares, que compõem o coletivo, observam sem interferir no andamento da instrução. Ressaltamos que o Professor Instrutor é orientado a utilizar a expressão “você” e a Sósia se limita a questionar “o

¹⁷ Utilizamos a tradução do termo francês *interveniant* seguindo a construção de Althaus, que ensina: “Visando a uma tradução mais próxima da atividade de condução de diálogos foi realizada uma ampla pesquisa nos dicionários brasileiros, desde as primeiras publicações até os dias atuais, e nos dicionários de tradução francês-português e se optou por “interveniente”. Sua função nas intervenções é provocar o sujeito participante a se observar em ação e perceber qual(is) mudança(s) precisa(m) ser implementa(s) em sua atividade” (Althaus, 2019).

¹⁸ Como veremos adiante, a intervenção realizada contou com dois intervenientes: a pesquisadora e seu Orientador, que muito contribuiu com sua perspicácia e notório conhecimento em Clínica da Atividade.

que e como” fazer, sem julgamentos, procurando seguir o modelo sugerido por Batista e Rabelo (2017, p. 4):

É interessante que suas falas sejam realizadas na segunda ou terceira pessoa do singular, como se o sócia já estivesse em seu lugar, ou seja, o instrutor deve se referir à sua atividade usando o “tu” ou “você”, e não o pronome “eu”. O sócia pode ajudar que essa regra se mantenha, lembrando ao instrutor quem exercerá as atividades (exemplo: Instrutor – Aí eu chego perto da mesa. Sócia – Então eu chego perto da mesa? Instrutor – Sim, você chega perto da mesa e pega os papéis). Também é importante que o sócia não tome decisões diante de duas ou mais possibilidades colocadas pelo instrutor (exemplo: Instrutor – Você pode subir com a escada ou com um banquinho. Sócia – Eu vou fazer como você faz. Devo subir com a escada ou com um banquinho?).

A segunda etapa é caracterizada pela participação mais ativa dos pares, abordando seus próprios gestos profissionais, sem manifestar julgamento de valor (Muniz-Oliveira, no prelo). Esta abertura que se dá aos pares, permite que eles se tomem a sócias no lugar da Interveniente. Como retratam Batista e Rabelo: “Os pares devem tentar ajudar o instrutor na análise de sua atividade por meio de questionamentos que visem esclarecimentos sobre os pontos não compreendidos ou sobre as formas de realizar a atividade que não foram detalhadas” (2017, p. 6).

Esta realocação de papéis é, para Batista e Rabelo, um momento de autoconfrontação: “o sujeito é confrontado consigo mesmo pela mediação do(s) sócia(s) frente ao coletivo de pares” (2017, p. 6).

Na terceira etapa, o professor instrutor pode receber a gravação em áudio, acrescido de um texto prescritivo com orientações para sua transcrição e, após ouvir a gravação, realiza a transcrição de trechos selecionados (Miossec, 2011 *apud* Muniz-Oliveira, no prelo). Por fim, a última etapa é composta pelos comentários de caráter reflexivo do Instrutor, que devem ter como foco “as instruções dadas sobre a forma de desenvolver a própria atividade do trabalhador” (Muniz-Oliveira, no prelo). Importante esclarecer que não é interessante que o Instrutor, neste momento, fale sobre suas condições estruturais do local em que desempenha a atividade, vez que pode tirar o foco da atividade em si (Muniz-Oliveira, no prelo).

Assim, o que se espera, ao final da sessão de instrução, é que o professor entre em automonitoramento; entre em estado de consciência ampliada sobre o que faz, já que se coloca em posição de rever, comparar e concluir se sua atividade está de acordo com as instruções dadas. Aqui será possível alcançar a tomada de consciência pelo instrutor.

O segundo encontro deve ter um momento reservado para a apresentação do resultado das reflexões, a ponto de permitir que o Instrutor fale sobre sua própria atividade com um outro olhar.

Não obstante todas as perspectivas favoráveis ao método, até aqui apresentadas e apesar dos benefícios da utilização da Instrução ao Sósia como método indireto de análise da prática docente, é importante reconhecer também suas limitações e desafios práticos. A análise da atividade, essencial para o processo, pode não capturar plenamente a complexidade da prática real, especialmente em contextos em que a pressão institucional ou a subjetividade do professor interferem na reflexão (Clot, 2007; 2010). Embora sejam excluídos comentários que indiquem julgamento, pelos pares, a reflexão realizada pode sofrer a interferência dessa possibilidade de se sentir julgado. Além disso, há o risco de que os participantes, ao anteciparem o que deve ser dito ou feito durante a autoconfrontação, ajustem sua narrativa de acordo com expectativas externas, comprometendo a autenticidade da análise (Oddone, 2023). Outro ponto crítico é que, embora o método permita a tomada de consciência e a reorganização da atividade, sua eficácia depende do grau de engajamento do professor e da capacidade do coletivo em sustentar essas mudanças no longo prazo. Assim, uma aplicação mais ampla e crítica da Clínica da Atividade exige também considerar formas de acompanhamento e suporte contínuo, para que a transformação desejada não se restrinja ao momento da intervenção, mas reverbere nas práticas futuras (Lima, 2021).

Assim, enfrentados os quesitos teóricos, é preciso antecipar o que se pretende encontrar com os resultados da intervenção realizada.

4.3 EFEITOS DO MÉTODO

A perspectiva desenvolvimental que atribuímos a este trabalho, com base nos estudos de Clot (2007, 2010, 2021), Bakhtin (2021) e Vigotski (2003, 2004) nos permite entender que a aplicação do método da Instrução do Sósia possibilitará o desenvolvimento do sujeito da Instrução, posto que ao instruir, percebe o que faz e o que poderia fazer de diferente em sua prática docente.

Importante pontuar que na perspectiva da Clínica da Atividade, o objetivo final das intervenções vai além da simples tomada de consciência sobre a prática docente; o foco é restabelecer e ampliar o "poder de agir" dos profissionais. Clot (2010) destaca

que a consciência da atividade não é suficiente para provocar transformações significativas se não for acompanhada da reconfiguração das possibilidades de ação no ambiente de trabalho. O "poder de agir" (Clot, 2010) refere-se à capacidade do professor de enfrentar os desafios e dilemas de sua prática cotidiana de maneira mais autônoma e criativa, possibilitando que ele recrie suas ações a partir de novas perspectivas e experiências compartilhadas. A intervenção, nesse sentido, não visa apenas a reflexão crítica sobre a atividade, mas a construção de um espaço no qual o docente possa experimentar diferentes formas de agir e, assim, expandir seu repertório profissional. Clot (2007) reforça que esse processo de transformação só é efetivo quando a intervenção cria condições para que o professor desenvolva novas maneiras de lidar com os obstáculos da sua prática, consolidando uma maior autonomia e capacidade de ação coletiva.

É preciso esclarecer também que a intervenção analisada neste trabalho foi episódica e objetivava a criar dados para justificar esta pesquisa. E exatamente por ser episódica, o desenvolvimento da atividade que encontramos não é tão significativo e substancial, mas confirma a necessidade de se estabelecer um programa de formação docente contínuo que se utilize dos métodos propostos pela Clínica da Atividade para que o desenvolvimento mais sensível da atividade seja alcançado.

Embora não seja linear, é possível justificar que os desenvolvimentos mínimos, somados, podem trazer significativas transformações no poder de agir dos professores. Podemos dizer que no contexto da Clínica da Atividade Docente, o desenvolvimento é um processo dinâmico e multifacetado (Clot, 2007; 2010), que não ocorre de maneira linear ou simples. Antes mesmo que haja uma plena tomada de consciência por parte do trabalhador, já existem indícios de mudanças perceptíveis na forma como ele enxerga e realiza suas atividades¹⁹. A experiência de "ver de outro jeito" e "agir de outro jeito" é um sinal claro de que o desenvolvimento está em andamento. Isso ocorre através de pequenas, porém significativas, transformações que, acumuladas ao longo do tempo, vão consolidando um processo maior de transformação da atividade.

¹⁹ O exemplo mais notório que podemos trazer, antecipando um trecho da análise dos dados, é que no início de suas instruções, André menciona que instruiria a sócia sobre uma aula que seria realizada na semana seguinte. Entretanto, ao final, foi tão afetado pelas instruções que resolveu antecipar a aula para aquele dia, no propósito de se perceber em sala de aula (Vide Anexo 1, linhas 93, 904 e 906).

Essas pequenas transformações são essenciais, pois é a constância e a repetição dessas pequenas mudanças que produzem os impactos mais profundos e duradouros na prática laboral. Ao invés de uma única intervenção capaz de produzir uma grande transformação imediata, a Clínica da Atividade opera em um nível mais sutil, quando é possível constatar que o efeito cumulativo de tais pequenas transformações gera um desenvolvimento contínuo e progressivo (Clot, 2007).

Portanto, o desenvolvimento não se resume à tomada de consciência pontual, mas está intrinsecamente ligado à prática cotidiana, na qual as pequenas mudanças se somam para transformar a atividade. Essa constância no processo de transformação é o que fornece informações valiosas para a análise e intervenção clínica, mostrando que o desenvolvimento ocorre de maneira progressiva e integrada, afetando tanto o trabalhador individualmente quanto o coletivo no qual ele está inserido (Lima, 2021; Clot, 2010).

A partir dessas especificações, pontuamos três situações relevantes sob o ponto de vista da Clínica da Atividade Docente: desenvolvimento da atividade, tomada de consciência e transformação.

Sob a perspectiva teórica adotada, o desenvolvimento da atividade é encontrado quando percebemos nos sujeitos da pesquisa a tomada de consciência sobre o fazer docente e a transformação alcançada com a intervenção, nos moldes a seguir estudados.

4.3.1 Tomada de Consciência sobre o Fazer Docente

O viés desenvolvimentista e dialógico adotado ao longo deste trabalho, encontra amparo nos estudos de Clot (2007, 2010), Vigotski (2003, 2004) e Bakhtin (2016). Compartilhamos as acepções destes grandes nomes para deduzir que, afinal, o procedimento de Instrução ao Sósia é um diálogo que propõe para que o Trabalhador/Professor entre em um estado de revisão de suas atitudes em sala de aula. Ao pensar o que faz em sala de aula, ele projeta uma expectativa de ação para si mesmo, no futuro. Depois da Instrução, ao dar a aula efetivamente, ele se coloca naquela posição de “espelho”, mencionada por Clot (2010), propondo um diálogo consigo mesmo.

Se a Instrução ao Sósia é a análise da atividade da experiência do professor em sala de aula (Miossec, 2017), a linguagem deve ser considerada como um meio

para que seja possível perceber essa diferença entre o que ele diz que faz e o que ele faz.

Não é fácil descrever sua própria atividade, pois “Fazer seu trabalho diariamente (praticamente e psicologicamente) é em grande parte sobre mobilizar sua experiência, sem pensar nisso (Miossec, 2017, p. 39). E eventualmente o Instrutor se deparará com situações sobre as quais não consegue explicar, deparando-se com certo impedimento. Clot, ao se debruçar sobre essa situação, ensina: “O que [se] conta é o que ainda não se consegue dizer acerca do real da atividade: esse “difícil de dizer” com o qual, talvez, fosse possível fazer algo de diferente daquilo que se faz” (Clot, 2010, p. 243).

Ora, se não há certeza, não há consciência sobre o ato praticado. Esse é um estado entendido como automatização. A automatização de nossos movimentos, aos olhos de Vigotski, “é uma lei universal de nossa atividade e possui uma importância psicológica substancial” (2003, p. 83), uma vez que distribui as funções do sistema nervoso central para uma série de situações não planejadas e, talvez, até imprevistas (Vigotski, 2003).

Ora, aprofundando o que Vigotski (2003) traça, é possível entender que nem sempre é ruim entrar em modo automático. Apenas como exemplo, imaginemos um grande pianista que vai realizar a sua apresentação, executando uma obra clássica: se o pianista precisasse pensar sobre cada ação, sobre cada sequência de notas, a execução da música não seria tão perfeita (Vigotski, 2003). Algo diverso acontece com quem está iniciando aulas de piano, pois cada nota precisa ser pensada e cada dedo toma uma posição nas teclas que produz sons esperados e sons não esperados. Não há automatização, mas se repetem ações sem liberdade de criação.

Entretanto, ao falarmos da ação humana em situação de interação social, como a docência, é possível perceber que a automatização gera réplica. Ou seja, o Professor que se mantém em situação de automatização não está atento ao seu fazer docente com consciência ampliada, mas sim, restrita. Isso faz com que ele ministre suas aulas sem pensar no processo de ensino-aprendizagem, sem perceber o aluno durante esse processo. Aqui, nos valem do que Lima e Althaus bem ponderam:

No que diz respeito ao trabalho humano, sabemos que os gêneros, sejam eles de discurso (Bakhtin, 2003) ou de atividade (Clot, 2008; 2004), se constituem – em sua mobilidade e dinamicidade – de um lado de repetição e, ao mesmo tempo, de um lado de recriação, definindo-se como formas ou tipos relativamente estáveis de gestos profissionais (Bakhtin, 2003; Lima,

2010b). Todo sujeito trabalhador, portanto, ao falar e agir, repete gestos realizados anteriormente, por ele mesmo ou por outros. Além disso, todo sujeito trabalhador, ao repetir esses gestos, também os recria, adaptando-os às circunstâncias singulares e sempre novas referentes ao contexto (Bakhtin, 2003; Clot; Faïta, 2000; Lima, 2010b). A possibilidade de recriação de gestos profissionais é um dos fatores fundamentais de promoção e manutenção da saúde do trabalhador no (e fora do) trabalho (Lima; Althaus, 2015).

Assim, aduz-se que a repetição, sem recriação, é um indício de prejuízos para o professor, pois pode gerar desencorajamento, desmotivação e, conseqüentemente, acarreta prejuízos ao processo de ensino-aprendizagem (Lima; Althaus, 2016). Vale dizer, ainda, que não há descarte daquilo que se repete com criatividade. Ademais, não estamos postulando pela desautomatização plena, mas sim, de não se tornar tão automático a ponto de gerar o silenciamento dos alunos, de impor o conhecimento de forma unilateral e se tornar um professor autoritário.

No que se refere à postura do professor em sala de aula, com base nos ensinamentos de Vigotski (2003), entendemos que o professor é um mediador entre o aluno e o conhecimento, proporcionando uma organização tal que desperta no aluno a interação com o objeto de seu processo de conhecimento. Para Vigotski, “A educação é realizada através da própria experiência do aluno, que é totalmente determinada pelo ambiente; a função do professor se reduz à organização e à regulação de tal ambiente” (Vigotski, 2003, p. 77). A ausência de consciência sobre o que faz e sobre a importância da gestão do ambiente, tornam o professor mero replicador. Entendemos, portanto, que a premissa “organização” (Vigotski, 2003, p. 77) não se refere somente à estrutura física da sala de aula, mas também na presença e na consciência do professor acerca de seu fazer docente; acerca de suas ações em sala de aula. Ao tomar consciência sobre seu agir, o professor se torna mais atento aos alunos, aos seus questionamentos e, como consequência, mais presente no processo de ensino-aprendizagem. Neste caso, realizando um cotejo com a crítica realizada até aqui, a reprodução sem recriação gera a aplicação do método da aula-palestra monológica.

E é exatamente porque a repetição não é aconselhável para o processo de ensino-aprendizagem é que nossa intervenção encontra justificativa. Um dos mecanismos para fazer com que o Professor entre na proposta de desenvolvimento, é que ele tome consciência sobre como ele se encontra em sala de aula.

Por isso, em nossa intervenção, procuramos perceber se o Professor Instrutor consegue se perceber nessa posição de automatização por meio do que ele verbaliza.

O que se espera encontrar, neste ponto, são verbalizações, conjugações verbais que demonstram reelaboração e reconstrução de frases, explicações sobre não saber o que fazer ou não ter clareza sobre o que faz em determinado momento. Essa oscilação, caracterizada pela reelaboração e reconstrução das instruções indicam certa instabilidade. Neste sentido, Lima (2017, p. 127) pontua:

Essa elaboração e reelaboração constantes a que estão submetidas as formas relativamente estáveis de enunciados consistem em um fenômeno denominado atividade reguladora, o qual corresponde a um processo de oscilação do sujeito falante entre opostos contraditórios implicados em sua ação/atividade (Lima, 2010a, p. 223). A princípio, quando o sujeito tem pouco domínio do gênero de discurso exigido pelas circunstâncias da situação de comunicação em que se encontra, essa oscilação é brusca e de grande amplitude, havendo o que podemos chamar de instabilidade genérica e manifestando-se aquilo a que Bakhtin (1979/2003, p. 284) se referiu como uma “forma muito desajeitada” de o sujeito falante fazer sua intervenção verbal (cf. Lima, 2010b).

É o conflito de critérios (Clot, 2010) sobre a atividade que provoca essa a “instabilidade genérica”, citada por Lima (2017, p. 127), caracterizada por reelaboração e reconstrução de frases, indicando “ausência de familiaridade com a atividade” (Lima, 2017, p. 127). A instabilidade, portanto, é a oscilação entre as escolhas do sujeito durante o exercício da atividade e à medida que o sujeito se encontra na posição de repetir os mesmos enunciados, ele entra em situação de familiaridade com essa forma relativamente estável de enunciado e as oscilações tendem a diminuir (Lima, 2017).

Em nosso estudo, as oscilações, reelaborações e reconstruções de frases demonstram incerteza por parte do Professor sobre qual atitude tomar em determinado momento, quer por não possuir familiaridade com o gênero de atividade ou por não estar consciente dos atos que praticava em sala de aula.

Ainda, as marcas conversacionais não verbais (Preti, 1999), verificadas na intervenção transcrita e analisadas neste trabalho na forma de pausas, alongamentos de consoantes ou vogais também indicam esse processo de reelaboração e reconstrução.

Acerca do que representam tais sinais, devemos entender que serão responsáveis por demonstrar quais foram as escolhas do Professor em sala de aula e se tais escolhas foram feitas de forma consciente ou na versão automatizada. Além disso, revelam para o Professor Instrutor que ele tem outras opções de ação dentro do seu fazer docente. Por isso, Clot revela que “Esse é o próprio campo do

desenvolvimento psíquico de novas ligações” (Clot, 2003). E é esse campo de desenvolvimento que estabelece a linha mestra para o dispositivo técnico da Instrução ao Sósia (Clot, 2010).

Assim, ao “dar-se conta” (Vigotski, 2004, p. 14), o Professor percebe seus impedimentos e que outras ações poderiam ser realizadas no sentido de alcançar mais eficiência no processo de ensino-aprendizagem.

4.3.2 Transformação da Atividade

A intervenção aplicada pretendeu, além de esclarecer sobre a forma com que o Professor está em sala de aula (consciente ou automatizado), oportunizar ao Professor Instrutor uma visão sobre a existência de novas formas de fazer a mesma coisa; acerca de novos olhares sobre aquilo que ele meramente replicava.

É seguindo Clot (2010, p. 117) que entendemos que: “o objetivo da transformação das situações de trabalho está no centro das questões suscitadas”. E como transformar as situações de trabalho do Professor? Confrontando o que ele pensa que faz com o que ele diz fazer, por meio da Clínica da Atividade Docente e o método da Instrução ao Sósia.

Citando novamente Clot, ao se deparar com sua imagem refletida nesse “espelho” (Clot, 2010), o Professor toma consciência sobre o que realmente faz, pois se vê de uma perspectiva diferente, a que chamamos de tomada de consciência. E, a partir do paradigma que estamos apresentando por este estudo, entendemos que a tomada de consciência, por si só, já é uma transformação.

Explica-se: mencionamos anteriormente que existe uma certa dificuldade de se explicar aquelas tarefas que realizamos de forma inconsciente, automática. É por isso que a – não tão simples – tomada de consciência, a percepção do Professor de que ele estava automatizado e a percepção sobre os efeitos dessa automatização no processo de ensino-aprendizagem são transformações esperadas em nossa intervenção.

Essa transformação não é evidente durante a sessão de Instrução ao Sósia relatada neste trabalho. Entretanto, ela pôde ser percebida com mais efetividade durante a devolutiva, isto é, quando o Professor Instrutor é questionado sobre o que ele percebeu de diferente em seu fazer docente e se alguma mudança foi mais evidente.

Neste sentido, Anastasiou e Pimenta ensinam que “as transformações das práticas docentes só se efetivam à medida que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, a da sala de aula, a da universidade como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e crítico sobre a realidade” (2014, p. 89).

Por fim, nos dados apresentados, esperamos encontrar mudanças caracterizadas por expressões verbais que demonstrem a mudança e na utilização, pelo Professor Instrutor, de vozes que indicam um diálogo interno que escolhe se utilizar da decisão mencionada durante a instrução e qual resultado se verificou com tal escolha. Vale dizer que tais vozes confirmam a perspectiva dialógica a que nos referimos anteriormente e confirma a anterior afirmação de que o método da Instrução ao Sósia coloca o Instrutor perante um novo olhar sobre seu fazer docente.

Nessa situação em especial, além de podermos afirmar que houve mudança, poderemos constatar que o Professor Instrutor se colocou em uma situação de consciência ampliada; de automonitoramento, o que confirmaremos na análise dos dados. No próximo capítulo, traremos os aspectos metodológicos utilizados para efetivarmos a análise dos dados.

5 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo apresentará as especificações sobre o contexto da pesquisa, o contexto conversacional, com ênfase na aplicação do método da Instrução ao Sósia na intervenção realizada e apresenta a organização dos dados analisados. Ainda, traça a necessária apresentação sobre aspectos teórico-metodológicos utilizados para a análise dos dados e culmina com a apresentação da delimitação das análises dos dados.

5.1 O CONTEXTO DA PESQUISA

Esta pesquisa se volta para o estudo do processo de interação verbal ao longo das atividades de Instrução ao Sósia, realizadas durante uma Oficina de Extensão Repensar o Ensino do Direito. Entendemos, com base em Volochinov (2021), que a interação verbal deve ser estudada levando em conta sua relação com uma situação concreta, com um certo conjunto de fatores que determinam o sentido dos enunciados dos interlocutores.

A Instrução ao Sósia foi realizada com um grupo de professores de duas faculdades diferentes por meio de uma Oficina de Extensão realizada em uma das salas da UTFPR, *campus* Pato Branco, com o propósito inicial de repensar o ensino do Direito e entender a dinâmica das práticas docentes dos professores, fazendo-os refletir sobre elas.

Considerando as definições de Maingueneau (2004), é necessário entender os elementos contextuais envolvidos nesse processo, alguns de caráter antecedente e outros verificados durante a interação verbal estudada.

5.1.1 Peculiaridades do Campo de Pesquisa

A intervenção foi direcionada para Professores dos Cursos de Bacharelado em Direito do Paraná, com graduação em Direito e que estavam vinculados de forma ativa à Instituição de Ensino, seja por meio de contrato de trabalho ou concurso público. Foram, portanto, excluídos os professores vinculados a outros cursos, ainda que relacionados à sua formação inicial, bem como aqueles que se encontravam afastados por quaisquer motivos.

O Curso de Bacharelado em Direito, conforme abordado no Capítulo 2, tem sido objeto de críticas ao longo dos anos. Persistem, entre alguns grupos, concepções tradicionais que reforçam a percepção de um status elevado em comparação a outros cursos, como indicado por Rocha (2012) e Rodrigues (1988). No entanto, essa mesma tradição pode representar um desafio ao promover inovações no ensino jurídico. Uma das principais dificuldades encontradas neste estudo foi estimular a participação dos professores na proposta de repensar o ensino do Direito. Conforme observado por Rocha (2012), muitos professores ainda demonstram uma certa resistência a repensar suas práticas pedagógicas; apresentam uma postura mais individualista, centrada no cumprimento do conteúdo de suas disciplinas, frequentemente por meio de práticas educacionais convencionais.

Essa resistência citada por Rocha (2012) se confirmou, associada a desafios como a falta de tempo disponível para o envolvimento em atividades extracurriculares e o comprometimento limitado com o curso, o que dificultou a implementação da pesquisa. Esses fatores podem, em parte, explicar a participação reduzida de professores na Oficina, que contou com a presença de apenas cinco docentes, provenientes de duas instituições diferentes.

5.1.2 Autorização do Comitê de Ética e Pesquisa

Toda e qualquer pesquisa que envolva seres humanos deve ser submetida à prévia autorização pelo Comitê de Ética e Pesquisa envolvendo seres humanos da UTFPR (CEP/UTFPR), com submissão do projeto por intermédio da Plataforma Brasil.

No caso da intervenção realizada, solicitou-se a autorização prévia para a realização de entrevistas diferenciadas com os Professores dos Cursos de Direito. No momento da submissão do projeto à Plataforma Brasil, acabamos por escolher o CEP/UTFPR do *campus* Curitiba que, acostumado com pesquisas cartesianas, insistiu por três vezes em uma apresentação específica, concreta, das perguntas que seriam realizadas durante a intervenção, o que subverteria a essência da Instrução ao Sósia, posto que o sósia, condutor da sessão de Instrução, é “um interlocutor deliberadamente artificial que apresenta um defeito irremediável: não sabe, mas deve saber” (Clot, 2007, p. 149).

Ora, essa premissa dificulta a criação de perguntas antes da sessão de Instrução ao Sósia, posto que não é possível prever o que o sujeito da pesquisa revelará e nem qual pergunta pode ser feita depois.

Procurando sanar essa exigência do CEP/UTFPR, elaboramos um questionário semiestruturado que, conforme Minayo (2009), é resultado de uma combinação de perguntas fechadas e abertas e nele o entrevistado tem liberdade para se posicionar sobre o tema, sem se prender à pergunta formulada e estabelecemos três pontos sobre os quais a conversa seria dirigida.

Apesar da dificuldade em imaginar e pontuar as eventuais perguntas levantadas, o questionário semiestruturado foi cautelosamente estruturado e o CEP/UTFPR se sentiu satisfeito, o que resultou na aprovação de nosso projeto pelo Parecer Consubstanciado do CEP nº 6.167.573.

Ressalte-se que, em decorrência da aprovação do CEP, bem como das normativas que regulam o processo de autorização de pesquisas, a anonimização dos dados é uma regra com a qual nos comprometemos, por isso não poderemos identificar com nomes reais as Instituições e nem os Professores envolvidos na pesquisa. Os nomes dos participantes da pesquisa foram criados apenas para humanizar a participação dos professores.

5.2 CONTEXTO CONVERSACIONAL

Considerando que a Oficina envolve um diálogo entre os Professores dos Cursos de Direito e a pesquisadora, é possível entender que se trata de uma conversação, considerada um “evento de fala especial, [que] corresponde a uma interação verbal centrada, que se desenvolve durante o tempo em que dois ou mais interlocutores voltam sua atenção para uma tarefa comum, que é a de trocar ideias sobre determinado assunto” (Rodrigues, 1999, p. 18).

Durante a atividade verbal que incide sobre a atividade que exercem, os falantes alternam seus papéis de falante e ouvinte, estabelecendo um texto conversacional (Rodrigues, 1999).

No que se refere ao ambiente extralinguístico, é possível perceber que existe identidade temporal e espacial, posto que falantes e ouvintes se encontram no mesmo ambiente (sala da UTFPR, *campus* Pato Branco, no Bloco V, na cidade de Pato Branco - PR), em dias e horários previamente designados.

Os interlocutores estão cientes da gravação, mas se comportam com naturalidade, pois existe uma relação amigável entre eles que justifica esse comportamento. Embora o assunto da conversação tenha sido pré-determinado, seus desdobramentos são impossíveis de serem previstos no momento da interação verbal.

Ao considerarmos a interação verbal como a soma dos dados linguísticos e dos dados paralinguísticos (Rodrigues, 1999), é necessário informar que, para este trabalho, apenas a voz foi gravada, o que implica a sua delimitação em analisar dados linguísticos transcritos. Os dados paralinguísticos (Rodrigues, 1999), tais como gestos e expressões faciais não foram passíveis registro, logo, não foram analisados.

Embora seja explorado adiante (item 5.3.1), todos os participantes são graduados no Curso de Bacharelado em Direito, de diferentes universidades, todos advogados atuantes, sendo que quatro dos participantes são mestres e uma é especialista. A média de idade entre eles é de 35 anos e todos são professores dos Cursos de Direito de duas Instituições de Ensino diferentes, dentro do Estado do Paraná. Tal similaridade estabelece um conhecimento compartilhado entre os interlocutores (Fávero, 1999): a realidade em sala de aula enquanto alunos dos Cursos de Direito e enquanto Professores dos Cursos de Direito. Além dos participantes da pesquisa e da Interveniente/Sósia, o Orientador desta pesquisa participou na qualidade de Interveniente.

A análise linguístico-discursiva será estudada oportunamente (item 5.5.3), focando no aspecto do tópico discursivo. O próximo item tratará do método da Instrução ao Sósia, na forma como foi aplicado em relação a essa reunião de pessoas.

5.3 INSTRUÇÃO AO SÓSIA

Na intervenção realizada, constituímos um grupo de pares entre professores dos Cursos de Direito, nos termos do que já foi definido pelos tópicos anteriores. É importante estabelecer que os sujeitos da intervenção, caracterizam-se por serem professores que se inscreveram na oficina de forma voluntária, todos eles vinculados ativamente a uma Instituição de Ensino Superior que oferta o Curso de Direito. Assim, estabelece-se certa identidade entre eles, posto que todos são professores, todos com certa experiência docente, embora vinculados a diferentes Instituições de Ensino Superior. Para a intervenção, tais similaridades já são suficientes.

No dia do primeiro encontro agendado com os inscritos, o grupo se reuniu em uma sala da Universidade em que se realizou a ação. Optou-se por montar um semicírculo de mesas e, ao centro, duas delas posicionadas em sentidos opostos. A Interveniente abriu a possibilidade para que um voluntário iniciasse a primeira instrução e, assim, André²⁰ se voluntariou.

Tão logo o Professor Instrutor André se posicionou perante a Interveniente/Sócia, o funcionamento e o método foram explicados aos professores presentes: o primeiro professor voluntário daria instruções para que a interveniente/sócia o substituísse em ambiente de sala de aula sem que ninguém percebesse essa substituição e que a aula, objeto das instruções, seria ministrada naquela mesma semana ou na próxima, antecipando as atitudes que o docente tomaria em sala de aula.

Todos os direcionamentos apresentados pelo professor voluntário deveriam ser mais próximos da realidade e foi-lhe solicitada a atenção aos detalhes. Os participantes foram advertidos de que nenhum julgamento de valor seria realizado durante a instrução. As etapas da instrução seguiram o que foi descrito no item 4.2.

Ainda, foi explicado para os presentes como o Instrutor deveria falar, ao dar suas instruções e dizer ao Sócia como este executaria determinada atividade em seu lugar, procurando ser o mais fiel possível a àquilo que realmente faz.

Ultrapassados os esclarecimentos necessários, solicitou-se aos presentes que projetassem mentalmente a explicação de conceitos referentes a uma aula que ministrariam nos próximos dias.

O Professor Instrutor se posicionou perante a Sócia e definiu a aula sobre o qual falaria (turma, período e conteúdo a ser abordado). Somente após tal definição é que a instrução efetivamente se iniciou, com a seguinte pergunta: “Suponha que eu seja seu sócia e que amanhã vou substituí-lo em seu local de trabalho. Quais instruções você deveria me transmitir para que ninguém perceba a substituição?” (Clot, 2007, p. 144).

Neste ponto, é importante esclarecer que o método, para que fosse melhor compreendido pelos participantes da pesquisa, foi definido como similar a um

²⁰ Conforme já relatamos anteriormente, por força do dever de anonimização dos dados dos participantes da pesquisa, “André” é um nome fictício.

exercício de imaginação²¹ que propicia, segundo Vygotsky, “um contato social consigo mesmo” (Vygotsky, 2004, pp. 46-47) que opera efeitos na conscientização sobre a ação e gera desenvolvimento, vez que implica em transformações no poder de agir (Clot, 2010).

Ao perceber que as instruções cessaram, a Interveniente abre a palavra aos pares, ali presentes. Eles questionam o Instrutor para que ele explique melhor algum ponto que não ficou claro e, destaque-se, neste momento os pares atuam como sócias, utilizando a mesma forma de questionar que a Sócia/Interveniente estava utilizando (“como farei”).

A Interveniente encerra a sessão questionando o Instrutor sobre como ele se sentiu em relação à realização da Instrução e, posteriormente, solicita que os pares se manifestem sobre como se sentiram e o que acharam da experiência (Batista; Rabelo, 2013). Ainda, foi solicitado para que o Instrutor, quando efetivamente ministrasse a aula sobre a qual deu instruções, notasse se faz mesmo o que disse fazer e se as instruções que repassou foram fiéis.

Após o encerramento do primeiro encontro, a gravação ficou disponível para que o Professor Instrutor a ouvisse antes de ministrar a aula sobre a qual instruiu.

O segundo encontro iniciou com o questionamento, ao primeiro Professor Instrutor, acerca das percepções que ele teve ao ministrar a aula depois da Instrução ao Sócia. No que se refere ao conteúdo desta resposta, analisaremos no tópico específico. Entretanto, chamamos essa reflexão do Professor Instrutor de devolutiva²² e ela foi importante para que pudéssemos entender e perceber se a transformação efetivamente ocorreu e o quê foi objeto de transformação. Neste dia, a Professora Instrutora Sarah foi responsável por realizar as instruções. Tudo correu de forma semelhante ao que já analisamos no primeiro dia.

²¹ Para Vigostki, “As imagens da fantasia também podem estar orientadas para a realidade” (2003, p. 152). Neste sentido, nossa realidade é sempre orientada para o futuro, quando explica as fortes intuições filosóficas do método da Instrução ao Sócia, aduzindo que: “A primeira vem de S. Kierkegaard, que entende *A retomada* como um desenvolvimento (2008, pp. 238-239): a vida deve ser bem compreendida olhando para trás. Mas não se pode esquecer que deve ser vivida olhando para frente (Kierkegaard, 2008, p. 183). Razão pela qual no presente a vida nunca é completamente compreensível, porque em nenhum momento podemos alcançar a tranquilidade que nos permite tomar tal posição” (Clot, 2021, p. 146).

²² Entendemos devolutiva como uma “[...] retomada da última instrução realizada, ou das últimas, caso mais de um trabalhador tenha realizado o exercício. Ou seja, antes da próxima instrução, o clínico da atividade deve abrir espaço ao trabalhador perguntando-lhe como foi ouvir a própria gravação, o que encontrou de significativo e quais foram os comentários que produziu em torno desses momentos” (Batista; Rabelo, 2013, p. 6).

O terceiro encontro teve como instrutora a Professora Eliza. Esse encontro teve a inversão da ordem e primeiramente se realizou a instrução para depois ouvirmos o que a Professora Sarah gostaria de compartilhar sobre suas impressões depois de ministrar sua aula sob automonitoramento.

O quarto encontro, não transcrito, foi um momento de devolutivas, reflexões conjuntas sobre os motivos que levaram os professores participantes à docência, bem como sobre os modelos de docência que perceberam replicar.

5.3.1 Os Professores

Para a realização da intervenção, ofertada nos moldes de Curso de Extensão, adiante analisada, foram convidados os Professores dos Cursos de Direito do Estado do Paraná vinculados de forma ativa à Instituição de Ensino. Assim, caso afastados por qualquer motivo, não poderiam participar da Oficina e tampouco da intervenção.

Seus nomes foram substituídos durante a transcrição, em decorrência do dever de anonimização dos dados, estabelecido pelas regras do CEP/UTFPR. Nomes fictícios foram utilizados para humanizar o conteúdo das transcrições.

A divulgação da Oficina se deu por intermédio de nossa rede de contatos em Instituições de Ensino Públicas e Privadas, mas somente cinco professores compareceram aos encontros. Destes cinco, um deles era do sexo masculino e as demais, do sexo feminino e pertenciam a duas Instituições de Ensino diferentes.

Se o que os reúne é o fato de serem professores, o que os difere é o tempo de docência: duas das professoras tinham experiência em docência de cerca de dez anos; o professor, cerca de seis anos e as outras duas estavam em sua primeira experiência na docência. Todos os professores são contratados pelas Instituições de Ensino a que estão vinculados e ministram aulas no Curso de Direito.

Todos eles se inscreveram e participaram voluntariamente dos encontros, cientes de que haveria gravação de áudio nos encontros, que tais áudios seriam transcritos e que este estudo estaria centrado nessas transcrições.

5.3.2 Os Intervenientes

Ao iniciarmos a pesquisa para a construção de todo o aparato teórico e metodológico aqui apresentado, assumimos um papel de interveniente. Sobre o

significado e funções do interveniente dentro da Clínica da Atividade, Althaus bem ensina:

O interveniente é a pessoa que conduz as autoconfrontações. Na CA [Clínica da Atividade] francesa, onde esse método tem sua origem, é utilizado o termo *interveniant*, que, em português, frequentemente era traduzido por “interventor”, termo que evoca um sentido de autoritarismo, o que não corresponde à perspectiva da CA (ALTHAUS; BANKS-LEITE, 2017). Visando a uma tradução mais próxima da atividade de condução de diálogos foi realizada uma ampla pesquisa nos dicionários brasileiros, desde as primeiras publicações até os dias atuais, e nos dicionários de tradução francês-português e se optou por “interveniente”. Sua função nas intervenções é provocar o sujeito participante a se observar em ação e perceber qual(is) mudança(s) precisa(m) ser implementa(s) em sua atividade (Althaus, 2019).

Dentro do método da Instrução ao Sósia, como foi acima relatado, a Interveniente se transforma em Sósia durante a Instrução ao Sósia ao solicitar instruções ao Instrutor para que ela pudesse realizar sua substituição sem que ninguém percebesse (Clot, 2007).

Embora deva agir como um “interlocutor deliberadamente artificial que apresenta um defeito irremediável: não sabe, mas deve saber” (Clot, 2007, p. 149), a interveniente/sósia, neste caso, também é advogada e é professora de uma Instituição de Ensino que oferta o Curso de Direito, integrando o corpo docente dessa instituição há cerca de quinze anos. Isso implica em dizer que conhece o ambiente de trabalho dos participantes da pesquisa e exatamente por conhecer o ambiente de trabalho e exercer a mesma função, com diferença apenas nas matérias que leciona, optamos por não assistir a nenhuma das aulas dos professores participantes.

Nesta condição, de docente-interveniente, aproveitamos a oportunidade para repensar a nossa própria prática docente, o que é possível dizer que a intervenção não afetou somente os professores participantes: a interveniente também foi afetada.

Mas é importante esclarecer que havia outro Interveniente durante as sessões de Instrução ao Sósia, com conhecimento científico que se tornou essencial ao bom andamento dos trabalhos: Prof. Dr. Anselmo Pereira de Lima, orientador desta pesquisa. Além de seu profundo e notório conhecimento sobre todo o tema aqui retratado, Prof. Anselmo realiza um trabalho de formação docente continuada dentro da UTFPR, *campus* Pato Branco, em parceria com a Prof. Dra. Dalvane Althaus, de extrema importância e com repercussões positivas dentro da Instituição de Ensino (Lima; Althaus; Parabocz; Teixeira, 2023).

5.4 ORGANIZAÇÃO DOS DADOS

Todo trabalho é entendido a partir de uma sequência de atos que levam o pesquisador a responder sua pergunta. Assim, tão logo foi possível iniciar e executar o projeto submetido ao CEP/UTFPR, a sequência de atos abaixo apresentada se concretizou.

5.4.1 Oficina Repensar o Ensino do Direito

A Oficina Repensar o Ensino do Direito foi realizada na UTFPR, *campus* Pato Branco, em uma das salas do Bloco V, nos dias 26/09/2023, 28/09/2023, 03/10/2023 e 05/10/2023, todas com duração aproximada de uma hora. Sua divulgação foi realizada por intermédio de nosso contato com advogados que são professores e estavam em situação ativa em suas Instituições de Ensino e a inscrição, voluntária e gratuita, foi efetivada por meio de um formulário do Google.

Durante essa Oficina, os Professores participantes ficaram cientes de que os encontros seriam gravados, transcritos e sobre essa transcrição é que nosso estudo estaria centrado. Todos os participantes assinaram o Termo de Livre Consentimento Livre e Esclarecido, requisito do CEP/UTFPR que garante a proteção à individualidade e identidade dos participantes.

Do ponto de vista linguístico, é possível dizer que foi um ambiente propício para um diálogo bastante equilibrado, entre pessoas com similaridades educacionais e de vocabulário, em uma conversa simétrica (Brait, 1999), com ritmo determinado pelos interlocutores (professor instrutor, professores participantes, sócia), que participaram voluntariamente da Oficina e se mostraram à vontade para ter a palavra seguindo o procedimento da intervenção (Rodrigues, 1999).

No primeiro encontro, iniciamos com uma explicação sobre o que seria realizado durante a Oficina. Um dos Professores se voluntariou e participou, dando instruções. Na transcrição, presente no Anexo 1 deste trabalho, a Instrução ao Sócia inicia na linha 100.

No segundo encontro, iniciamos com o que anteriormente chamamos de devolutiva (linha 5) e uma vez encerrada a devolutiva, iniciou-se a segunda sessão de instrução, com uma das professoras com mais tempo de docência e, aqui, seguiu-se a mesma sequência observada com o Primeiro Instrutor e especificada no item 5.2.

Esta segunda professora será chamada de Sarah, como já dito anteriormente. Na transcrição, presente no Anexo 2 deste trabalho, a Instrução ao Sósia inicia na linha 436.

O terceiro encontro iniciou com a instrução pela Professora 3, aqui chamada de Elisa, que também conta com mais tempo de docência que os demais. Na transcrição, presente no Anexo 3 deste trabalho, a Instrução ao Sósia inicia na linha 1. Após o encerramento da Instrução, a devolutiva da Segunda Instrutora, Sarah, aconteceu, como se verifica nas linhas 1178 do anexo 3.

O quarto encontro foi realizado apesar da ausência de alguns participantes e, dentre eles, Elisa. A devolutiva de Elisa se deu por intermédio do aplicativo WhatsApp, por áudio, considerado oportunamente.

Das gravações, apenas os três primeiros dias foram transcritos, por apresentarem o contexto da Instrução ao Sósia com mais efetividade.

As outras participantes, que não deram instruções, mas para uma humanização dos dados e em respeito ao dever de anonimização, receberam o nome fictício de Julia e Elis.

5.4.2 Oficina de Transcrições

O trabalho de transcrição de três dias de Oficina, com gravações de duração aproximada de uma hora levaria um tempo para transcrição que não seria compatível com o encerramento desta pesquisa. Por isso, entendemos necessário criar um grupo de trabalho, constituído por alunos que cursavam o 2º período do Curso de Letras da UTFPR, *campus* Pato Branco, no ano de 2023.

Como o semestre letivo já estava perto de seu fim, a Oficina de Transcrições foi realizada de forma síncrona, pela plataforma GoogleMeet, aos sábados pela manhã, nos dias 18/11/2023, 25/11/2023, 02/12/2023 e 09/12/2023.

Ministramos uma aula sobre assuntos envolvendo a questão da língua falada e repassamos informações sobre as regras de transcrições a serem seguidas e que serão analisadas no próximo tópico. Ao final da aula, era apresentado o áudio a ser transcrito e o trabalho era dividido igualmente entre as integrantes. Na semana seguinte à aula ministrada, elas deveriam postar em um único arquivo do GoogleDocs o trecho que transcreveram.

As alunas receberam certificação pelas transcrições e o resultado dessas transcrições precisou ser refinado por uma das componentes do grupo de pesquisa. A Oficina de Transcrições foi convalidada como estágio de docência.

5.4.3 Regras para Transcrição

Para uma fiel reprodução do que ocorreu durante os encontros, a transcrição seguiu as regras estabelecidas pelo Projeto de Estudo da Norma Urbana Culta (Projeto NURC/SP) (Preti, 1999), que, dentre outros objetivos, procurou instrumentalizar e criar regras uniformes para a análise da língua oral culta do português (BAGNO, 2017). Tais regras, seguidas no momento da transcrição do áudio, permitem certa proximidade entre as transcrições e o que realmente foi falado. Para a análise dos excertos das instruções, abaixo colacionadas, é importante esclarecer quais são elas e como se apresentam em nosso texto, com seu respectivo significado:

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÃO
Truncamento	/	caso prático/ exemplo prático
Incompreensão de palavras ou segmentos	(em branco)	()
Entonação	MAIÚSCULAS	informação QUE LEve
Alongamento de vogal e consoante	::	pra que::
Interrogação	?	faço provocações?
Qualquer pausa	...	ponto de início... falar
Comentários descritivos do transcritor	((minúsculas))	((suspiro))
Citação ou outras vozes	“aspas”	“será que o aluno entendeu?”
Superposição simultânea de vozes	Liga as [linhas	ANDRÉ ... alguma coisa assim... [S aham::

QUADRO DE REGRAS DE TRANSCRIÇÃO (Preti, 1999).

As transcrições seguem estruturas similares a uma tabela, sendo que na primeira coluna encontram-se as linhas das transcrições, numeradas de 5 em 5; na

segunda coluna, identifica-se o falante (ex.: “ANDRÉ” refere-se a Professor Instrutor 1; “S” refere-se à Sósia; “I” refere-se aos Intervenientes), por fim, a terceira coluna traz o conteúdo das transcrições. Frise-se que sobre os áudios transcritos é que nosso estudo se concentra e por isso se justifica a apresentação das normas seguidas para a transcrição dos áudios.

5.5 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Neste item, detalharemos aspectos de ordem teórico-metodológica que influenciaram na análise dos dados, estudada em pormenores no Capítulo 6.

5.5.1 Critério para Especificação dos Recortes

Realizar um recorte implica na escolha de um determinado nível de análise em detrimento de outros, sendo que o recorte que se faz já é uma escolha e uma determinação na pesquisa. Os recortes aqui propostos têm uma finalidade prática, a saber, operacionalizar a pesquisa.

Primeiramente, optamos por realizar a pesquisa com professores dos Cursos de Direito que possuem graduação em Direito, posto que entendemos que fizeram a “migração” de alunos para docentes, mesmo que não estejam vinculados como professores às faculdades de origem.

No que se refere à atividade do Professor, restringimos nossa pesquisa à interação com o aluno em sala de aula, posto que entendemos que não seria possível analisar toda a complexa série de atividades que estão incluídas na docência.

A discussão central de nossa pesquisa é a possível superação da aula-palestra nos Cursos de Direito, embora tenhamos ciência de que esse problema é da educação como um todo.

No que se refere às transcrições, optamos por escolher trechos para analisá-los à luz da tomada de consciência sobre os momentos dialógicos em sala de aula (se oportunizados, se espontâneos). Ainda, os trechos selecionados serão estudados na premissa da estruturação tópica, o que poderá nos apresentar quais os métodos adotados pelos professores em suas aulas.

As transcrições analisadas serão apresentadas na forma de tabela, para que visualmente se tornem mais atrativas e mais fáceis para serem entendidas.

Por fim, na análise de comparação, os recortes realizados demonstrarão se as características essenciais da Pedagogia Dialógica estão presentes na psique dos professores, bem como as transformações compartilhadas pelo grupo.

5.5.2 Perspectiva Clínica

A perspectiva clínica adotada neste trabalho é de caráter desenvolvimental, pois visa transformar o trabalho ao deslocar as atividades, permitindo que o trabalhador, ao alcançar uma percepção mais apurada, reconheça as diversas possibilidades de ação que pode realizar (Clot, 2007). Em Vigotski, aprendemos que “O comportamento que se realizou é uma parte insignificante dos comportamentos possíveis. Cada minuto do homem está cheio de possibilidades não realizadas” (2004, p. 69). Na análise clínica do trabalho, compreender a atividade implica, necessariamente, em transformá-la. Ampliar o olhar sobre ela pode trazer uma ampliação sobre o poder de agir do trabalhador. Conforme explica Clot: “Compreender, observava Bakhtin, é pensar num novo contexto. O aprofundamento do sentido ocorre portanto ‘por meio da ampliação das distâncias contextuais’ (1984, p. 382)” (Clot, 2010, p. 130).

A atividade humana não pode ser compreendida como se fosse composta por elementos analisáveis separadamente, mas tampouco pode ser investigada sem método (Clot, 2007).

Assim, nosso estudo se centra nos mecanismos vitais do desenvolvimento, ou melhor, nos regimes de produção do inesperado (Clot, 2007). Inesperado porque o comportamento humano é imprevisível e inesperado (Vigotski, 2004). Mas, como assevera Clot: “Nem por isso deixa a atividade científica de enfrentar ao mesmo tempo a compreensão e a explica ação na formação e na transformação das singularidades” (2007, p. 132).

Podemos acessá-los apenas ao realizar um inventário das marcas que eles deixam no sujeito e em seu meio técnico e social, à medida que ele os transforma em "seu meio para si" (Clot, 2007). Nesse sentido, Clot afirma:

É necessária uma abordagem dialógica da situação que aceite com lucidez este aspecto do método: a atividade real analisada nunca é a atividade prevista para a análise. Bakhtin (1984) não contornava o problema: O evento que tem um observador, seja este distante, escondido ou passivo, é um evento absolutamente outro” (p. 355) (Clot, 2007, p. 133).

A atividade não é uma unidade convencional, mas uma unidade real e viva (Clot, 2007). Sua realização contínua é sempre, em *maior ou menor grau*, uma resposta às perguntas implícitas de uma ou de várias outras atividades (Clot, 2007).

Ao estabelecer a relação dialógica entre o Instrutor, o Sósia/Interveniente e os demais participantes da pesquisa, é preciso analisá-las além de sua literalidade. Existe a necessidade de uma interpretação científica. Nas palavras de Queijo: “no fazer investigativo, cujas marcas são observadas no texto, o autor-pesquisador se relaciona com esse *objeto* [...] *corpus*, que o autor-pesquisador analisa e interpreta, tendo em vista o discurso bivocal, seu *objeto* de pesquisa. Marcas da tarefa interpretativa são as relações que ele faz entre os diferentes trechos” (Queijo, 2022).

Nesta pesquisa, são mobilizados os conceitos anteriormente apresentados, que servem como base para a análise interpretativa dos dados. Os conceitos científicos devem elevar os conceitos espontâneos (Clot, 2007). Além disso, é dessa forma que os conceitos científicos podem se renovar: por meio da reformulação de nossas próprias interrogações, com base na objetividade da questão. Porque, afinal, “trata-se de uma ação e de uma clínica concretas” (Clot, 2007, p. 133/134).

Assim, a perspectiva clínica permite perceber a transformação na atividade docente quando os sujeitos da pesquisa encontram novos significados em sua prática, por meio de uma atividade dialógica e interpretativa, desenvolvida durante a intervenção.

5.5.3 Análise Linguístico-Discursiva

Dentro da análise linguístico-discursiva a que nos propomos realizar neste trabalho, optamos pela estruturação tópica, fundamentada nos termos apresentados por Jubran *et. all.* (2002) e Fávero (1999).

Primeiramente, devemos resgatar que a análise dos dados tem origem em uma interação social que foi gravada, transcrita e sobre ela é que se fundamenta nossa análise. Relembrar tais informações se justifica ante a necessidade de estabelecermos o contexto conversacional²³ e explicarmos sobre a volatilidade da conversação oral, característica da relação dialógica sobre a qual colocaremos nosso olhar no próximo capítulo.

²³ Analisado com mais cautela no item 5.2.

Para ressaltar essa volatilidade da língua falada, Rodrigues (1999) retrata algumas de suas características, que reputamos essenciais para a compreensão das peculiaridades de nossa pesquisa: a língua falada é planejada localmente; é fragmentada; composta por frases que se apresentam independentes umas das outras; demonstram sinais de envolvimento ou distanciamento dos falantes.

Rodrigues ainda ensina que nem sempre a língua falada encontra um planejamento específico: podemos até perceber um tópico que inicia a conversação (planejado), mas a sequência da interação verbal, a resposta do outro e suas reações não são previsíveis *a priori*. Por isso, explica que “a língua falada é planejada localmente, isto é, constitui uma atividade administrada passo a passo” (Rodrigues, 1999, p. 20).

As interações verbais se dividem em unidades chamadas tópicos discursivos (Jubran; et all.; Fávero, 1999) e embora seja tomado no sentido geral de assunto, sempre depende do processo colaborativo que envolve os participantes do ato interacional (Fávero, 1999). Fávero explica: “O sentido é construído durante essa interação e está assentado numa série de fatores contextuais como conhecimento de mundo, conhecimento partilhado, circunstâncias em que ocorre a conversação, pressuposições, etc.” (Fávero, 1999, p. 38).

A estruturação do tópico é influenciada pela identidade de conhecimento partilhado entre os falantes; à forma utilizada, com a apresentação de marcadores de assentimento e uma correspondência, ainda que mínima, de objetivos entre os personagens do ato interacional (Fávero, 1999).

A caracterização do tópico discursivo possui propriedades muito importantes para nossas análises, quais sejam: centração, que é o ato de falar sobre algo, utilizando referentes explícitos ou inferíveis (Fávero, 1988) e é responsável por nortear o tópico; organicidade, que se trata da relação entre supertópico e dois tópicos que dele decorrem, estabelecendo uma interdependência linear e vertical (Fávero, 1999).

Antes de adentrar nos desdobramentos da interdependência linear e vertical, importante apresentar a visão de organicidade de Jubran *et. all.* que explicam:

Há como que camadas de organização, indo desde um tópico suficientemente amplo para não ser recoberto por outro superordenado, passando por tópicos sucessivamente particularizadores, até se alcançarem constituintes tópicos mínimos – definíveis pelo maior grau de particularização do assunto em relevância. Em decorrência dessa particularidade de organização sucessiva, denominações como supertópico e subtópico,

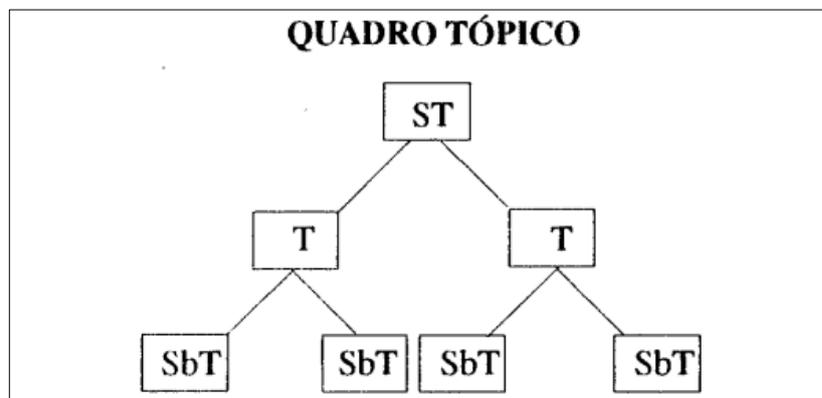
embora deixem transparecer a noção de hierarquia, não definem *a priori* nenhum desses níveis (Jubran et. all. 2002, p. 345/346).

A interdependência linear ou “noção de linearidade” (Fávero, 1999) refere-se: “às articulações entre os tópicos em termos de proximidade na linha discursiva e está ligada à introdução de informações novas. É através dela que se pode compreender melhor dois fenômenos básicos que a compõem a organicidade: a continuidade [...] e a descontinuidade [...]” (Fávero, 1999, p. 46). A continuidade diz respeito à organização sequencial dos tópicos e a descontinuidade se trata de uma perturbação na sequencialidade, das quais temos como exemplo as inserções ou digressões.

Já a noção de verticalidade, como Fávero apresenta: “refere-se às relações de interdependência que se estabelecem entre os tópicos de acordo com a maior ou menor abrangência do assunto e permitem dizer que há níveis na estruturação dos tópicos, indo desde um constituinte mínimo - subtópico (SbT) até porções maiores - tópicos (T) ou supertópicos (ST)” (Fávero, 1999, p. 46).

Para Jubran et. all.(2002), a centração num tópico mais abrangente que recobre e delimita a posição de discurso em que ele é focal é chamada de Supertópico (ST); os Subtópicos (SbT) estão situados na mesma camada de organização tópica, na medida em que apresentam o mesmo teor de concernância relativamente ao ST que lhes atribui identidade.

Fávero (1999, p. 47) apresenta o seguinte esquema visual, a que chama de Quadro Tópico (Fávero, 1999, p. 47):



Fonte: Quadro Tópico (Fávero, 1999, p. 47)

Para Fávero, “Apesar da multiplicidade de tópicos que constituem o diálogo, os interlocutores vão captando essas marcas e orientando sua fala segundo esses

tópicos que são, assim, responsáveis pela coerência na conversação” (Fávero, 1999, p. 4.8). À medida que a conversa vai evoluindo, os falantes alternam o assunto, gerando o movimento do tópico discursivo. Jubran *et. all.* ensinam que o “movimento de tópico ocorre quando, na conversação, os interlocutores realizam um ‘deslizamento’ de um aspecto do tópico para outro ‘a fim de ocasionar um conjunto diferente de mencionáveis (referentes, entidades)’” (Jubran *et. all.*, 2002, p. 351).

Assim, as transcrições que compõe o *corpus* desta pesquisa serão analisadas pela sua estruturação em tópicos correlacionados com aparato teórico apresentado na fundamentação teórica.

5.6 DELIMITAÇÃO DAS ANÁLISES

Para uma compreensão mais adequada da intervenção realizada e de seus áudios transcritos, devemos esclarecer que, apesar da riqueza das transcrições, foi necessário realizar recortes referentes aos pontos mais interessantes para a perspectiva adotada neste estudo.

Primeiramente, analisaremos os dados pela perspectiva clínica, considerando a tomada de consciência como ponto central de percepção do professor sobre qual método de aula aplica e quais desenvolvimentos foram percebidos após a intervenção.

Posteriormente, analisamos os dados transcritos em estruturas de tópicos, que permitam identificar se o Professor Instrutor visualiza o diálogo como ferramenta do seu fazer docente. Assim, a seguir, apresentaremos as análises dentro dos parâmetros ora apresentados.

6 ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo se divide em três tópicos, referentes a cada uma das sessões de Instrução ao Sósia realizadas. Em cada um desses tópicos, existe uma subdivisão que analisará a questão da tomada de consciência do professor e o segundo, a estruturação tópica que faz emergir o método de aula que cada professor optou para ministrar suas aulas.

6.1 PRIMEIRA INSTRUÇÃO

O primeiro dia da Oficina, consubstanciada na transcrição da instrução do Professor 1 (André), instrutor que, voluntariamente, deu instruções para que a Sósia (S) o substituísse em sua próxima aula. Esta sessão teve duração aproximada de uma hora. Uma vez ciente sobre o procedimento, André definiu o momento sobre o qual daria instruções: a aula seria ministrada na semana seguinte, para a turma do 2º Período do Curso de Direito, tema da aula: Direitos Humanos.

A partir de tal definição de André, a sessão de Instrução ao Sósia foi disparada pela questão “Suponha que eu seja seu sósia e que amanhã vou substituí-lo em seu local de trabalho. Quais instruções você deveria me transmitir para que ninguém perceba a substituição?” (Clot, 2007, p. 144).

6.1.1 Tomada de Consciência

Como já estudamos anteriormente, a tomada de consciência, neste ponto, realizará uma comparação entre o que Professor André apresentou durante suas instruções e o que percebeu ao ministrar a aula mediante reflexão apresentada aos pares no segundo dia de Oficina.

Questionado pela sósia sobre como responder às questões formuladas pelos alunos, o seguinte diálogo se desenvolveu:

	SÓSIA	((uhum)) e como... é:: eu faço isso... essa:... como eu faço essa resposta?... mais lenta:: para que ele entenda...o processo:: ou a linha de raciocínio::?
455	ANDRÉ	sim
	SÓSIA	como é que eu faço?
	ANDRÉ	é: via de regra... você deve utilizar sempre quando está falando em aula... é:: explicar para os alunos de uma maneira não... não tanto quanto lento...

- 460 mas também não tanto quanto RÁpida...MÉdia... enfim... porque... é:: a::
 parte da oraTÓRIA é muito importante... para o aluno compreender as
 informações que você está trazendo...((barulho)) e se você falar de uma
 maneira MUito RÁpida... os alunos podem:...podem faltar informações
 espeCÍficas... e se o aluno: se divagar por 10 ou 15 segundos ali... num
 pensamento...alguma situação assim ele pode perder a linha de raciocínio
- 465 daquilo que você está explicando... e se você falar de uma maneira muito::
 LENTa... ou de uma maneira moNÓtona... os alunos podem sentir
 monotoNIA na situação da aula... e:: se sentirem:: é:... desincentiVAdos a
 ouvir aquela situação

Este trecho revela construção de argumentos por ANDRÉ enquanto faz suas instruções e, utilizando das normas do Projeto Nurc/SP para analisar esse excerto, constata-se essa construção de argumentos pela presença de nove alongamentos (dois pontos) e vinte pausas (reticências). A alternância na entonação de voz (letras maiúsculas), como encontradas nas palavras-chave “RÁpida e MÉdia”, representa a indefinição acerca da forma como a resposta deve ser apresentada aos alunos: uma construção verbal típica da língua falada, com opções alternadas e suas respectivas justificativas de escolha. É nessa diversidade de opções que fundamentamos nossa percepção de que existe um óbice sobre a atitude a ser tomada; um conflito de critérios acerca de como ele estabelece o ritmo de sua fala em sala de aula.

No que se refere ao conteúdo de sua resposta, André se mostra sempre preocupado em: prender a atenção dos alunos (“se o aluno divagar, ele pode perder a linha de raciocínio”) e evitar deixar a aula monótona (“monotonia pode desincentivar a ouvir aquela situação”).

É importante ressaltar que essa construção de argumento pode indicar tomada de consciência sobre o que fazer nesses momentos e o como fazer também não fica evidente. Assim, André se utiliza de justificativas para instruir: “você deve utilizar uma velocidade (de fala) média, porque o aluno deve compreender o que você está falando”. Resgatando o que foi falado, verifica-se que André não instrui: justifica sua resposta com uma recomendação e se utiliza dos argumentos construídos para fundamentar essa recomendação.

Assim, as respostas, as recomendações e justificativas de ANDRÉ nos demonstram que ele está tomando consciência das diversas atitudes que poderia tomar naquele momento enquanto instrui. Perceba-se que a tomada de consciência é gerada, portanto, pelo ato de falar sobre, por intermédio da perspectiva diferenciada que o método da Instrução ao Sósia possibilita.

O segundo encontro, de forma mais descontraída, reinicia com André apresentando suas reflexões sobre as instruções que deu, após ter ministrado a aula sobre a qual instruiu. Dentre essas reflexões, a mudança de percepção em relação a algumas situações havia mudado. É o que retratamos anteriormente como tomada de consciência. Veja-se:

- 40 S o que que mudou?
 ANDRÉ da forma que eu trabalho?
 S isso...
 ANDRÉ eu percebi que... é é... por uma questão de heurística específica né?
 falando... do:... de quando você começa a monitorar o objeto de::
 45 algo que está sendo verificado cientificamente você percebe VOCÊ
 mesmo por estar se verificando... necessariamente levanta... é::...
 daria pra dizer... é::... uhn::... eu não sei como é que usa a palavra
 agora em português... desculpe mas... você levanta um
 awareness... se levanta um...
 50 [
 I consciência?
 ANDRÉ uma consciência própria daquilo que você está fazendo de uma
 maneira mais consciente... você Tira... o:: vamos supor o carro do
 piloto automático e você começa a trocar as marchas agora
 55 conforme vai a necessidade daquilo que os alunos estão falando...

Primeiramente, há que se verificar que o “VOCÊ” utilizado por André (linha 45) nos remete à utilização de um “você genérico” (Clot, 2007, p. 142), referindo-se a um agir coletivo, que poderia ser aplicado a qualquer professor em seu lugar. Essa verbalização de André nos sinaliza que ele está em processo de tomada de consciência, ou seja, inicia sua reflexão sobre sua própria prática docente, mas inicia suas reflexões com base em reflexões pré-constituídas.

Neste sentido, podemos dizer que as expressões “forma mais consciente”; “trocar as marchas”, para realizar uma analogia com a expressão informal “sair do automático” são indicativos do “você genérico”. Quando André reflete que tenta se ajustar à “necessidade daquilo que os alunos estão falando” também nos remete a um “você genérico, aplicável a qualquer professor naquela situação. Entendemos, portanto, que André se utiliza de respostas genéricas, pré-constituídas, que indicariam que ele faz o que qualquer professor deveria fazer.

Em outro trecho, há uma ruptura naquilo que é pré-constituído e André se refere ao seu próprio agir:

- 60 ANDRÉ difícil dizer... não dá pra perceber muito... porque de qualquer jeito a
 gente tem essa consciência mais a a tua cabeça de qualquer forma
 não está uhn::... voltada completamente dentro do daquilo que você

65 está se monitorando você tem que voltar prestar atenção ou ah você tem que voltar a pegar o ritmo da aula ou você tem que voltar a apresentar o conteúdo para os acadêmicos... mas você percebe e eu percebo/ percebi também inclusive o cuidado maior que eu tenho por seguir o passo a passo das instruções que eu apresentei aqui em sala de aula... apresentei pra você... então:: uma vez que/ imaginando que:: a gente faz isso às vezes de uma maneira natural orgânica com os acadêmicos como é:: as aulas que normalmente cada professor estrutura... quando você se autopolicia dessa forma e cria essa consciência... do que você está fazendo nas atividades começa a fazer perguntas... que você está criando você perceber você "ah::... será que eu já posso dizer assim"... "o exemplo foi passado"... "ah tá... eu lembrei que eu tenho que fazer um exemplo aqui" "será que o aluno entendeu?" "tá tenho que perguntar então Novamente" que antes era de uma maneira/ acontecia de uma maneira mais orgânica... às vezes acabava passando... desapercebido... esquecia de perguntar agora me me cuidei justamente por estar me policiando de perguntar "entendeu?" olhando no olho de cada um sim... "não beleza quanto tempo demora agora pra pra esperar as respostas né"... vamos ao exemplo então... a ta... tudo bem... agora me lembrei que eu tenho que trazer um exemplo desse momento para ver se eles conseguem pegar... a matéria que foi dada e consegue fazer essa assimilação caso/ ao caso prático exemplo prático...

70

75

80

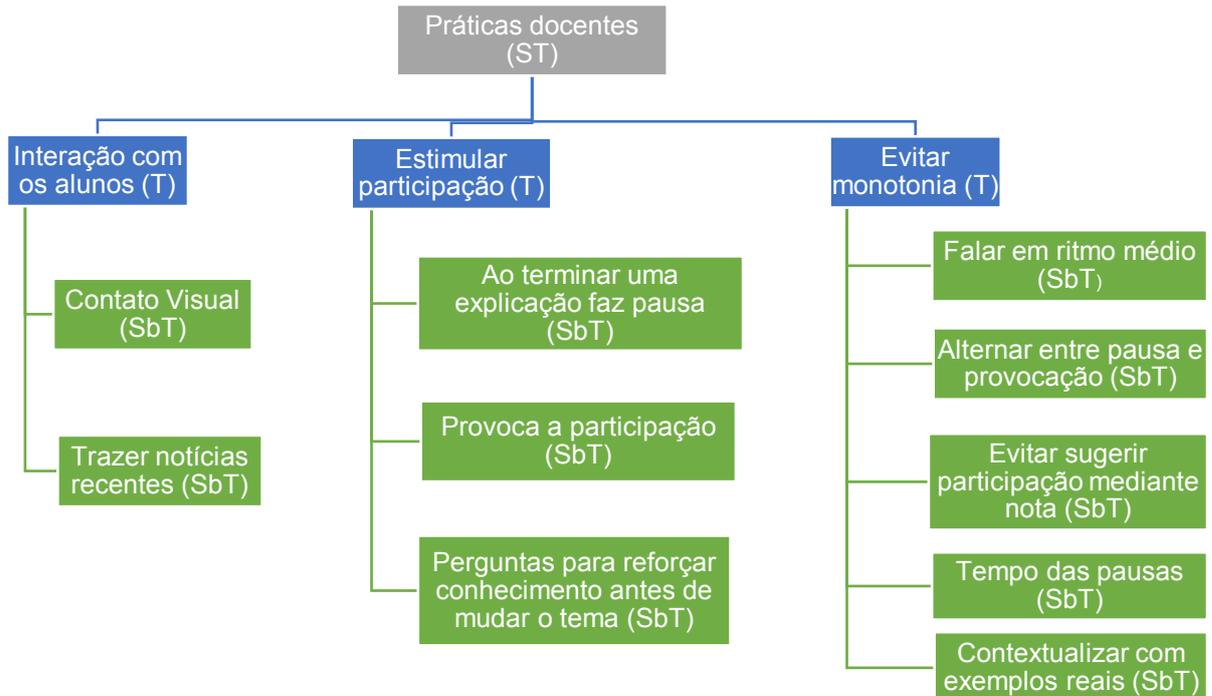
Aqui, o processo²⁴ de tomada de consciência de André fica mais claro, vez que ele inicia a resposta ao questionamento realizado utilizando-se novamente do "você genérico" e subitamente segue sua fala com uma indicação de que realizou uma conversa consigo mesmo. Neste caso, a utilização das aspas indica esse movimento dialógico que acaba por apresentar o que ele fez quando se referiu a ter mais cuidado em oportunizar aos alunos alguns espaços para questionamentos.

Assim, verifica-se que a instrução proporcionou a tomada de consciência por André e permitiu um ajuste em seu fazer docente quanto ao espaço para questionamentos.

6.1.2 Estruturação Tópica

Diante dos temas abordados e, de acordo com o que analisamos sobre a estruturação tópica dos temas abordados durante a instrução, chegamos ao seguinte quadro:

²⁴ Entendemos como processo de tomada de consciência pois a tomada de consciência, em si, não é algo palpável e de constatação óbvia. Como revela Clot: "A experiência e a consciência não são produtos observáveis senão em seus desenvolvimentos, não enquanto produtos, estados ou estruturas invariantes, mas através de processos que fazem e desfazem essas formas sedimentadas" (Clot, 2010, p. 206).



Fonte: Autoria própria, com base no Quadro Tópico (Fávero, 1999, p. 47)

A partir desse quadro, no qual se constata que “práticas docentes” corresponde ao supertópico (ST); “interação com os alunos”, “estimular participação” e “evitar monotonia” são tópicos (T) e cada um desses tópicos possui subdivisão, chamada de subtópico (SbT).

Ao analisar este quadro, é possível constatar que o método de aula a que se inclina o Professor André é mais próximo²⁵ do método aula-palestra dialógica, posto que apresenta turno dialógico prolongado, com pausas e questionamentos provocados (linhas 293-300; 358-363); apresenta-se perante os alunos com voz forte (linhas 168-173). O que caracteriza a dialogicidade do Professor André é o fato de aceitar interrupções dos alunos para as perguntas (linhas 400-406), ao passo que estabelece relações para estimular a participação dos discentes (linhas 409-414).

No caso em estudo e considerando que a topicalização se fundamenta no que foi falado dentro do contexto da Instrução ao Sósia, é possível dizer que André fez a opção por este método e regime de aula. Para André, avançar com a análise sobre sua própria atividade poderia lhe proporcionar mais clareza sobre o método de aula e regime de diálogo escolhido.

²⁵ Apresentamos uma aproximação aos métodos apresentados no *continuum*, uma vez que entendemos que não existe um modelo puro, mas sim, oscilações entre um regime de diálogo e outro.

6.2 SEGUNDA INSTRUÇÃO

O segundo dia da Oficina, consubstanciada na transcrição da instrução da Professora 2 (Sarah), instrutora que, voluntariamente, deu instruções para que a Sósia (S) a substituísse em sua próxima aula. Esta sessão teve duração aproximada de uma hora. Uma vez ciente sobre o procedimento, Sarah definiu o momento sobre o qual daria instruções: a aula seria ministrada no dia seguinte, para turma do 10º Período do Curso de Direito, tema da aula: papel do advogado nas medidas adequadas para resolução de conflito.

A partir de tal definição de Sarah, a sessão de Instrução ao Sósia foi disparada pela questão “Suponha que eu seja seu sócia e que amanhã vou substituí-la em seu local de trabalho. Quais instruções você deveria me transmitir para que ninguém perceba a substituição?” (Clot, 2007, p. 144).

6.2.1 Tomada de Consciência

No que se refere à tomada de consciência, no caso de Sarah, tomou proporções mais semelhantes a de um reforço sobre sua identidade de profissional docente. A transcrição da fala de Sarah é caracterizada pela fluidez na abordagem dos temas, bem como a ênfase que dá na sua relação respeitosa com os alunos.

Dentro de suas instruções, dois momentos nos demonstram essa preocupação com comunicação dialógica de Sarah:

515	SÓSIA SARAH	me aprofundo se tiver alguma pergunta? sim... pode se aprofundar... pode ouvir e... sempre de uma forma é:... acolhedora... então eu ajo sempre de uma forma colhedora
	PA	[você vai agir de uma forma acolhedora
520	SARAH	[você vai agir de uma forma acolhedora... ()
525		você sempre age... você vai é::... receber os questionamentos... esperar que os alunos se maniFESTem... inclusive... é... sem interrompê-los... quando eles perguntarem... É:: você/ AH... tente perguntar novamente a eles pra ter certeza que você entendeu o que eles /estão perguntando... e depois tendo certeza e falado com as mesmas palavras deles... o que eles estão perguntando... confirmado com eles...você pode então responder a eles... depois da resposta...você pergunta novamente a eles se eles já estão satisfeitos
530		

Embora se constate pausas na fala de Sarah, elas indicam uma continuidade na elaboração do pensamento, uma continuidade na fala. Perceba-se que existe uma pertinência temática lógica e, embora não tenha sido planejada anteriormente na sua elaboração, Sarah conseguiu conectar seu pensamento de forma ágil e estruturada.

No que se refere ao conteúdo desse excerto, é possível depreender que ela está aberta aos questionamentos eventualmente realizados pelos alunos e os recebe de forma acolhedora, realçando que se trata de uma característica não só de sua atividade docente, como também de uma característica pessoal.

Embora não tenha sido objeto de nossa atenção até o momento, o estilo profissional é essa liberdade de praticar determinada atividade – que já foi praticada anteriormente – de um modo particular. É o que poderemos chamar de repetição com recriação (Clot, 2007; 2010); é, afinal, uma questão de estilo (Bakhtin, 2016).

Importante ressaltar que as expressões “receber os questionamentos”, “tente perguntar novamente”, “ter certeza que você entendeu o que eles estão perguntando”, são expressões utilizadas por Sarah que podem indicar a forma escolhida para concretizar e estimular um processo interacional dialógico: por meio de um diálogo baseado na empatia e escuta ativa.

Em outro ponto da transcrição da instrução de Sarah que merece destaque, encontramos o seguinte excerto, que tratava sobre a participação dos alunos em sala:

785	SÓSIA SARAH	como é que eu faço para a turma efetivamente participar? olha... esse é um desafio bem grande ((risada))... hmm:...então eu normalmente... eu faço perguntas (...)
790	SÓSIA SARAH	você normalmente você vai fazer perguntas... vai caminhar próximo a eles... eu vejo que:... quando você... se você caminhar próximo a eles se você andar próximo a eles... eles vão inclusive ser constrangidos ((risadas)) “você está me constrangendo a falar isso”... eles vão ficar mais atentos nisso que você está falando... então eles acabam interagindo... né... você se mostra... presente naquele momento não simplesmente é:... mecanicamente... conduzindo a aula... você se mostra presente naquele momento e INteressado no que eles estão pensando a respeito daquilo... então isso é uma coisa bem importante
795		

Neste momento, é possível perceber que Sarah já mantinha o hábito de estar atente às suas atitudes em sala, o que se confirma quando Sarah afirma que ao se mostrar “presente naquele momento”, é possível que os alunos se sintam predispostos a interagir. No caso de Sarah, não é possível falar em tomada de

consciência, uma vez que ela afirma que demonstra para os alunos que estava presente em sala e que considerava essa postura relevante.

No terceiro dia de Oficina, ao compartilhar suas reflexões sobre o que instruiu frente ao que fez em sala de aula, Sarah pontua:

SARAH	hm:::... é:::... não sei... eu acho assim... é:::... eu acho
1350	que muitas vezes por exemplo as perguntas... elas já vêm conectadas né... então a gente já... é meio que parte daquilo... então assim... aquilo que vem de pergunta... de::: reflexão dos alunos... é:::... já é meio que aquilo que você está falando entende? você já está inserindo ali no conteúdo... então eu acho que... algumas coisas... acabam sendo meio que:::... automáticas
1355	naquele momento que você tá passando ali na sala... sabe... eu vejo que... um pouco disso... e:::... e aí... em razão disso... eu não me certifico tanto... se o aluno realmente está querendo saber aquilo... né... eu acho que eu acabo pecando nisso... porque cada um pensa uma coisa diferente né...

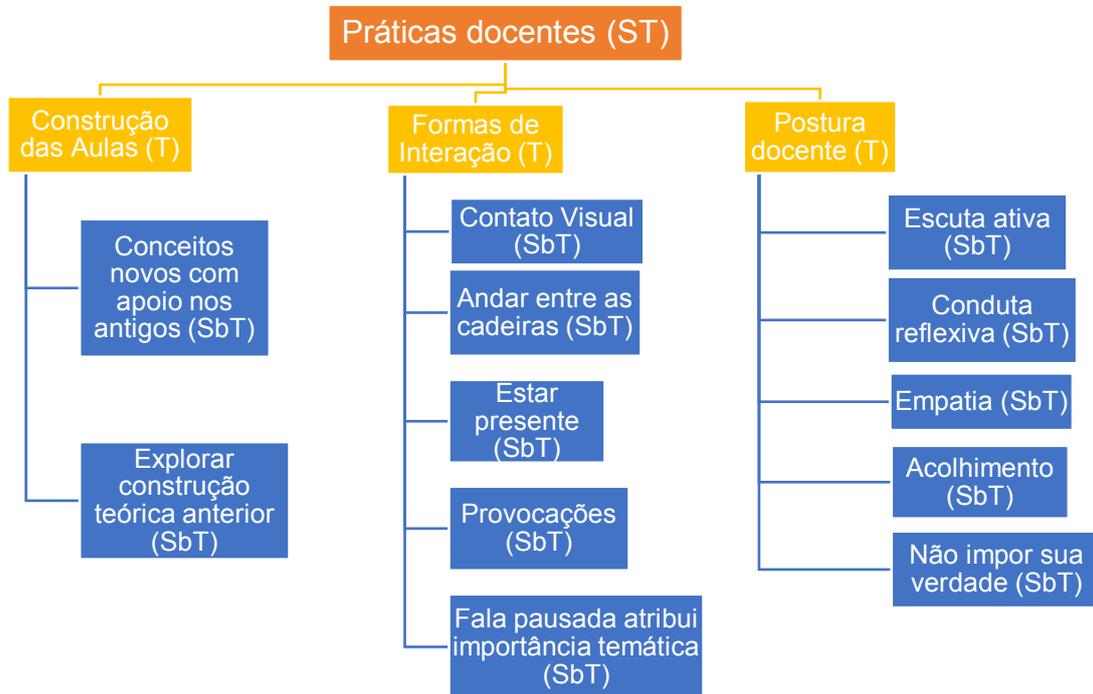
Primeiramente, notamos a presença do “você genérico”, apresentado de formas alternadas com o próprio agir, o que tende a demonstrar que Sarah foi afetada pelas conclusões a que chegou, uma vez que se utiliza da expressão genérica “a gente” como uma indicação de que todo e qualquer professor espera determinadas perguntas e que elas são conectadas com os temas das aulas.

Importante ressaltar que Sarah parecia estar consciente sobre a importância de sua presença em sala de aula quando deu suas instruções. Entretanto, em sua devolutiva, relatou que algumas de suas interações estavam automatizadas dentro de determinados tópicos e que não se certificava acerca da co-participação do aluno (“eu não me certifico tanto... se o aluno realmente está querendo saber aquilo” – linhas 1355/1357). Ou seja, apesar de afirmar se preocupar com a interação e com o processo de ensino-aprendizagem, Sarah demonstrou que tende a pré-determinar os pontos de interesse dos alunos, afirmando não tomar cuidado em confirmar se os pontos destacados são mesmo temas de interesse dos alunos.

Assim, há tomada de consciência por parte de Sarah quando ela afirma que percebeu que não dá tanta atenção aos pontos de interesse dos alunos.

6.2.2 Estruturação Tópica

Diante dos temas abordados e, de acordo com o que analisamos sobre a estruturação tópica dos temas abordados durante a instrução, chegamos ao seguinte quadro:



Fonte: Autoria própria, com base no Quadro Tópico (Fávero, 1999, p. 47)

A partir desse quadro, no qual se constata que “práticas docentes” correspondem ao supertópico (ST); “construção das aulas”, “formas de interação” e “postura docente” são tópicos (T) e cada um desses tópicos possui subdivisão, chamada de subtópico (SbT).

Ao analisar este quadro, é possível constatar que o método de aula a que se inclina a Professora Sarah é mais próximo do método aula dialogada dialógica, uma vez que constatamos que as participações são estimuladas e isso é representado pela alternância frequente no turno conversacional (linhas 521-530) e isso também demonstra que há espaço para uma interação legítima entre professora e alunos (547-555). A alternância no turno conversacional ressalta que há vozes intercaladas entre a professora e seus alunos (615; 618-622; 903). Porém, Sarah não perde o domínio da sala, apesar de manter as interações de forma livre (1110-1115).

No caso em estudo e considerando que a topicalização se fundamenta no que foi falado dentro do contexto da Instrução ao Sósia, é possível dizer que os momentos

de monologismo são organizados de forma tal que se tornam obscurecidos pela postura dialógica que apresenta. Tal observação nos leva a perceber que Sarah já pensava sobre seu fazer docente antes mesmo de participar da Oficina, por isso, a tomada de consciência foi acerca de como aprimorar a co-participação do aluno levando em conta aquilo que é de interesse do aluno.

6.3 TERCEIRA INSTRUÇÃO

O terceiro dia da Oficina é consubstanciada na transcrição da instrução da Professora 3 (Elisa), instrutora que, voluntariamente, deu instruções para que a Sósia (S) a substituísse em sua próxima aula. Esta sessão teve duração aproximada de uma hora. Uma vez ciente sobre o procedimento, Elisa definiu o momento sobre o qual daria instruções: a aula seria ministrada naquela noite, para turma do 4º Período do Curso de Direito, tema da aula: excludentes de ilicitude na perspectiva da responsabilidade civil.

A partir de tal definição de Elisa, a sessão de Instrução ao Sósia foi disparada pela questão “Suponha que eu seja seu sósia e que amanhã vou substituí-la em seu local de trabalho. Quais instruções você deveria me transmitir para que ninguém perceba a substituição?” (Clot, 2007, p. 144).

6.3.1 Tomada de Consciência

A transcrição da instrução da Professora Elisa, embora pareça truncada à primeira vista, na realidade foi mais dinâmica. Há fluidez em sua fala, mas as trocas de turno ocorrem em um intervalo menor de tempo, frente às sessões anteriores.

No caso de Elisa, durante a instrução da Professora Sarah, ela alcançou uma tomada de consciência muito relevante. Explicamos: ao final da instrução de Sarah (Segundo dia de Oficina), na oportunidade em que os pares estavam questionando Sarah, Elisa faz o seguinte comentário, devidamente transcrito:

1245	ELISA	olha... eu... eu cheguei a conclusão que... eu sou uma professora... muito escrachada... gente vocês... vocês são muito sérios amiga:... misericórdia...
	ELIS	eu não... sento na cadeira...
	ELISA	genTE... eu dou aula assim ó... uhul!:::::::::: termino a aula suada...

- 1250 né... SUADA... de TANTO eu anDEI... faLEI...gesticuLEI...
interpreTEI... eu quase mato os alunos genTE... não se... não sei se
eu acoLHO os alunos... tipo (ELA)...
- JULIA [mas... mas é o teu jeito... não tá errado...
- 1255 SÓSIA [mas agora você entra com exercício de se observar
- ELISA [agora... agora eu acho que eu atropelo os coitados...
- 1260 SÓSIA [não...não... não
PA mas você já tinha pensado isso antes? achando que atropela?
- ELISA [NÃO...
- 1265 PA [ou (veio a) pensar agora?
ELISA NÃO... NUNCA tinha pensado...que talvez eu seja muito rock'n'roll...
SÓSIA ((risada))
ELISA porQUE eu sou... você já foi meu aluno... você SABE que eu sou
rock'n'roll... ((risada))né?... você... se sentiu atropelado por MIM?
- 1270 SÓSIA você é uma pessoa rock'n'roll
- ELISA [va... vamos mudar a pergunta... vo... você se sentiu muitas vezes
atropelado por mim?... ((risadas)) porque eu sou... muito mais
rock'n'roll que isso... e eu BRINco entende... eu BRINco com as
1275 dúvidas... eu... BRINco com a matéria... eu BRINco com os
exemplos...
- SÓSIA [é ótiMO...
- 1280 ELISA eu uso os exemplos toscos...
SARAH mas você já adquiriu um estILO...
SÓSIA é:::.... é isso...
SARAH é isso... cada um tem o seu estilo... porque ()... é teu...
SÓSIA é que você é uma pessoa rock'n'roll...
ELISA eu SOU NÉ?...
1285 SARAH nada contra...

Mesmo não sendo especificamente durante a sua própria instrução, essa preocupação foi verbalizada por Elisa e, ao se perceber “rock and roll”, ela se questionou se dava a devida atenção aos questionamentos dos alunos.

Ao final de sua própria instrução, Elisa retoma essa preocupação e nos deparamos com o seguinte diálogo:

- PA é na segunda:... () um comentário que você fez aqui dizendo que::
manifestando preocupação:: dizendo que você achava que:: que
1055 atropelava os alunos “eu acho que eu atroPElo os alunos coitados”...
DiSse algo assim né ((uhum)) é:: você continua pensando assim?
depois da instrução?
- ELISA na verdade... eu perCEbo que essa:: animação vamos usar:: é um
estÍmulo... é uma personaliDAde... é QUase como um personagem
que os alunos já tão::: esperANdo sabe? então:: já já vira meio que:
1060 LENda urbana SAbe? SAbe a lenda urbana? ((risos)) eu acho que é
meio ISso sabe os alunos não esperam algo muito:: é:: liNEAR...
quando sou EU sabe? então:: eu acho que eu acho que é pelo

- 1065 menos eu não consigo me ver sendo:: mais LENTa:: com uma explicação... ou sendo menos aniMAda:: as vezes eu tô lá arrasada... ESToU PÉssima... e::... e::... ainda assim quando eu chego na sala de aula... ((estalar de dedos)) parece que CLica um botão sabe... e aí fico animada fico feliz... cheia de exemplos cheia de ideias... nãñã... andando gesticulando... então... é... é muito natural isso...
- 1070 PA agora eu vou fazer uma pergunta pra vocês... você me permite?
ELISA uhum
PA inv... invertendo o eixo né... vou fazer como eu...eu... eu... sósia pra você é instrutora... se eu ouVIR essa gravação... essa instrução... eu vou... me confirmar como uma professora que atropela os alunos?...
- 1075 ELISA NÃO... não... porque::... se eu acelero...((celular toca))
SÓSIA desculpa
ELISA se eu acelero... eu consigo::: percebeR que eu acelerei... e retomar...
- 1080 [(se você... consegue)
PA se você... consegue
SÓSIA a::... ah tá...
ELISA agora inverti...((risada))
PA
- 1085 ELISA você consegue perceber se você tá atropelando ou não... então ainda que possa existir um::... ritmo rápido... é::... existe uma repetição também... pra garantir que o aluno... entenda... então no fim das contas eles acabam não atropelados né... existe uma produção de conteúdo anterior que é entregue pra eles e tudo mais... trabalhos práticos... né... responder questões... e tudo mais... sobre os conteúdos...
- 1090 [e você percebeu isso::...da::... do nosso encontro
SÓSIA passado pra agora?
- 1095 ELISA eu... eu percebi::: na verdade... às vezes eu acho que eu atropelo... mas eu percebo que eu retomo... então eles não ficam... pra TRÁS... sabe?... é uma coisa assim... que eu me questiono...
- SÓSIA [isso é uma coisa que te incomoda

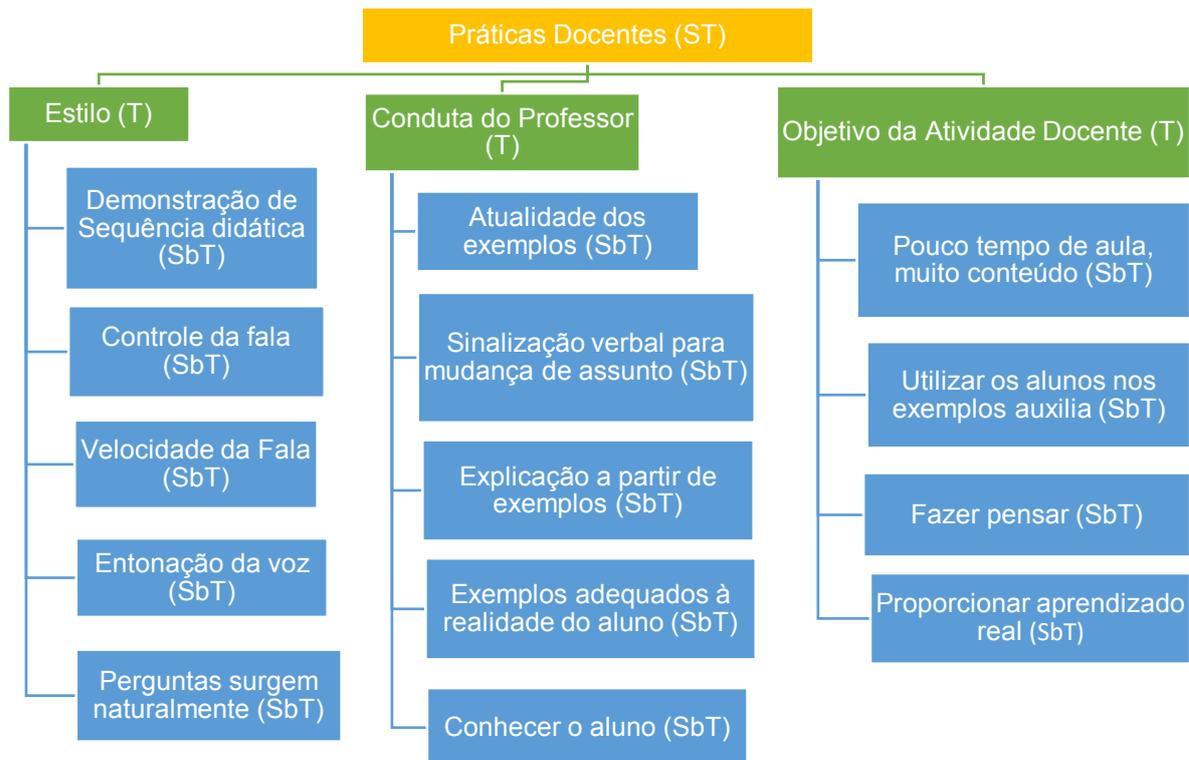
A tomada de consciência, no caso de Elisa, ocorreu de forma mais intensa em relação ao seu estilo em sala de aula. Como entendemos, em Bakhtin (2016), que o estilo é parte integrante da construção do enunciado e que o enunciado compõe a cadeia discursiva, podemos depreender, desse diálogo, que a preocupação de Elisa é se, por falar rápido, “atropelando os alunos”, ela não promova uma interação adequada com seus alunos e isso acabe prejudicando o processo de ensino-aprendizagem.

Do ponto de vista linguístico, a transcrição da instrução de Elisa é caracterizada pela rapidez na troca de turnos, pela grande quantidade de interrupções bruscas no turno do outro interlocutor, de oscilação de tom de voz e por alongamentos, elementos que são caracterizadores do próprio estilo de Elisa. Não é possível perceber, ainda que em entrelinhas, a instabilidade genérica anteriormente

mencionada²⁶, pois sua rapidez de raciocínio propiciam uma interação ágil entre ela e seus interlocutores.

6.3.2 Estruturação Tópica

Diante dos temas abordados e, de acordo com o que analisamos sobre a estruturação tópica dos temas abordados durante a instrução de Elisa, chegamos ao seguinte quadro:



Fonte: Autoria própria, com base no Quadro Tópico (Fávero, 1999, p. 47)

A partir desse quadro, no qual se constata que “práticas docentes” corresponde ao supertópico (ST); “estilo”, “conduta do professor” e “objetivo da atividade docente” são tópicos (T) e cada um desses tópicos possui subdivisão, chamada de subtópico (SbT).

Ao analisar este quadro, é possível constatar que o método de aula a que se inclina a Professora Elisa é mais próximo do método aula dialogada monológica, uma vez que existe interação legítima, que não demanda provocações ou pausas (linhas

²⁶ Mencionado à página 64/65 deste trabalho.

229-230); existem vozes intercaladas (610-618; 733-734) e Elisa contextualiza o tema da aula com exemplos reais (linhas 411-416; 503-513).

O regime de discurso é monológico, porém, posto que seu estilo de aula agitado por vezes concentra em Elisa o turno conversacional, caracterizando uma necessidade de controle da fala (758-760).

Porém, é importante destacar que Elisa, ao trazer exemplos vinculados com a turma e com os objetos de interesse da turma, estimula a participação e prende a atenção dos alunos.

No caso em estudo e considerando que a topicalização se fundamenta no que foi falado dentro do contexto da Instrução ao Sósia, é possível dizer que Elisa tem clareza sobre suas atitudes em sala de aula, posto que adequado com seu estilo e personalidade. Para Elisa, há uma alternância eficiente entre monologismo e dialogismo, embora aquele prevaleça. No que se refere ao processo de tomada de consciência, podemos constatar que ele esteja centrado na diferenciação entre esses momentos de monologismo e dialogismo, bem como na percepção sobre a individualidade do estilo.

6.4 APROXIMAÇÕES E DIFERENÇAS NAS CONCLUSÕES DOS INSTRUTORES

É importante trazer, neste momento, uma reflexão sobre as conclusões a que chegaram os professores após as instruções, analisando sob a óptica das aproximações e diferenças.

No que se refere às aproximações entre os professores, pudemos perceber que todos iniciam suas aulas com uma retomada do conteúdo, embora o façam de formas diferentes.

A segunda aproximação se refere sobre a constatação de ausência de controle (total, parcial, mínimo) sobre a reação e disposição do aluno para participar da aula e como isso influencia em seu processo de ensino-aprendizagem.

No que se refere às diferenças entre eles, a primeira constatação é que o estilo de aula dos três professores é completamente diferente e isso impacta no método de aula adotado, bem como no regime de diálogo aplicado.

A sensibilidade sobre as necessidades dos alunos é outra grande diferença entre eles: uma se preocupa com a compreensão; outro, não estava tão atento às

necessidades dos alunos e a última reage aos alunos de acordo com sua percepção subjetiva de participação.

Por fim, uma diferença que talvez impacte na opção sobre o método de ensino é o tempo de docência e as reflexões anteriores sobre a docência: temos participantes que já fizeram cursos sobre o fazer docente e outros que aprenderam fazendo.

Assim, considerando as análises realizadas, é possível constatar que o método de intervenção aplicado para a elaboração desta pesquisa oportuniza um reexame sobre os motivos dos professores, sobre seu estilo e, mais importante, pode ser utilizado como um mecanismo eficaz para que o professor identifique o método de aula que escolheu (consciente ou inconscientemente) e o regime de diálogo aplicado para que possa perceber outras opções de ação que promovam a superação da criticada aula-palestra monológica.

Tais constatações corroboram com a construção de uma estrutura de formação docente continuada dentro dos Cursos de Direito, o que promoveria um olhar diferenciado sobre sua própria atividade, nos termos apresentados e, assim, seria possível dinamizar o processo de ensino-aprendizagem nessa área do conhecimento que é tão apegada ao método de aula-palestra monológica.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção deste trabalho envolveu não só pesquisa de caráter teórico, mas demandou uma intervenção e desta intervenção foram produzidos dados gravados, transcritos e sobre os quais nos debruçamos para projetar uma resposta ao questionamento inicial: quais seriam algumas das transformações possíveis da prática docente dos Professores dos Cursos de Direito que lhes oportunizaria uma aproximação ao método de aula dialogada?

Construímos este trabalho analisando inicialmente a questão a estrutura dos Cursos de Direito e apontamos a questão mais combatida pela doutrina especializada: esta é uma área do conhecimento que possui enraizada em si a manutenção ou preferência pela aula-palestra. Estudamos o que estava por trás da dicotomia aula-palestra *versus* aula dialogada e chegamos à conclusão de que, além de ser uma área do saber vinculada com a gestão do poder do Estado, a identidade dos professores é baseada na réplica dos métodos dos professores anteriores e uma mescla de autoridade com autoritarismo que é repetida ao longo do tempo. Poucas estratégias de mudança são, de fato, aplicadas, uma vez que os Cursos de Direito preparam o profissional do Direito e não o professor de Direito. A dificuldade se mantém inalterada exatamente porque, ao passar de profissional do Direito para Professor dos Cursos de Direito, esse indivíduo não passa por nenhuma preparação, por nenhuma adequação. O resultado da ausência de uma formação docente introdutória se verifica na reprodução do modelo de aula-palestra e certa resistência às mudanças necessárias.

Uma alternativa conceitual foi trazida, revelando a Pedagogia Dialógica como uma possibilidade de superação da dicotomia aula-palestra *versus* aula dialogada, pela qual se apresentou que há uma discussão muito maior atrás dessa dicotomia, que perpassa pela diferenciação de dialogismo e monologismo. Com base nessa linha de pensamento, foi possível entender que a questão não é somente a dicotomia aula-palestra *versus* aula dialogada, mas que existem regimes de diálogo que formam um *continuum* e, a partir disso, foi possível compreender que o método indesejado é o modelo da aula-palestra monológica, apresentada como antidualógica e antidemocrática. Assim, notou-se que a literatura especializada no estudo do ensino jurídico rechaça este método, sem ter questionado com mais profundidade sobre a questão dos regimes dialógicos. Ainda, este capítulo analisou a formação docente e

que, para os Cursos de Direito, a formatação das formações docentes pouco contribuiu para a modificação desse paradigma, uma vez que tende a replicá-lo.

Para analisar os dados produzidos, utilizamos do arcabouço teórico-metodológico da Clínica da Atividade, especializada para a prática docente. Assim, dentro dos métodos da Clínica da Atividade, optamos pela Instrução ao Sósia, que permitiu que os participantes da pesquisa dissessem sobre suas práticas docentes. A partir disso, estruturamos as falas dos professores participantes da pesquisa dentro da estruturação tópica e pudemos constatar que existe uma mescla de métodos entre os métodos de aula-palestra dialógica e aula dialogada monológica. Todos os professores demonstraram uma preocupação com o processo de ensino-aprendizagem que é do aluno.

Outra análise realizada levou em conta o processo de tomada de consciência do seu próprio fazer docente. A tomada de consciência é um processo longo, que desconstrói e constrói crenças e percepções. Por vezes, a tomada de consciência é potente e gera grandes transformações. Em outras, essa tomada de consciência é pequena e acaba por gerar meros ajustes. O que difere uma da outra é o tempo e a possibilidade de reflexão nesse processo de construção e desconstrução.

Na intervenção realizada, tivemos três sessões de Instrução ao Sósia em uma Oficina de Extensão que teve apenas quatro encontros. Durante esse curto período, constatamos que os três professores tiveram percepções diferentes sobre seu fazer docente e encontraram situações que poderiam ser ajustadas. Por exemplo, pudemos perceber que André constatou que não tinha muita atenção com os momentos de abertura para perguntas; Sarah percebeu que controlava o destaque sobre os tópicos e Elisa percebeu que seu estilo, por vezes, não era acolhedor.

Ora, se em tão curto período pudemos encontrar essas percepções, essas tomadas de consciência sobre o fazer docente dos professores participantes, chegamos a nos questionar quão poderosa seria a aplicação desta metodologia e deste método dentro de uma formação docente continuada.

Assim, ao constatarmos que as transformações possíveis nas práticas docentes dos Professores de Direito, que os possibilitaria uma aproximação do método de aula dialogada (monológica ou dialógica), passaria pela tomada de consciência sobre sua atividade docente: como faz e porquê faz. A partir dessa tomada de consciência seria possível apresentar ao professor as outras possibilidades de ação que, até então, estavam ocultas em sua consciência.

No sentido de fortalecer e expandir essas possibilidades de ação, trazemos uma proposta de transformação da prática docente em Cursos de Direito por meio da Clínica da Atividade. Nossa proposta seria composta pela instituição de um núcleo de formação docente que agisse de forma continuada, com a aplicação do método da Instrução ao Sócia. A continuidade da formação docente se justifica para que ela seja aplicável tanto para os professores ingressantes quanto para os professores mais antigos. Continuada porque o tempo de reflexão projetaria transformações mais sensíveis nos professores dos Cursos de Direito que participassem dessas atividades. Ainda, a partir das reflexões que emergissem das sessões, seria possível demonstrar aparato teórico que tornasse mais claras para o professor as possibilidades de ação que pudessem transformar sua aula e torná-la mais dialógica.

Para os professores iniciantes, seria possível aplicar o método para inserí-los no meio profissional da docência com uma percepção mais adequada sobre os métodos de ensino e os ajustes que podem realizar na criação de seu próprio estilo de aula, liberando-os das impressões e experiências monológicas anteriores. Essa visão superaria o problema da identidade do Professor do Curso de Direito que mencionamos ao longo deste trabalho.

Com o formato proposto, de um Núcleo de Formação Docente inserido dentro da Instituição de forma permanente, será possível, portanto, auxiliar na adaptação do profissional do Direito para professor; apresentar técnicas de ensino mais dialógicas e ampliar as noções do professor sobre seu poder de agir.

Pelo viés Institucional, ao criar um coletivo de trabalho coeso e com liberdade de escolha dos métodos será possível visualizar inúmeros benefícios que podem ir desde profissionais mais habilitados, aulas mais motivantes e instigantes para o aluno e, por fim, professores mais motivados ao exercício da docência.

Se a mudança deve ter um ponto de partida, cabe à Instituição de Ensino proporcionar esses mecanismos para que seu corpo docente seja mais engajado e sensível a fazer a sua parte rumo à superação do método da aula-palestra.

REFERÊNCIAS

ADEODATO, João Maurício. A OAB e a massificação do ensino jurídico. In.: SILVEIRA, Vladmir Oliveira da; SANCHES, Samyra Haydêe Dal Farra Napolini; COUTO, Mônica Bonetti (Orgs.). Educação jurídica. São Paulo: Saraiva, 2013. p. 565-576.

ALTHAUS, Dalvane, Aspectos da formação e do papel do interveniente na Clínica da Atividade : um estudo de caso em situação de autoconfrontação. Campinas, SP : [s.n.], 2019. Tese.

AMARAL, Augusto Jobim do; MARTINS, Fernanda. As relações reprodutoras nos espaços de ensino jurídico / Reproductive relationships in the teaching process. **REVISTA QUAESTIO IURIS**, [S. l.], v. 11, n. 3, p. 2215–2230, 2018. DOI: 10.12957/rqi.2018.31615. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/quaestioiuris/article/view/31615>. Acesso em: 10 abr. 2024.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; PIMENTA, Selma Garrido. **Docência no Ensino Superior**. 5ª edição. São Paulo: Cortez Editora, 2014.

ANDRADE, Lédio Rosa de. Os Cursos de Direito e a formação profissional. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei; ARRUDA JÚNIOR, Edmundo Lima de. **Educação Jurídica**. Col. Pensando o Direito no século XXI. v. 2. 3. ed. corr. Florianópolis: FUNJAB, 2014. p. 51-72.

BAGNO, Marcos. **Dicionário crítico de sociolinguística**. São Paulo: Parábola, 2017.

BAKHTIN, Mikhail. **Os Gêneros do Discurso**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Ferreira. 5ª ed. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2013.

BARRICELLI, Ermelinda; ANJOS, Daniela. Entrevista com Jean-Luc Roger e Danielle Ruelland- Roger. **Revista L@el em (Dis-)curso**. Volume 4, 2011.

BARROSO, Luís Roberto. **Curso de Direito Constitucional Contemporâneo: Os conceitos fundamentais e a construção do novo modelo**. 4ª edição. São Paulo: Editora Saraiva, 2013.

BATISTA, Matilde; RABELO, Laís. Imagine que eu sou seu sócia... Aspectos técnicos de um método em clínica da atividade. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, 2013, vol. 16, n. 1, p. 1-8.

BENTES, José Anchieta de Oliveira; SOUZA-BENTES, Rita de Nazareth. Diálogo, dialogismo e dialogicidade em Buber, Bakhtin e Freire: algumas observações. *Conjectura: Filos. Educ.*, Caxias do Sul, RS, v. 24, e019017, 2019.

BIRNFELD, Carlos André. Os Diferentes Tipos de Componentes Curriculares e as Distintas Possibilidades de Configuração de sua Carga de Trabalho nos Cursos de Direito brasileiros: mutações entre 1827 e 2018. *In*: Rodrigues, Horácio Wanderlei [et. al.]. **Educação Jurídica no Século XXI: novas diretrizes curriculares nacionais do Curso de Direito – Limites e Possibilidades**. Organizador Horácio Wanderlei Rodrigues. 1ª edição - 2ª tiragem – Florianópolis: Habitus, 2020.

BISSOLI FILHO, Francisco. Das reformas dos Cursos de Direito às reformas do ensino jurídico no Brasil: a importância dos professores e alunos na discussão das reformas e no processo ensino-aprendizagem. *In*: RODRIGUES, Horácio Wanderlei; ARRUDA JUNIOR, Edmundo Lima de (organ.). **Educação Jurídica**. 3. ed. corr. - Série Pensando o Direito no Século XXI; v.2 – Florianópolis : FUNJAB, 2014. P. 9 - 50.

BITTAR, Eduardo C. B. **Estudos sobre ensino jurídico: pesquisa, metodologia, diálogo e cidadania**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

BRAIT, Beth. O Processo Interacional. *In*: PRETI, Dino. **Análise de textos orais**. 4ª. ed. - São Paulo: Humanitas Publicações FFLCH/USP, 1999 - (PROJETOS PARALELOS: V. 1).

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à Análise do Discurso**. 2ª ed. rev. Campinas, Editora da Unicamp, 2004.

BUBNOVA, Tatiana; BARONAS, Roberto Leiser; TONELLI, Fernanda. Voz, sentido e diálogo em Bakhtin. Traduções. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, Volume: 6, Número: 1, Publicado: 2011.

CLOT, Yves. **A função psicológica do trabalho**. Tradução de Adail Sobral. 2. ed. - Petrópolis, RJ : Vozes, 2007.

CLOT, Yves. **Trabalho e poder de agir**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira e Marlene Machado Zica Vianna. - Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

CLOT, Yves; FAÏTA, Daniel. GÊNEROS E ESTILOS EM ANÁLISE DO TRABALHO: CONCEITOS E MÉTODOS | Genres and styles in analysis of work: concepts and methods. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 33–60, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9555>. Acesso em: 26 abr. 2024.

CLOT, Yves. De Elton Mayo a Ivar Oddone: redescobrir a Instrução ao Sósia. Tradução de Matilde Agero Batista e Maristela de Souza Pereira. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, 2021, vol. 24, n. 1, p. 135-151 – DOI: 10.11606/issn.1981-0490.v24i1Elisa35-151.

CLOT, Yves. O TRABALHO DOCENTE E A SAÚDE DOS PROFESSORES: O COLETIVO COMO RECURSO. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 29, n. 3, p. 69–74, 2021. DOI: 10.35699/2238-037X.2020.26536. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/26536>. Acesso em: 15 mar. 2023.

FARIA, Adriana Ancona de; LIMA, Stephane Hilda Barbosa. As Novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Direito: Processo de Construção e Inovações. *In: Rodrigues, Horácio Wanderlei [et. al.]. Educação Jurídica no Século XXI: novas diretrizes curriculares nacionais do Curso de Direito – Limites e Possibilidades.* Organizador Horácio Wanderlei Rodrigues. 1ª edição - 2ª tiragem – Florianópolis: Habitus, 2020.

FÁVERO, Leonor Lopes. O Tópico Discursivo. *In: PRETI, Dino. Análise de textos orais.* 4ª. ed. - São Paulo: Humanitas Publicações FFLCH USP, 1999 - (PROJETOS PARALELOS: V. 1).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 65ª edição. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Paz e Terra, 2018.

GALEMBECK, Paulo de Tarso. O Turno Conversacional. *In: PRETI, Dino. Análise de textos orais.* 4ª. ed. - São Paulo: Humanitas Publicações FFLCH USP, 1999 - (PROJETOS PARALELOS: V. 1).

GEBRAN, Raimunda Abou; OLIVEIRA, Patrícia Zaccarelli. O PROFESSOR DO DIREITO: REFLETINDO SOBRE SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA. **HOLOS**, [S. l.], v. 3, p. 314–336, 2018. DOI: 10.15628/holos.2018.4206. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4206>. Acesso em: 24 jun. 2024.

HOBOLD, Márcia de Souza. Desenvolvimento profissional dos professores: aspectos conceituais e práticos. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n. 2, p. 425-442, maio/ago. 2018. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em 20 mar. 2023.

JUBRAN,, Clélia Candida A. S.; RISSO, Mercedes Sanfelice; URBANO, HUdinilson; FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore G. Villaça; MARCUSCHI, Luiz Antônio; TRAVAGLIA, Luiz Carlos; SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília; ANDRADE, Maria Lúcia Victório; AQUINO, Zilda G. O.; SANTOS, Maria do Carmo de O. T.. Organização Tópica da Conversação. *In: ILARI, Rodolfo (org). Gramática do Português Falado.* 4ª ed. rev. Campinas, Editora da Unicamp, 2002.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez Editora, 2006.

LIMA, Anselmo Pereira de. (Re)pensando o problema dos gêneros do discurso por meio de uma relação entre Bakhtin e Vigotsky. **BAKHTINIANA**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 113-126, 1º sem. 2010.

LIMA, Anselmo Pereira de; ALTHAUS, Dalvane; RODRIGUES, Claudinéia L. S. (2011). Formação Docente Continuada e Desenvolvimento do Protagonismo Discente na Universidade: faces de uma mesma moeda. **Revista Synergismus Scyentifica**, Pato Branco V6 (1).

LIMA, Anselmo Pereira de. Dialogismo, argumentação e desenvolvimento humano: uma abordagem de gestos profissionais docentes por meio do método da autoconfrontação. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 8, n. 1, 2013.

LIMA, Anselmo Pereira de. Desenvolvimento da afetividade, das emoções e dos sentimentos humanos no (e fora do) trabalho: uma questão de saúde coletiva e segurança pública. *In: Saúde Soc. São Paulo*, v.24, n.3, p.869-876, 2015.

LIMA, Anselmo; ALTHAUS, Dalvane. Formação docente continuada, desenvolvimento de práticas pedagógicas em sala de aula e promoção da saúde do professor: relações necessárias. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** (online), Brasília, v. 97, n. 245, p. 97-116, jan./abr. 2016.

LIMA, Anselmo Pereira de; VON DUYKE, Katherine. Reflections on a dialogic pedagogy inspired by the writings of Bakhtin: an account of the experience of two professors working together in the classroom. **Dialogic Pedagogy: An International Online Journal**. Disponível em <http://dpj.pitt.edu> | Vol. 4 (2016).

LIMA, Anselmo Pereira de. Discurso e atividade reguladora. *In: Maria da Glória di Fanti; Helena Nagamine Brandão. (Org.). Discurso: tessituras de linguagem e trabalho*. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2017, p. 127-146.

LIMA, Anselmo Pereira de. **Como transformar a prática docente nas escolas: Guia definitivo para o coordenador pedagógico**. 1ª. ed.– Campinas, SP : Pontes Editores, 2021.

LIMA, Anselmo Pereira de; ALTHAUS , Dalvane; PARABOCZ, Cristiane Regina Budziak; TEIXEIRA, Sirlei Dias. Como ajudar professores do magistério superior a transformar metodologias passivas em metodologias ativas na sala de aula: a prática da Clínica da Atividade Docente em foco. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 104, p. e5468, 12 set. 2023.

LYRA FILHO, Roberto. **Problemas Atuais do Ensino Jurídico**. Brasília, E. Obreira, 1981.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas Tendências em Análise do Discurso**. Trad. Freda Indursky. Campinas, Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 3ª edição, 1997.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de Textos de Comunicação**. Trad. Cecília P. de Souza-e-Silva, Décio Rocha – 3ª Ed. São Paulo : Cortez, 2004.

MATUSOV, Eugene. **Journey into Dialogic Pedagogy**. New York: Nova Science Publishers, Inc., 2009.

MELO FILHO, Álvaro. **Metodologia do Ensino Jurídico**. Rio de Janeiro: Forense, 1984.

MICHAELIS. **Dicionário brasileiro da Língua portuguesa**. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portuguesbrasileiro/normatizar/>. Acesso em: 23 de jun. 2024.

MIOSSEC, Yvon. *Donner des consignes a un sosie et adopter un autre regard sur les possibilites de developpement des manieres d'agir au travail. Elements de reflexion a partir d'une intervention en sante au travail*. **Horizontes**, v. 35, n. 3, p.38-57, set./dez. 2017.

MUNIZ-OLIVEIRA, Siderlene. **Comentário reflexivo de Instrução ao Sósia**: o difícil de dizer do educador da rede pública de ensino. No prelo.

MUNIZ-OLIVEIRA, Siderlene. A instrução ao sósia e a formação docente. In: **17º Congresso de Leitura do Brasil**, 2009, Campinas. 17º Congresso de Leitura do Brasil, 2009.

MUNIZ-OLIVEIRA, Siderlene; LIMA, Anselmo Pereira de; ALTHAUS, Dalvane. Clínica da Atividade Docente e intervenções a partir da autoconfrontação e da instrução ao sósia. **Horizontes**, [S. l.], v. 39, n. 1, p. e021036, 2021. DOI: 10.24933/horizontes.v39i1.1271. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1271>. Acesso em: 10 out. 2024.

NUNES, Rizzatto. **Manual de Introdução ao Estudo do Direito**: com exercícios para sala de aula e lições de casa. 13ª ed. Rev. ampl. – São Paulo : Saraiva, 2016.

ODDONE, Ivar. **Experiência operária, consciência de classe e psicologia do trabalho** [livro eletrônico]; tradução Ana Maria Chiarini, Diego Silveira Coelho Ferreira. -- Belo Horizonte, MG : Editora Fabrefactum, 2023.

PRETI, Dino. **Análise de textos orais**. 4ª. ed. - São Paulo: Humanitas Publicações FFLCHUIUSP, 1999 - (PROJETOS PARALELOS: V. 1).

QUEIJO, Maria Elizabeth da Silva. Corpus e objeto em perspectiva dialógica: uma análise em obras de M. Bakhtin. In: **Bakhtiniana**, São Paulo, 17 (2): 89-117, abril/junho 2022.

RAPANTA, Chrysi; MACAGNO, Fabrizio. Introduction to the Special Issue "Boundaries between dialogic pedagogy and argumentation theory". **Dialogic Pedagogy: An International Online Journal** | <http://dpj.pitt.edu> DOI: 10.5195/dpj.2023.576 | Vol. 11 No. 3 (2023).

ROCHA, Adriana de Lacerda. **O professor reflexivo e o professor de direito**: uma pesquisa de carácter etnográfico [livro eletrônico]. Curitiba: CRV, 2012.

RODRIGUES, Ângela C. Souza. Língua Falada e Língua Escrita. In: PRETI, Dino. **Análise de textos orais**. 4ª. ed. - São Paulo: Humanitas Publicações FFLCHUIUSP, 1999 - (PROJETOS PARALELOS: V. 1).

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Ensino Jurídico: Saber e Poder**. São Paulo : Editora Acadêmica, 1988.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Novo currículo mínimo dos cursos jurídicos**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1995.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Pensando o ensino do direito no século XXI: diretrizes curriculares, projeto pedagógico e outras questões pertinentes**. Florianópolis : Fundação Boiteux, 2005.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei; MOTTER BORGES, Marcus Vinícius. O método do caso na educação jurídica / The case method in legal education. **REVISTA QUAESTIO IURIS**, [S. l.], v. 9, n. 3, p. 1363–1388, 2016. DOI: 10.12957/rqi.2016.19979. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/quaestioiuris/article/view/19979>. Acesso em: 10 abr. 2024.

SELES, Ada S. **O ensino jurídico e a produção de teses e dissertações**. São Paulo: Editora Blucher, 2008. E-book. ISBN 9788521216162. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788521216162/>. Acesso em: 20 jun. 2023.

SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília P. Atividade de Linguagem, Atividade de Trabalho: Encontro de Múltiplos Saberes. **Revista Intercâmbio**, volume XVIII: 1-21, 2008. São Paulo: LAEL/PUC-SP. ISSN 1806-275x

TASSIGNY, Mônica Mota; MAIA, Isabelly Cysne Augusto. Perfil do estudante de Direito, utilização de metodologias ativas e reestruturação pedagógica dos currículos acadêmicos / Law student profile, use of active methodologies and pedagogical restructuring of academic curricula. **REVISTA QUAESTIO IURIS**, [S. l.], v. 11, n. 2, p. 817–838, 2018. DOI: 10.12957/rqi.2018.29655. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/quaestioiuris/article/view/29655>. Acesso em: 10 abr. 2024.

TASSIGNY, Monica Mota; PELLEGRINI, Bruna Lustosa. Educação jurídica “oabetizada”: os reflexos do ensino juspositivista para a formação do advogado no Brasil / "Oabetizada" juridical education: the reflections of juspositivist teaching for the formation of the lawyer in Brazil. **REVISTA QUAESTIO IURIS**, [S. l.], v. 11, n. 04, p. 2420–2444, 2018. DOI: 10.12957/rqi.2018.31549. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/quaestioiuris/article/view/31549>. Acesso em: 15 jul. 2024.

TEIXEIRA, Anísio. Uma perspectiva da educação superior no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.50, n.111, jul./set. 1968. p.21-82. Disponível em <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/perspectiva.html>. Acesso em 15 jul 2024.

VACHER, Yann. Profissionalização, alternância e emergência de novos conhecimentos na formação inicial de professores. *In: Pesquisa e formação* [Online], 79 | 2015. Disponível em: <http://journals.openedition.org/rechercheformation/2461>; Acessado em 24 set. 2024.

VYGOTSKY, Lev Semenovilch. **Teoria e método em psicologia**. Trad. Claudia Berliner. - 3ª ed. - São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VYGOTSKY, Liev Semionovich. **Psicologia Pedagógica**. Trad. Claudia Schilling - Porto Alegre: Artmed, 2003.

VENÂNCIO FILHO, Alberto. **Das arcadas ao bacharelismo**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1982.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Trad. Sheila Grilo e Ekaterina Vólkova Américo. 3ª edição. São Paulo: Editora 34, 2021.

WOLKMER, Antonio C. **História do Direito no Brasil** - Tradição no Ocidente e no Brasil. Disponível em: Minha Biblioteca, (11th edição). São Paulo: Grupo GEN, 2019.

ANEXO 1

TRANSCRIÇÕES – OFICINA DIA 1

LINHA	FALANTE	TRANSCRIÇÃO
1	SÓSIA	(ai)...((suspiro)) é:.... então...agora novamente né::? boa tarde a todos... a proposta de hoje... é que a gente faça... uma:: CONversa... pra:: repensar a nossa atividade em sala de aula mas de um jeito diferente... é:: essa proposta de repensar ela vai...olhar pro direito não só... o direito isolado mas também a gente vai analisar o QUE a gente faz e COMO a gente faz...né?... (e) nesse ponto: o como é muito importante pra/ nós aqui... e a gente vai fazer:: essa: essa conversa e essa nossa:: discussão utilizando então o método da instrução ao sósia sabe o que que é instrução ao sósia né? a instrução ao sósia a gente conversava ontem é um exercício de Imaginação é:: eu vou indicar umas (eu) vou fazer uma umas Indicações pra vocês e vocês vão me instruir... sobre como eu vou... é:: substituí-los na próxima aula que vocês vão dar nessa semana ou na semana seguinte... pra explicar um conceito por isso eu que eu tinha pedido no grupo pra que vocês... trouxessem mais ou menos o que vocês vão dar na próxima aula pra/ que a gente consiga... é:: trabalhar com essas ideias... e a instrução ao sósia ela vai se dividir em três etapas... a primeira etapa então... um de vocês ou voluntARIADO né ou: sorteado a gente vai definir isso depois... vai ser o instrutor e eu vou ser a sósia... então vocês vão é... me dizer o que vocês fazem pra explicar esse conceito e como vocês explicam isso... é:: eu vou... dar as perguntas é:.... pra focar nos detalhes e vocês vão me direcionando o que que eu vou fazendo pra/ pedagogicamente poder substituir vocês... sem qualquer prejuízo... sem qualquer sem que ninguém percebesse é:.... pra que os alunos não é:.... como se os alunos não pudessem perceber essa...substituição... a essa primeira etapa então... ela vai ser constituída por essas instruções... e enquanto.. a/ o instrutor... vai fazendo suas instruções... os demais vão pensando o que fariam se estivessem dando as instruções... né? pra que então a gente conseguisse fazer depois o segundo momento... que é: quem ficou ouvindo... vai ser o sósia também (quem) que vai perguntar o que faltou de instrução... nessa:: instrução que esse instrutor passou...que que faltou o que que passou despercebido que de repente a gente poderia acrescentar e a terceira etapa então... é uma reflexão conjunta que a gente vai fazer sobre o que que a gente... é:.... o que a gente ouviu aqui essa nossa... esse exercício que a gente vai fazer hoje... tá bem?...tá bem?...
5		
10		
15		
20		
25		
30		
35	ANDRÉ SÓSIA ANDRÉ SÓSIA	uhn... entenderam? sim... instruções preliminares para o instrutor né... é:.... o instrutor ele vai dizer é:.... pra que EU tome algumas atitudes... então sempre que o instrutor tiver falando ele vai falar assim... você... deixa eu exemplificar pro/ professor PA aqui então pra/ gente ter uma noção... é:: se eu ou o professor fosse a a minha/meu sósia...e eu estivesse dando instruções pra ele:: eu falaria:: assim... então você vai até ao teu computador que vai estar disposto na mesa:: e:: vai falar iniciar a aula desse jeito
40		
45	PA SÓSIA	[usando (o) vo-CÊ isso usando sempre a terminologia VOCÊ vai fazer... e eu sempre vou ter que perguntar... o que EU vou fazer como EU vou fazer já que eu vou ser o seu substituto né:.... e:: aí:: quando vocês forem... os sósias...
50	SARAH SÓSIA	[Uhum... vocês vão perguntar... como se vocês estivessem... é:.... sendo sósias do

- instrutor...TÁ... e eu preciso agora é::... convidá-los:: pra decidir comigo...
na verdade como vocês preferirem... é:: eu preciso do instrutor... ou
voluntário por sorteio... vocês querem tirar no palitinho? ((risos))
- 55 ELIS a gente vota nele
SARAH a maioria escolheu ((risos))
ANDRÉ tá bom eu vou lá...
SÓSIA opa ((risos))
- 60 ANDRÉ aham...
SÓSIA então... ((arrasta mesa))
SÓSIA você prefere sentar do lado da ELIS pra
[
SARAH pode ser né? pra enxergar melhor
- 65 () uhm...
SÓSIA onde você quiser que/ fica mais confortável pra ti...
SARAH eu me senti coagida... ((risos))
SÓSIA ((risos))... olha só (risos) ... te coagi a participar
SARAH é né? ((risos)) essa cadeira é melhor... almofadada...
SÓSIA então...é::... então... é:: ANDRÉ a gente vai começar contigo as instruções...
e::
nesse momento então a gente vai fazer a simulação como se estivesse
entrando em sala de aula...
[
- 75 ANDRÉ uhum...
SÓSIA pra explicar esse conteúdo que você vai dar agora né? esse próximo
conteúdo... eu vou preciSAR e vou foCAR nos detalhes... do que e do COMO
você está falando... né? essa:: essas minhas perguntas elas não vão ter
caráter pra julGAR o que você está fazendo se é certo se é errado...
uhm...
- 80 ANDRÉ uhn...
SÓSIA a gente não vai::/ não tem esse juízo aqui... nós vamos analisar o como né?
e por isso eu preciso dos detalhes... talvez as minhas perguntas sejam
insistentes nesses detalhes... pra que a gente consiga alcançar a:: todas... a
análise da:: da prática pedagógica né?
- 85 ANDRÉ uhn...então sobre isso ai só () (ver) se eu entendi... o meu papel como
instrutor aqui...é te dar instruções de como você realizaria uma pesquisa
específica ou...
[
- SÓSIA como eu vou... como eu vou te substituir numa/ num cenário em sala
de aula...
90 ANDRÉ ah... aham... entenDI...
SÓSIA então.. qual o tema que você escolheu... a DAta e o assunto que você vai
abordar...?
ANDRÉ ahm... a DAta... seria... pode ficar/ pra/ semana que vem...
SÓSIA uhum ::...
95 ANDRÉ e::... eu abordaria... a temática de direitos humanos com a turma do DD...
SÓSIA tá... direitos humanos... é::... qual é a turma...?
ANDRÉ primeiro período... segundo período... corrigindo... desculpe...
SÓSIA tá... Ótimo... é::... então... a partir... dessa... é::... desse cenário que a
gente já identificou a aula... já imaginou então o PÚBLICO ... é... imagina que
eu sou sua sócia... e que eu vou nessa sala de aula pra lhe substituir...
[
- 100 ANDRÉ uhum...
SÓSIA sem que ninguém perceba... tá?... a:: veja que eu devo abordar os pontos
que normalmente você aborda em sala de aula... pra/... é::... encarar esses
105 assuntos... e eu vou te perguntar pra/... saber sempre mais detalhes pra
que pedagogicamente eu possa lhe substituir sem... é::... nenhum prejuízo
para os alunos... pra que os alunos não consigam identificar que houve
realmente essa substituição...
[

- 110 ANDRÉ aham::...
SÓSIA então veja... exercício de imaginaÇÃO...
- ANDRÉ sim...
- SÓSIA nÉ?... mas eu quero que você faça essa imaginação mais fidedigna possível...
- 115 ANDRÉ uhum::
SÓSIA TA? pra que a gente consiGA organizar e pensar que essa substituição efetivamente aconteceu e ela se deu de maneira satisfatória...
- ANDRÉ uhum::
- SÓSIA já que a gente já tem o TEma... como eu início a abordagem do assunto...
- 120 ANDRÉ falando::... pra ser a instrução ao sósia chegar alguns minutos atrasado... adiantados na aula... desculpe...
- SÓSIA uhum::
- ANDRÉ e iniciAR não pelo tema especificamente... mas conversando com os alunos sobre alguma situação:: do noticiário do dia a dia
- 125 SÓSIA uhum::
ANDRÉ alguma informação QUE LEve a um ponto de início... falar sobre os direitos humanos
- SÓSIA uhum::
- ANDRÉ então seria necessário que você fizesse previamente... uma
- 130 pesquisa... de alguns minutos no telefone... noticiários alguma coisa assim...
- [
- SÓSIA aham::
- ANDRÉ do tópico atual que FAle sobre o assunto que vai ser abordado na aula...
135 direitos humanos... chegue um pouquinho mais cedo e comece uma conversa informal com os alunos... até o momento em que todos majoritariamente estiverem em sala de aula...e... esse vai ser o gancho pro início da aula...
- SÓSIA e especificamente qual é o TEma que você vai analisar... o assunto que
140 você vai analisar dentro dessa aula de direitos humanos semana que vem?
- ANDRÉ dentro da parte de direitos humanos da semana que vem nós vamos começar falando da diferença... entre::... os direitos humanos e os direitos fundamentais... e fazer/ uma diferenciação específica sobre essa
145 situação dos... dos direitos humanos... direitos fundamentais o que é positivado que éh... a nível internacional ou enfim trabalhar com as nomenclaturas que é bem importante... nEH e também os direitos do hoMEM... enfim falar sobre a essa nomenclatura que já não é mais utilizada... e trabalhar num primeiro momento com eles aonde que:: essa FUNDAmentação está dentro da nossa legislação...
- 150 [uhum
SÓSIA que estaria a nível da constituição fedeRAL...
- [
- SÓSIA uhum::
- ANDRÉ nos primeiros artigos...
- SÓSIA e::... dentro desses sistemas você inicia por qual deles?...
- [
- PA eu... eu devo iniciar...
- SÓSIA EU devo iniciar por qual deles? ((risadas)) obrigada professor...
- 160 ANDRÉ você teria que iniciAR no primeiro momento trabalhando/ trazendo a parte conceitual do que seria os direitos humanos e o que seria os direitos fundamentais...
- [
- SÓSIA uhum...
- 165 ANDRÉ trabalhar essa... essa parte de conceituação...
SÓSIA e quando você elabora um conceito pra eles... você faz... é:: eu vou fazer/ como eu vou elaborar esse conceito de direitos humanos pra/ eles?

- 170 ANDRÉ essa elaboração eu preciso que você vai e faça uma pesquisa prévia doutrinária de algum:: autor que provavelmente... você tenha Citado no plano de ensino ou caso você tenha citado alguma coisa... é::... doutrinária academicamente mais utilizada... pra/ trabalhar essa conceituação... e você deve fazer da forma de aula expositiva com a apresentação de slides por exemplo...
- 175 SÓSIA uhum:: e dentro dessa::... e::... dentro dessa... é tua fala...é:: dessa minha FAla do que é/ do que são os direitos humanos... é::... eu conceituo de que forma? falo rápido... faço pausas...
- 180 ANDRÉ é interessante que... esse gancho específico da notícia seja o suficiente pra apresentar pros acadêmicos talvez uma... diferenciação o que é direitos humanos ou direitos fundamentais porque você começa com o exemplo... e depois só repuxa ele em sala de aula... seria interessante se você trabalhasse de uma maneira mais/ falasse de uma maneira calma... ahm... sem a leiTUra específica mas com conceito do quadro ou de repente alternativamente trabalhando com conceito com algumas palavras chaves pra que eles possam entender a diferenciação de um ou de outro conceito...
- 185 SÓSIA e... eu posso permitir que eles anoTEM?
- ANDRÉ as notas são necessárias... sim é permitido que eles tomem notas e que eles utilizem por exemplo o notebook... façam anotações... EU inclusive permitiria e recomendo que você PERmita também que gravem a aula... no sentido de utiliza/ utilização de áudio...
- 190 SÓSIA uhum... é::... e como... eu... é::... percebo se eles... é::... estão acompanhando?
- ANDRÉ via de regra... os alunos para prestar atenção... você perceber que eles estão te acompanhando::... você tem ver... que eles não estão::... é::... utilizando outras ferraMÊNtas como por exemplo celular... ou não estão especificamente olhando o computador ou lendo alguma outra coisa... é... prestando atenção especificamente no professor... por isso que::... ao meu ver e o que você deveria fazer também é trabalhar com esses exemplos dentro dessa::... dessa métrica mais atual/ exemplo mais atual porque assim eles conSEguem/ verificar esses exemplos e se sentirem inseridos no que está/ acontecendo que é alguma coisa releVÂNte ou que eles tenham visto...
- 195 SÓSIA é... voltando para ::... aquela questão::... conceitual... é... como eu faço a::... diferenciação...? eu primeiro coloco um conceito e depois o outro?
- 200 ANDRÉ eu recomendo a você colocar numa maneira da apresentação os dois conceitos... lado a lado... visto que eles são::... um tanto quanto similares... mas a diferenciaçãO específica que estaria dentro...da parte::... conceitual realmente dos termos utilizados para julgar o que é um e o que é outro... né... E nessa apresentaçãO em slides ou escrevendo no quadro que seja seria interessante anotar as palavras chave sobre um conceito... e colocar do lado (a) diferenciação do outro conceito também as palavras chaves que eles precisam ENTender sobre um ou sobre o outro
- 205 SÓSIA uhum... é::... necessário que eu faça::... uma interpretação/ uma tradução do conceito para/ que eles entendam melhor?
- ANDRÉ se possível sim... não apenas do conceito mas também das palavras chaves dos conceitos
- 210 SÓSIA e essa tradução eu vou fazer::...com base::... é... numa tradução/ numa significação literAL... ou eu preciso/... me... utilizo de um método histÓrico?
- ANDRÉ para/ conceituação da parte de direitos humanos o método histórico pode ser utilizAdo especialmente para falar da parte de direitos fundamentais e da parte de direitos positivAdos...você pode utilizar também o método literAL... quando... dA conceituação específica... da parte::... das palavras chaves elas podem... inclusive ter essa conceituação literAL e específica porque podem apresentar aspectos diferentes dai::... a necessidade de colocar um do lado do outro pra que eles ENTendam através do conTRaste o que seria um e o que seria outro
- 215 SÓSIA
- 220 ANDRÉ
- 225

- 230 SÓSIA hum... e como é que eu decido:... por qual conceito eu vou começar?
 ANDRÉ Ã::... eu começaRla... trabalhando o conceito a priori... esse conceito um tanto quanto mais literal que é... a:: essa apresentação e depois passaria para um conceito um tanto quanto mais histórico num segundo momento...
 SÓSIA pra que:... eles fixem bem ambos os conceitos ambas as ideias em algum momento eu trago... a::... a::... aplicação::... legislativa desse conceito?
- 235 ANDRÉ SIM... é::... repuxando o exemplo apresentado em um primeiro momento como que aquele eXEmplO... ele vai se balizar dentro daquilo que você está apresentando para os alunos conceitualmente falando agora... então se uma notícia... por exemplo fala a nível internacional de direitos humAnos mas não é necessariamente direitos fundamentAis ou seja... nada que esteja necessariamente escrito na nossa constituição mas esteja num nível de direitos humanos a nível internacionAL... você vai... puxar esse exemplo e vai trabalhar... olha... esse é um exemplo que trata de direitos humanos em decorrência disso... disso... e dessa outra situação... aqui não é o caso da aplicação de preceitos fundamentais porque... a exemplo... não faz parte... da constituição federal brasilEira
- 240 SÓSIA Uhum...ÊÊÊÊ::... AAAAH::... eventualmente quando eu faço essa... é... conceituação... a forma como eu vou fazer essa conceituação é mais rápida... ou ela é mais pausada...? como é que eu faço para escolher de qual jeito que eu vou fazer?
- 245 ANDRÉ em decorrÊncia da quantidade de alunos que tem na sala de aula... e::... da possibilidade de alguns alunos entenderem mais rápido... ou de uma maneira mais devagar eu diria para você... fazer de uma maneira mais... lenta... se possível... e... inclusive... quando possível... fazer um resumo repetitivo daquilo que você está falando... a conclusão da ideia trazer novamente... Ã::... de acordo com... a minha experiência em sala de aula... o que::... eu costumo... pensar e trazer pra mim é que
- 250 [
- 255 PA você deve que pensar/...
 ANDRÉ e você deve pensar e deve trazer então... é... que quem dita o ritmo da aula via de regra são os alunos mAls atrasados e não os mais adiantados
- 260 SÓSIA Uhum... E::... como é que eu sei quem é mais adiantado quem é mais atrasado?
- 265 ANDRÉ aí a necessidade de perguntar pros alunos se eles entenderam os temas... se:: eles compreenderam a situação... e... talvez ir um pouco mais além dlssO e dentro talvez de um segundo exemplo... quÊ::... não precisa necessariamente ... sÊr/ a notícia do primeiro mas pode ser um caso hipotético... é::... que você vai pensar na tua cabEça ou que você vai pesquisar enfim... você pergunta pra ele se é o caso da aplicação do conceito 1 direitos humanos ou do conceito 2 direitos fundamentais?
- 270 SÓSIA EH::... se eles fizerem... é::... perguntas... como eu vou responder?
 ANDRÉ as respostas devem ser de acordo com os conhecimentos da aplicação da própria matéria
- 275 SÓSIA mas eu repito na mesma linha daquilo que eu já faLEI::... ou eu trago uma abordagem diferente daquela que eu::... estava fazendo?
- 280 ANDRÉ se cabe fazer que você faça a análise da pergunta... se a pergunta é feita diretamente sobre um conCEito que não ficou bem claro... que eles não entenderam... seria necessário que você utilizar/ tentasse explicar novamente esse conceito talvez com uma outra abordagem... dado que não foi entendido ou fazer de uma maneira diferente... agora... se a pergunta for que necessariamente não seja sobre o conceito específico... mas que tem uma aplicação:: -- vamos colocar mais imediAta desse conceito -- ou um exemplo que pode... ter uma conexão com esse conceito é interessante mesmo assim... mesmo que esteja fora do escopo da matéria... é:: especificar essa situação do aluno... para ele não sair com essa dúvida... e::... como eu percebo se o aluno entendeu a minha resposta?

- 285 ANDRÉ difícil dizer... normalmente pelas respostas dele... quando você faz essa pergunta através/ está sendo essa utilização de 1 segundo:: de 1 segundo exemplo...
- SÓSIA e eu consigo ((tosse))
- 290 ANDRÉ ...mas dado que a turma é uma coletividade é difícil você tentar trabalhar É:: com::... você tem ali a resposta às vezes da maioria... e não tem uma ou de outra pessoa....
- SÓSIA uhum... e eu faço pausas depois dessa explicação pra/ perceber se mais alguém tem mais alguma dúvida?
- 295 ANDRÉ via de regra... sim... sempre que eu termino nesse período/ que você terminar de explicar um conceito... você vai pausar... vai pedir pra eles se eles entenderam aquele conceito... se eles entenderam a aplicação:: e vai fazer as perguntas conforme a necessidade ali... ahn::... aparecer apresentando 1 exemplo e vendo... né? fazendo uma análise... talvez por parte da expressão dos acadêmicos enfim... se essa aplicação conceitual está sendo realmente aplicada e pensada por parte dele ou se de repente foi um chute...
- 300 SÓSIA uhum... e:: como é que eu posso... é::... trazer pra eles de outro jeito a definição... os conceitos que eu estava trazendo... consigo trazer outras formas de dizer a mesma coisa?
- 305 ANDRÉ eu acho que é possível... é possível de repente... através de.. outros tipos de metodologia apresentar conceitos... a::... de uma maneira mais flexível... pra que o aluno às vezes faça uma autocrítica né? e pense por si só se aquele conceito que/ aquilo que ele está observando enfim... é realmente... uhm::... é de aplicação daquele conceito que (você) está fazendo ou não... ((barulho indefinido))
- 310 SÓSIA e::... é::... deixa eu pensar que agora eu... me perdi um pouco... ahn::... essa aplicação desse conceito É::... você comeÇARIA...se eu fosse escolher.... aliás... EU tenho que começar né? eu começo... fazendo uma abordagem mais simples:: ou eu faço uma abordagem mais elaborada primeiro?
- 315 ANDRÉ você tem que partir do pressuposto que eles não têm o prévio conhecimento dessa informação... então seria interessante começar a fazer uma abordagem mais simples... e depois partir para situações mais específicas ou mais elaboradas...daí sim... a utilização de exemplos...
- SÓSIA ÉH... eu poderia pensar em... de repente utilizar/ escolher um... método sistemático? teleológico::? trago a vontade do legislador para explicar esse conceito?
- 320 ANDRÉ sim... é... as as interpretações legislativas são de extrema importância nesse caso né? eu diria... que você teria que:: sempre optar... na maioria das vezes... a interpretação teleológica... da nossa legislação... e que ao meu ver... é uma das mais importantes... -- não dispensando as outras legislações -- mas nesse primeiro momento... ao trabalhar com o acadêmico... falar PRA ele sobre a interpretação teleológica da legislação... vai tentar ao meu ponto de vista...pelo menos despertar na cabeça dele que toda vez que ele ler uma legislação que ele tente fazer essa análise teleológica de que o legislador pensou quando tá fazendo aplicação dessa lei... né? esse sistema -- entre aspas -- vai...talvez se retroalimentar...
- 325 ANDRÉ porque toda vez que ele tem que fazer/ uma aplicação::... de um conceito... de um artigo... ele vai e pensar...será que é realmente isso? O que é que o legislador queria dizer quando eu estaria fazendo a aplicação desse conceito específico?
- 330 SÓSIA mas eu faço esse aviso pros acadêmicos de qual tipo interpretativo que nós estamos olhando aqui?
- 335 ANDRÉ é interessante fazer sempre... informar o tipo de interpretação que está sendo feita...
- 340 SÓSIA isso para cada um dos conceitos é::... eu vou escolher um tipo de interpretação diferente ou utilizo o de regra o mesmo?
- ANDRÉ eu costumo trabalhar e recomendo que você trabalhasse utilizando os conceitos teleológicos e o conceito... teleológico... topográfico da legislação e também o conceito literal...

- 345 SÓSIA qual desses conceitos eu vou ter que considerar como mais adequado?
 ANDRÉ a meu ver o teleológico... muito embora – doutrinariamente falando -- né?... a doutrina não faz uma diferença de qual aplicação... é mais importante do que a outra
 [
- 350 SÓSIA você tem que julgar que...
 ANDRÉ MAS você... se você fosse fazer essa aplicação... faria:: através do conceito teleológico da legislação...
 SÓSIA aham... olho para os alunos durante essas explicações?
 ANDRÉ sim...contato visual por parte dos alunos é muito importante... pra que::... eles... SINTam a presença do professor em sala de aula e que... existe esse contato humano também por parte de cada acadêmico estar entendendo...
- 355 SÓSIA uhum...e eu faço pausas pra...pra:: permitir que os alunos façam perguntas... ou eu faço provocações?
 ANDRÉ ((suspiro))... um modelo que eu entendo mais correto que você deveria aplicar... ahm::... as provocações e as pausas... tem que ser... as provocações e a pausa pra pergunta TEM que ser aplicada de maneira intermitente... ora você faz provocação... pra ver se eles realmente entenderam ou ora que você termina por exemplo a conceituação específica você faz uma pausa e pergunta se eles entenderam...
- 360 SÓSIA Uhum... eu uso de algum um artifício para ver se eles estão::... participando se estão atentos aquilo que eu estou falando?
 ANDRÉ Uhhhh... eu não... eu não... eu não utilizo de artifícios como...
 [
- 365 SÓSIA
 ANDRÉ PA vai utilizar
 você... você você não
- 370 ANDRÉ vai utilizar
 você não... não PREcisa utilizar... ahm... artifícios específicos... ahm... como por exemplo:: as questões de:: utilização de nota... enfim... muito embora... AO meu ver seria interessante se você utilizasse de um modelo de aula mais socrático... é... dando a possibilidade que os alunos tenham contato com o material previamente antes da aula... e durante a aula as perguntas... pros acadêmicos respondam... entretanto... meu/minha interpretação pessoal de que... caso você utilize por exemplo... a eu vou fazer uma pergunta valendo meio ponto ou situação assim você pode criar ali um comportamento inclusive mercenário no estudo...
- 375 SÓSIA Sim...ahm::... mas SE eu perceber... que:: todos entenderam eu parto pra um outro assunto... pra um outro assunto ou conceito ou eu... e::...fico nesse até ter certeza que todos perce/... que todos entenderam?
 ANDRÉ se você percebEU que os alunos entenderam ou entenderam e::... PARcialmente o conceito... ou mesmo que uma maioRIA tenha entendido o conceito... né?... PRA aula não ficar monótona...pra ela não ficar também repetitiva... é necessário que você parta para o próximo conceito e faça com que o acadêmico...através de bibliografia ou de outros conteúdos que você acabe colocando... vá procurar as informações adicionais sobre aquele conceito primeiro que::... ele não entendeu...
- 385 SÓSIA então se ninguém se manifestar eu parto do pressuposto... que todos entenderam e dou sequência?
 ANDRÉ a manifestação é importante::... na parte da exemplificação...se eles acertarem... se majoritariamente da... da turma acertou a situação sobre um exemplo... sobre uma segunda notícia... sobre uma situação... é possível que você... você vá e passe pro segundo conceito então
- 390 SÓSIA e como é que eu vou iniciar esse outro conceito? começo... ahm::... definindo... começo explicando de onde veio...
 ANDRÉ da mesma maneira que foi feita a exemplificação do primeiro conceito...
 SÓSIA uhum... e::... a::... se no meio do meu conceito o aluno levantar da minha conceituação... o aluno levantar mão... eu paro... que/ que eu faço?
- 395 ANDRÉ ((suspiro)) recomendo você fazer... se o aluno levantar a mão no meio do conceito...você::... termiNAr a explicação:: do conceito... até um PONTO em que você precisa... por exemplo... se o conceito específico tem lá quatro ou cinco elementos... e você tá explicando o segundo ou terceiro elemento e o

- 405 aluno levanta a mão... você termina brevemente a explicação desse eleMENto conceitual que está sendo feito e passa a palavra pra ele pra ele fazer a pergunta...
- SÓSIA E::... como eu faço esse enceramento dessa::... dessa explicação? Faço perguntas... pra/ firmar o::... o conhecimento?
- 410 ANDRÉ seria interessante... que você fizesse essas perguntas... que você faça essas perguntas para os acadêmicos... sempre trazendo... OU indagações OU por exemplo... trazendo exemplos de notícias ou outras situações que vão puxar esses conceitos e que vão... que vai conseguir medir ou mensurar se os acadêmicos conseguem fazer a APLICAÇÃO daquilo... que eles tiveram na aula agora com aquilo que você tá trazendo/ explicando para eles
- 415 SÓSIA E como é que eu vou escolher essas perguntas?
- ANDRÉ É necessário que você faça um estudo prévio ou anterior... né?... da::... do... da conceituação... coloque inclusive que você coloque nos slides... você pode... é::... fazer a utilização desses elementos visuais como por exemplo colocar as tabelas trazendo o conceito A e trazendo o conceito B e no próximo slide você apresenta uma notícia e::... essa notícia embaixo com a pergunta do conceito A ou o conceito B se eles conseguem distinguir qual que é qual...
- 420 SÓSIA uhum e::... é::... faço uma pausa para/... jogo a pergunta::... e...eu faço uma pausa para que eles respondam?
- 425 ANDRÉ geralmente uma pausa... curta não muito longa porque senão os alunos divergem demais
- SÓSIA e se vários se manifestarem ao mesmo tempo... o que eu faço?
- ANDRÉ quando há: manifestação de um... ou mais de um... né... via de regra... eu PEço.. e se são (...)
- 430 [
- PA você deve...
- ANDRÉ você DEve pedir para com que eles levantem a mão e esCOlham então... né? quem é a favor de X... ou quem é a favor de Y... ou quem acha X... ou quem acha Y... e manifestações MAIS divergentes ou mais específicas...
- 435 os alunos evENTualmente VÃO... lhe promover a palavra... né? de uma maneira mais específica... a... eu não acho isso... ou eu acho isso... mas não é isso especificamente
- SÓSIA e se o aluno fizer uma pergunta... que:: eventualmente leve a uma interpretação:: equivocada do instituto... como eu vou conduzir essa resposta?
- 440 ANDRÉ é necessário que... você:: explique para o aluno... que a pergunta dele É válida... entretanto... a aplicação do instituto NÃO é... correta, né? E... fazer/ trazer o famoso elemento negaTivo... né? de... de você NEGAR... aquela situação... mas de uma maneira que:: o acadêmico... ele SINta... que a pergunta dele foi releVANte pra aula... você vai... então... se o acadêmico perguntar alguma coisa sobre um instituto específico e que esse instituto... ele não::... a pergunta não tem relevância com o instituto estudADO... você tem que então... falar para o acadêmico...né? que:: ((ahn)) a aplicação dos institutos ora estudados... não é utilizADA para esse caso específico:: mas a
- 445 sua pergunta é BEM relevante porque:: justamente... pra esses tipos de casos... esse instituto não é aplicado:: é aplicado o instituto X Y ou Z...que será visto mais pra frente ou em outra matéria
- 450 SÓSIA ((uhum)) e como... é:: eu faço isso... essa::... como eu faço essa resposta?... mais lenta:: para que ele entenda...o processo:: ou a linha de raciocínio::?
- 455 ANDRÉ sim
- SÓSIA como é que eu faço?
- ANDRÉ é: via de regra... você deve utilizar sempre quando está falando em aula... é:: explicar para os alunos de uma maneira não... não tanto quanto lento... mas também não tanto quanto RÁpida...MÉdia... enfim... porque... é:: a:: parte da oraTÓRIA é muito importante... para o aluno compreender as informações que você está trazendo...((barulho)) e se você falar de uma maneira MUito RÁpida... os alunos podem:...podem faltar informações espeCíficas... e se o aluno: se divagar por 10 ou 15 segundos ali... num

- 465 pensamento...alguma situação assim ele pode perder a linha de raciocínio daquilo que você está explicando... e se você falar de uma maneira muito:: LENTa... ou de uma maneira moNÓtona... os alunos podem sentir monotoNIA na situação da aula... e:: se sentirem:: é::... desincentiVAdos a ouvir aquela situação
- 470 SÓSIA e:: se eu perceber que minha abordagem está sendo monótona... o que eu faço?
- ANDRÉ quando eu percebo que a minha abordagem::... quando eu percebo que a abordagem da matéria está sendo moNÓtona::... o que você... deve fazer... especificamente em sala de aula... é sempre tentar contextualizAr... com exemplos ou ((barulho de arrastar de carteiras)) situações
- 475 corriQUElras... ou do dia a dia e: se necessário...inclusive... né... levar ou trazer:: ahn:: aquelas... aquela aplicação a casos reais... porque isso faz com que o aluno...volte ou recentralize a atenção dele sobre algo que você esteja explicando
- 480 SÓSIA nessa:: ahn... nessa aula conceitual:: que vocês/... que eu estarei trazendo os conCEltos::... então... é:: tem mais alguma prática pedagógica que você normalmente faz: é:: que eu VÁ: fazer em seu lugar... nesse momento? que você acha relevante trazer pra/ gente aQUI?
- ANDRÉ falando sobre práticas pegaçógicas... metodologias aTlvas são interessantes pra trazer e trabalhar ((barulho de carteira)) com esse tipo de situação...
- 485 quando posSível e quando...ahn::... pertinente trazer em sala de aula... a aplicação de uma metodologia aTlva... como... por exemplo... a situação é trazer algum JOgo::...é:: ou trazer alguma informação... trazer elementos... que... efetivamente ((tossiu ao fundo e barulho)) vão fazer com que SAia... ((barulho)) da:: aula EXPOSITIVA são:: pertinentes... pra/ que você aplique como eu escolho esses assuntos que serão objeto dessas metodologias ativas?
- 490 SÓSIA é necessário que: você faça uma análise se o aSSUNto que você vai escolher vai casar com a metodologia ativa que você vai tentar trabalhar e como é que eu faço a:: tomada de decisões sobre isso?
- 495 ANDRÉ através de:: pesquisa: e:: de:: por que não o pensamento crítico... próprio seu? ahm::... dentro dessa situação... você como professor... tem na mão as possibilidades e tem que casar as possibilidades conjuntamente se::... pensando fazendo esse procedimento.. de talvez FUTUROLOGIA... vamos pensar assim...se os alunos vão compreender a matéria: vão compreender os conceitos através dessa metodologia ativa que você está trazendo para abordar... um exemplo... prático que aconteceu comigo... foi uma aula de teoria dos jogos aonde eu consegui conceituar trazer para os alunos... através de um jogo... um conceito específico... que era tanto quanto complicado a trazer... obviamente que... não é toda a aula que você vai conseguir fazer eventualmente a aplicação duma metodologia ativa...
- 500 SÓSIA então é:: eu vou fazer uma aula... é:: conceitual:: e aplicação PROGRAMA eventualmente algum momento no futurO:: uma aplicação da metodologia ativa... pra reforçar o conteúdo?
- ANDRÉ isso... ou pra/ aplicação do conteúdo próprio ou novo pra/ aqueles acadêmicos
- 510 SÓSIA ((uhum)) tenho uma/ algum planejamento::... é... próximo pra/ essa aplicação?
- ANDRÉ dentro da::... da matéria de::... DD? Não...
- SÓSIA não?
- 515 ANDRÉ não
- SÓSIA é: como eu encerro... então essa/ algo que que eu vou levar/ não vou explicar::... faço o encerramento dessas explicações...
- ANDRÉ ahm... dada a conceituação... a explicação... a aplicação... trazendo todos os elementos:: de escolha que você vai escolher pra pra narrar aquela situação do conteúdo em si e... apresentado o exemplo para os acadêmicos... com através de uma notícia... enfim... você pode optar e não é... não recomendo que faça em todas as matérias... mas apenas nos conteúdos ou na/ nas matérias em que você acha que os alunos tiveram
- 520

- 525 mais dificuldade... trabalhos de fixação sobre a/ os/ o contexto ou mesmo sobre os conceitos
- SÓSIA tá ótimo... vamos para a segunda etapa... então? vamos para a segunda etapa? então vocês... minhas queridas... e::... ((risos)) da audiência... agora vocês serão as sócias... em alguma das perguntas é que vocês queiram fazer para o/ para o/ professor... para o instrutor, para que ele/ é que eu não tenha feito que de repente venha complementar... que de repente vocês:: abordariam ou fariam?
- 530 SARAH teve 1 hora que ele falou mercenário... eu não lembro agora o que que é comportamento mercenário?
- ANDRÉ tá do comportamento mercenário você falou que ele IA pesquisar... não sei o que::...
- 535 ANDRÉ é...
- PA lembre que agora você é sócia... você está fazendo o mesmo papel que a SÓSIA...
- SARAH então... como eu/ o que que é/ como que é:: como que eu vou fazer pra identificar...
- 540 PA [como eu vou compreender esse comportamento mercenário? é isso?
- SARAH é::que eu não lembro muito bem o que ele disse... entendeu? por isso não estou conseguindo formular a pergunta...
- 545 SÓSIA é:: em relação ao estímulo... que eu tinha perguntado em relação ao estímulo se dava ESTÍMULOS
- PA [isso...
- SARAH para a participação
- 550 SÓSIA isso...
- SARAH e ele falou que não costuma dar atribuindo NOTA para não estimular o comportamento mercenário...
- SARAH É::... foi isso mesmo... E porque tá?/ mas a minha pergunta é bem subjetiva... né? por que que ele acharia que isso seria um comportamento mercenário?
- 555 SÓSIA Por que EU acharia?
- SARAH isso... porque que eu acharia que seria um comportamento mercenário? ficou estranho...
- PA Como eu poderia? Como eu poderia achar?
- 560 ANDRÉ Por causa do estilo de aula que você pode trazer e dar para os alunos... esse modelo é::... de aula... e::... aristo/socrático... desculpe...na qual as informações são trazidas anteriormente para os alunos... você disponibilizaria o material anteriormente e:: criaria essa temática em sala de aula de que hora ou outra você vai fazer perguntas:: que::... estavam no material ou que tem uma ligação dos conceitos específicos que você está trazendo em aula... alguns professores utilizam o estímulo de que "agora eu vou fazer uma pergunta que vai valer meio ponto ou eu vou fazer uma pergunta que vai valer ponto boia"... por exemplo... e eu não recomendo... é::... a utilização desse tipo de estímulo de nota ((alarme)) pois/ porque isso acaba criando no acadêmico esse comportamento mercenário de estudo... que não é necessariamente que a gente procura na universidade... mas sim comportamento de... talvez autorreflexão... autocrítica...sobre as situações... assim... um aluno... ele vai acabar lendo aquele material que você acaba apresentando anteriormente para ele a troco... talvez só da nota específica e não a título do conhecimento específico daquilo que está sendo atribuído...
- 570 SARAH E como que eu vou saber... isso?
- ANDRÉ Não...
- PA [
- 580 SARAH fazer com esse objetivo?
- ANDRÉ não fazendo essa atribuição de nota... a resposta da pergunta do aluno... quando você faz a pergunta e o aluno responde... tem que ser... talvez por uma::... por uma medida por uma métrica social que o aluno vai adotar... a

- 585 resposta... ele vai respondEr... talvez ali... por uma questão de... N fatores específicos mais sociais... como... por exemplo... “olha meus colegas... como eu estou estudando essa matéria”... “olha meus colegas como é professor deu e eu estou realmente aqui aprendendo ou ele”... pelo gosto e mostrar para o professor que ele está dedicado em fazer esse tipo de de de conteúdo e aprender esse tipo de conteúdo... o estímulo tem que vir quando
- 590 você perguntou... você tem que usar a situação do estímulo especificamente e aí o estímulo de nota talvez... ou de ponto boa... dentro daquele conceito que você trabalhou... que houveram perguntas que os alunos talvez não tenham entendido ou que:... de alguma situação ou entendimento ou explicação...foi deficitário e talvez daí sim né:? para a questão de fixação de
- 595 conteúdos que você julga muito pertinentes... fazer/ esses trabalhos de fixação valendo nota... em casa daí...
 ELIS como eu posso fazer esse momento de reflexão... no momento da pausa?
 ANDRÉ difícil dizer... porque se você/ através da pergunta normalmente... só que você não pode... demorar demais ou deixar que esse momento de pausa
- 600 seja muito grande...porque... via de regra... ahn:... o silêncio entre os acadêmicos vai trazer às vezes o comentário do acadêmico de querer comentar algo para o colega da frente ou do lado... ah... eu acho tal situação... por um temor de apresentar essa situação para o professor ou... por exemplo... de achar que ele tá errado... EU costumo utilizar e
- 605 recomendo que você utilize em sala de AUla... é a/ o seguinte jargão... pode falar o momento pra errar é aqui em sala...
 SÓSIA como:: é:: você... faz esse/ essa retoMada... do conceito?...
 []
 PA como eu faço...
- 610 SÓSIA como eu faço a retomada do conceito... é:: caso os alunos dispersem?
 ANDRÉ em havendo dispersão por parte dos alunos... apresentação de exemplos... então:: via de regra... o aluno começa a dispersar:: ou você... apresenta... a pausa... pra pedir se eles entenDEram... e se os alunos disPERSam enfim:: você faz a aplicação ((toque de celular)) de eXEMplos... ou de um
- 615 exemplo espeCífico... pra/ que:: de NOvo... eles FAçam...esse... procediMento... de CRítica... de pensar “tá talvez isso já tenha aconteCido talvez isso () algum membro da minha família tenha sofrido uma situação assim”... então é essa a resposta específica... a aplicação conceitual vai ser essa daqui... os exemplos são sempre... MUlto bem pertiNENTES colocar... porque ele não só:: apreSENTa... a:: a habilidade PRÁTica que o aluno tem que ter e entender Isso... mas mas também faz com que coNECTe o aluno à realidade que a gente vive...
- 620 SÓSIA o exemplo que eu vou escolher e vou falar é o exemplo daquilo que acaBOU de ser falado ou daquilo que eu VOU falar?
 ANDRÉ você pode aborDAR... as DUAS situações... no início da AUla você vai trazer A notícia que é um exemplo daquilo que você vai faLAr... e:: no fiNAL... da tua abordagem... CAso faça essa pausa...pode ser referente às coisas do momento anterior... né... que você acaBOU de falar... assim que se dá a fixação dos elementos...
- 630 SÓSIA professor... mais alguma questão?
 PA se me permite eu vou ser teu sósia... ((riso)) ok... pode ser? ((ruído))
 ANDRÉ sim... à vontade...((ruído))
 PA eu DEvo projetar o texto da constituição para os alunos?
 ANDRÉ eu diria que SIM... mas:: que você também pode opTAR por fazer com
- 635 que:: os alunos pra participarem da aula abram suas constituições e você pode pedir pra que algum acadêmico LEIa o texto constitucional... e... eu devo guiAR essa leitura?
 PA de uma maneira::... geRAL sim... ela deve se/ guiADA especificamente dentro do artigo e inciso que você precisa que o aluno leia... e quando ele está LENdo... às vezes se:: você souber de COR o artigo que você está faLANdo... inclusive na hora que o aluno vai fazer a me/ mencionar... palavra específica você também fazer aquela mesma menção...
- 640 PA e aí como é que eu devo::... destacar as palavras-chave? desse artigo::

- 645 ANDRÉ referenciado e lido...
via de regra através da utilização aqui do:: do/ da apresentação dos slides...
no meu caso... que eu recomendo que você faça...
- PA [então eu devo ter também esse artigo
de:: da constituição projetado?
- 650 ANDRÉ escrito no slide...
PA e aí nesse caso::... eu:: eu... tenho esse artigo de lei projetado no quadro ao
mesmo tempo que ele LÊ... e procura no seu CÓdigo ou no... seu Vade
Mecum... ou:: eu projeto apenas depois? em que momento eu projeto?
- ANDRÉ EU costume
- 655 PA [ou depois da leitura dele?
ANDRÉ eu costume/ eu recomendo que você FAça... ähn... a/ e utilize a própria
ferramenta... que mostra qual slide tá sendo projetado... e qual o próximo
slide que vai ser projetado...então no momento que você termina... de::
660 dár por exemplo...a parte conceituAL... você já está olhando na tela do
computador que está só virada pra você... ou do notebook o próximo slide...
que tenha a projeção do texto ConstitucioNAL ou do texto de LEI... que você
Vai pedir pra que o aluno leia/ você PEde então pra que o aluno leia... e ele
proCURE o seu código ou que o voluntário faça a leiTura/ e a hora que o
665 voluntário terMINA de fazer a leitura... você passa para o próximo slide
projetado ou artigo que o aluno acabou de ler pra que os OUTros acadêmicos
também possam fazer a leitura... pelo menos... dentro ali... os seus
pensamentos projetados no quadro...
- PA enquanto um aluno tá fazendo a leitura...eu devo direcionar os demais para
670 que também abram os/ as suas constituições?
[
- ANDRÉ SIM... se eles têm... trouxeram as constituições sim:: mas existem os
acadêmicos que eventualmente NÃO vão traZER/... né:: hoje com a
facilidade que é a do acadêmico pegar o celular... eu recomendaria então
675 que aLGuM acadêmico lesse que o restante acompaNHASSE então...depois
a... projeção no quadro...
- PA como eu saberei quais são as palavras-chave desse artigo? é:: da
constituição que eu deveria destacar:: e trabalhar...
- ANDRÉ faz necessário que você faça:: uma pesquisa PRÉvia... do conteúdo que
680 você vai apresentar... e prepare o slide pra colocar essas palavras
específicas...
- PA se eu perceber que e palavra-chave é... para os alunos... de repente...
não... não são as palavras que eu... pensei previamente mas que seriam
outras por outros motivos... que eu devo fazer?
- 685 ANDRÉ no aspecto de que:: a... a... legislação que você escolheu... as
palavras-chaves que você escolheu daquele artigo não são as
palavras-chaves que os alunos entendem? isso?
- PA Não:: são exatamente as dúvidas que eles demonstraram no momento o que
que eu devo fazer? são outras... não aquelas que eu selecionei
690 previamente...
- ANDRÉ vai responder as dúvidas que eles têm... Mas::... e aí...apresentar talvez...
pros acadêmicos... para os alunos que as palavras importantes são aquelas
lá selecionadas...
- SÓSIA sim... aham...agora é quando eu faço... é::... como eu sugiro que o aluno
695 faça essa/ essa leitura desse artigo? é:: devagar... faço interrupções para
fazer explicações sobre determinado ponto?
- ANDRÉ quando o aluno vai fazer a leitura de um artigo... eu sugeri/ sugiro que você
deixe com que ele faça a leitura e que você selecione por tópicos...
A exemplo...se o acadêmico vai ler o artigo x da legislação que tem...
700 vamos supor... 3 incisos...você pede num primeiro momento... para ele
ler o caput... aí você pede EE...que o acadêmico leia o caput... e você
pode fazer... a explicação é...curta daquela situação lá... ou de novo...
repetir/ as palavras e informações específicas e depois pra que ele leia o

- 705 inciso primeiro ou segundo ou terceiro conforme a utilidade... a/ porque às vezes você vai necessariamente querer que o: acadêmico leia o caput do artigo... mas exclua o primeiro e o segundo inciso e leia apenas o inciso terceiro...
- SÓSIA mas se a leitura do artigo... é::... esse caput... ele é.. MUITO importante... É::... e eu considero que ele É::... importantíssimo e central para a definição
- 710 da matéria... eu posso fazer ponto a ponto ou eu passo direto e depois vou voltando a cada um desses pontos
- ANDRÉ quando o aluno faz a leitura... eu recomendo que você deixe ele fazer a leitura integral do artigo... pra trazer os acadêmicos pra sala de aula... inclusive pra que fuja um pouco da monotonia... às vezes... da voz do
- 715 professor...ouvindo outra pessoa e a explanação do artigo ponto a ponto está ali no... no... próximo slide que você vai acabar/ fazendo...
- SÓSIA e eu vou voltar ao conceito... então... a cada novo tópico?
- ANDRÉ exato... a utilização da leitura por parte do acadêmico é só pra que faça a movimentação pra que o acadêmico saia um pouco da monotonia de::...
- 720 às vezes não está fazendo nada ou da voz do professor ser a única que está sendo ouvida naquele momento em sala de aula
- SÓSIA E::...essa::... essa movimentação de fazer/ e::... esse aluno ler... eu vou repetir ponto a ponto o artigo ou eu vou focar... agora sim... naqueles pontos mais centrais
- 725 ANDRÉ caso necessário... se o artigo for realmente importante... focar ponto a ponto após a leitura... ou...nos tópicos principais...dependendo da necessidade do que você /estiver apresentando
- SÓSIA mais alguma coisa?
- PA faço alguma aplicação do artigo a algum caso concreto?
- 730 ANDRÉ é necessário sempre que você tente utilizar/ a aplicação de caso concreto quando a aplicação dos artigos... se NÃO pela própria:: explanação... que é dada em si mesmo... daquela situação do artigo... mas quando... sempre que possível... a utilização de exemplos... por:: novamente... isso faz com que o aluno em um primeiro momento...
- 735 entenda a aplicação prática... em um segundo momento... ele faça aquela autorreflexão... talvez de casos similares ou de coisas parecidas... e traz com que ele/ faça com que ele participe ao menos dentro daquilo que ele está ouvindo... está recebendo de informação da aula...
- PA esses exemplos eu devo pensar/ de caso concreto na aplicação... eu devo pensar previamente a aula ou::... faço improvisado durante a aula?
- 740 ANDRÉ se você pensar previamente melhor... mas certas situações podem ser improvisadas... se você tiver habilidade de fazer improvisado... pode ser improvisado...
- PA como é que eu faço um improvisado?
- 745 ANDRÉ difícil de dizer... demanda... uma habilidade um tanto quanto social... e às vezes::... se você vê que... na aplicação de um conceito específico que você não tinha preparado um exemplo prévio...os acadêmicos dispersaram ou não estão prestando atenção... é necessário que:: você faça um exemplo... né::... às vezes... inclusive um exemplo que pode até... vamos colocar/ ser de uma esdrúxula para aplicação do teu do teu exemplo específico...caso prático... que nunca vai acontecer... um exemplo esdrúxulo...mesmo porque esse contraste de uma situação esdrúxula vai fazer com que o aluno se lembre com mais facilidade... da aplicação desse conceito desse artigo
- 750 SÓSIA a::... e agora... me conte... o que que você achou dessa experiência?
- ANDRÉ interessante... ((risos))
- SÓSIA interessante como?
- ANDRÉ faz a gente::... pensar na nossa prática do dia a dia... de como que você prepara a AULA... de como que você::... se prepara PRA dar as aulas também porque existe o preparar a aula... existe o preparo PARA dar aula e:: existe a prática do improvisado também... porque não é todo o dia que os acadêmicos... chegam lá e estão com vontade de ver aula...não é todo dia que eles estão disPOSTos... têm determinados dias... especialmente os que
- 760

- 765 precedem feriados... que há evasão por parte dos acadêmicos... que eles querem que termine a situação mais RÁpida... e: querendo ou não... o ser humano a gente percebe esse tipo de situação não é nem pela energia... mas é::... A A simples visão... às vezes da da disposição das pessoas... da forma com que a pessoa às vezes está sentada na cadeira::... né?
- 770 A forma como que eles estão escorados::... a forma com que eles estão prestando atenção... os comentários... enfim... tudo isso acaba auxiliando... então... faz com que você realmente PENse como eu preciso me desdoBRAr... né? pra colocar esse conteúdo dentro da cabeça dessa gente e como podemos fazer... é::... pra falar de jeitos diferentes a mesma coisa... exato...
- 775 SÓSIA
ANDRÉ
SÓSIA néh? É::... então eu queria deixar numa tarefa pra vocês...
[
PA e elas... como vocês se
sentiram...
- 780 SÓSIA
SARAH é... antes dessa... o que vocês acharam e como vocês se sentiram... então... é na verdade... quando ele estava... quando você estava... perguntando pra ele eu não sabia que a gente ia ter que falar tão... especificamente... acerca da aula... né e aí:: eu escuto... o tópico que eu escolhi eu falei assim não mas espera lá né a gente tem que pensar tudo nisso... tudo isso... tanto que eu não prestei tanta atenção na fala dele...
785 porque eu fui...fui realmente pensar o que... que e::... eu eu tive que retomar o que eu que eu iria falar na minha aula... entende... então tipo assim meu Deus... eu tinha que falar isso... como é que eu faço?... eu tive que ficar pensando nisso entende? então foi mais ou menos um choque assim no começo... aí eu acho que se eu tivesse::... se eu já tivesse isso pronto...
790 seria melhor...pra eu prestar atenção nele... porque assim... quando ele falava eu tinha muita dúvida... por exemplo me colocando no lugar dele mas eu não achei também que EU... poderia fazer o papel de sósia... aí depois quando você falou de sósia... aí assim eu lembrei da questão do mercenário que lembrei que ele falou e que eu não tinha entendido muito bem essa relação...mas assim eu penso que se eu tivesse a oportunidade talvez de ouvir... ter ter essa escuta ativa sem essa pressão “não... tenho que fazer... ah tá... agora tenho que lembrar como é que faço minha aula”... porque eu não lembro como é que eu iniClo e tal... como é que eu vou andando né então... eu... eu conseguiria prestar atenção melhor mas eu
800 achei muito interessante...assim quando ele ia falando eu já ia refletindo assim o meu::... é... esTAR na sala de aula... o meu agir na docência... né?/ então eu acho que noSSA... só o fato de a gente se ouvir ((risada)) o que a gente está fazendo... ((risada)) porque a gente nem ouve o que a gente está fazendo... muitas vezes a gente só faz né?... então é muito legal... muito interessante
- 805 ELIS eu::... entre professores aqui presente eu sou a que eu acho que tenho menos experiência... e é isso que a profe SARAH colocou em pauta... é a gente se questionar em sala de aula... também... a gente se questionar como aluno né... então vários pontos ali... tá... mas e a fixação do conteúdo?...
810 mas e depois?... MAS e o momento da reflexão?... pode ser antes? pode ser depois?... e se a gente inverter a ordem vai inverter o resultado?... e::... é isso né... se questionar...
SÓSIA uhum...
ANDRÉ eu tentei desenvolver/... previamente...
815 SÓSIA não... foi bem legal... ((risos))
ANDRÉ não não... eu... tipo assim...
SARAH parabéns parabéns parabéns...
ELIS por te colocar à frente disso
SARAH parabéns... por você ter/ aceitado cair na fogueira ((risada))
820 ANDRÉ eu vou/... fala assim... (...)
SÓSIA não tem jeito errado...
ANDRÉ não é que o que acontece... quando o PA falou QUE... “que trajetória

- ((tosse)) que... aconteceu aqui na UTF"... enfim...
- 825 SÓSIA
ANDRÉ
nessa conversa prévia só...
não... não... foi uma trajetória realmente porque... todos os professores...
eu sempre falo isso pros alunos né?... a profe SÓSIA está aqui... vocês
ajudaram a edificar cada tijolinho do que a gente conhece... tem um pouco
de SÓSIA em mim...né...assim como tem um pouco de SÓSIA em mim, tem
um pouco de PY, um pouco de todos os professores ((risada))
- 830 PA
ANDRÉ
PA
ANDRÉ
ELIS
ANDRÉ
SÓSIA
ANDRÉ
SARAH
SÓSIA
ANDRÉ
tem um pouco de SÓSIA?
sim ela foi minha orientadora... ((risada))
TCC?... TCC?
TCC...
é curtinho... é curtinho... é um papel ()
então assim... () ((risadas do grupo)) o PA é meu aluno né?...
mas ela (ELIS) foi minha orientanda... foi minha aluna também...
mas assim...()
ela foi aluna? sério? nossa...
é... minha aluna
- 840 tudo... que::::... os professores dão pra gente... experiência... coisas que
eles falam marCAM... então é um tijolo que cada professor colocou ali... e eu
lembro... uma... da situação aqui...que fui entender muito tempo depois
foi o professor PX que eu mencionei aqui... né?... porque::::... ele fez
umas coisas assim em sala de aula depois de um tempo eu fiquei... pen/
eu... a... aquele dia eu tive aula com ele... a primeiro pensamento que eu
tive foi... que cara maluco esse cara está completamente... está... está
doido e hoje muito do que ele fazia é o que faÇO em sala de aula porque --
nossa -- porque o que que acontece é aquela edificação porque que ele...
ele...eu lembro o primeiro dia de aula... ele tava sentado lá... eu cheguei
né...ele era cabeludo... barbudo usava um óculos de fundo de garrafa né dai
ele chego lá "bom dia professor" "o que é um bom dia?" ih:::: lá vem o
maluco né... dai eu falei assim... eu respondi pra ele... "não... eu estou lhe
desejando um bom dia"... "mas o que é um desejo?" e ele foi... foi... foi
cavocando assim sabe... até chegar no ponto inicial da aula lá que era
projeção de vontade... dentro da situação do que que a gente esperava
socialmente das coisas e... e...
- 845
850
855
- [
SARAH
ANDRÉ
ele dava aula de que?
de XX pra mim... ele me deu aula de XX... então assim muito... e eu:::: eu
procuro fazer isso hoje por exemplo pegar os ganchos com os ganchos...
com exemplo... chegar na sala de aula um pouco antes... conversar com os
alunos pedir a:::: falar... quando possível né apresentar uns exemplos e
enfim... daí tentar a partir dali... oLHA... oLHA como o que você ta
estudando aqui tem uma relação com o mundo real sabe... que você não
tá lendo aqui um negócio simplesmente porque... a vai te prova final do
bimestre ... né... só que nem todo mundo tem essa... esse *métier* de
entender esse... essa situação... e essa é que é a parte difícil como
professor... você CONSEGUIR FAZER essa coneXÃO NÉ... que às vezes
demanda ali que você se desDObre... que você toque sanfona na frente dos
alunos... faça malabarismo...enfim né/
sim...
e::::... então... eu preciso... primeiro agradecer... a presença de todos
vocês aqui nesse momento... que é... importante...pra Minha pesquisa claro
mas em especial pra vocês porque acredito que agora vocês vão conseguir
fazer a tarefa de casa...que é uma::: proPOSta né... eh:: ANDRÉ então você
vai
ter:: a...a:::: a função de... se observar/...
- 860
865
870
875
- [
ANDRÉ
SÓSIA
ai... meu Deus... ((risada))
nessa aula... nessa próxima aula... se tudo isso que você falou que você
faz... você realmente faz... e se você faz o que que você eFETIVamente
acha que você faz...
- 880

- ANDRÉ uhum...
 SARAH hm::::: nossa mãe...
 SÓZIA né? ((risada))
 885 PA e ele pode ter acesso... a::::... ao áudio... pra::
 [
- SÓZIA sim... se você quiser eu posso te mandar o áudio...
 PA pra que ele escute o áudio... antes dessa aula...
 890 SÓZIA sim... aham... sim se você quiser posso te mandar esse áudio pra ver
 bem...
- ANDRÉ sim.. pode ser... pode ser...
 [
- SÓZIA pra::::... você... pra...
 [
- 895 SARAH ou vai achar que faz uma coisa e não faz nada
 ANDRÉ exato
 SÓZIA porque é um exercício de imaginação né... e vocês vão... observar o que
 vocês... fazem... na sala de aula... né... se observar... como se vocês
 900 fossem... é::::... passar por uma situação de instrução... pra gente... é::::...
 voltar a conversar sobre isso na quinta feira ((riso))
 PA essa aula tua que você ((tosse)) instruiu ((riso)) né... sobre a qual você deu
 instruções né.. ou para qual você deu instruções... vai acontecer semana
 que vem?
- ANDRÉ acho que... que eu vou trocar pra hoje ((risada))
 905 PA vai acontecer hoje a aula?
 ANDRÉ hoje... acho que vou fazer hoje à noite essa aula...
 SÓZIA ótimo...
 PA dá tempo de ouvir a gravação? teria algum tempo aí?
 ANDRÉ eu... eu tenho mais ou menos na minha cabeça o que eu falei... eu tenho
 910 noção... porque tá bem fresco o que eu falei
 SÓZIA então... ótimo...
 PA em todo o caso você poderia talvez ouvir *a posteriori*
 ANDRÉ sim... também... pra fazer essa análise... referente à situação no
 (...)
 915 SÓZIA tá agora vou parar a gravação... se não vai ficar muito...
- ((risada))

ANEXO 2

TRANSCRIÇÕES – OFICINA DIA 2

LINHA	FALANTE	TRANSCRIÇÃO
1	SÓSIA	então:: oficialmente inauguramos o segundo dia... novamente agradeço a presença de vocês...((suspiro)) e eu queria então escutar:: o professor instrutor da/ do encontro passado como foi sua experiência na aula...
5	ANDRÉ	então pensando... na parte da:: da aplicação... aquilo que a gente conversou aqui de se::... auto monitorar... por sobre as situações... é eu vi que CERTas situações ocorrem de maneira mais orgânica... na forma pelo menos que eu trabalho... pergunta-resposta por parte dos alunos... MAS certas situações acabam saindo muito fora do orgânico... você precisa... desenvolver::... né... o famoso se vira como você pode se vira nos trinta... porquê?...especificamente dentro daqueles tópicos que eu ia falar...é:: dentro do direitos humanos direitos fundamentais estava falando para os alunos... levanta a mão um acadêmico e fala professor (eu) tenho cinco questionamentos pra fazer pro senhor...((risos)) vamos lá então né... e ai foi o que eu fiz... só vou terminar a parte desse tópico aqui... terminei de explicar o tópico até onde dava e falei segura os questionamentos aí... daí vamos lá... primeiro questionamento dele... começou a questionar já tinha tomado nota do que ele ia fazer e ele fez cinco questionamentos específicos sobre o que nós estávamos vendo nos tópicos anteriores... e::... é interessante isso que na hora que ele levantou a mão pensei “ai”... eu estava no automonitoramento pra ver “como é que vou me sair dessa daqui será que eu vou parar agora? será que eu vou?” ele falou “eu tenho cinco questões pra (fazer)”... eu pensei “Jesus”... não precisava vir né... tão forte assim ()(barulho)) ahn:: ((tosse)) mas... acho que foi bem tranquilo assim que todos os tudo aquilo que ele ele perguntou necessariamente envolvia questões do conteúdo... eu consegui exemplificar... no possível tudo aquilo que:: pro pessoal entender pra turma entende enfim né... ahn pelo menos nessa aula na qual fiz o meu automonitoramento o conteúdo... a princípio... foi entendido porque explicando os exemplos fazendo uma aplicação dos exemplos e perguntando pros acadêmicos eles conseguiram... é::... não sei se fixar o conteúdo mas conseguiram entender no sentido de aplicar o conceito básico que tinha passado pros exemplos que eu tinha levado pra a sala de aula...
10		
15		
20		
25		
30		
35	SÓSIA ANDRÉ	e você percebeu que mudou alguma coisa? da for (...)
40	SÓSIA ANDRÉ SÓSIA ANDRÉ	[o que que mudou? da forma que eu trabalho? isso... eu percebi que... é é... por uma questão de heurística específica né? falando... do... de quando você começa a monitorar o objeto de:: algo que está sendo verificado cientificamente você percebe VOCÊ mesmo por estar se verificando... necessariamente levanta... é::... daria pra dizer... é::... uhn::... eu não sei como é que usa a palavra agora em português... desculpe mas... você levanta um awareness... se levanta um...
45		
50	PA ANDRÉ	[consciência? uma consciência própria daquilo que você esta/ fazendo de uma maneira mais consciente... você Tlra... o:: vamos supor o carro do

- 55 SÓZIA piloto automático e você começa a trocar as marchas agora conforme vai a necessidade daquilo que os alunos estão/ falando...
e:: é::... algo em particular que você a/ que você sentiu que mudou mais fortemente?...
- 60 ANDRÉ difícil dizer...não dá pra perceber muito... porque de qualquer jeito a gente tem essa consciência mais a a tua cabeça de qualquer forma não está uhn::... voltada completamente dentro do daquilo que você está se monitorando você tem que voltar prestar atenção ou ah você tem que voltar a pegar o ritmo da aula ou você tem que voltar a apresentar o conteúdo para os acadêmicos... mas você percebe e eu percebo/ percebi também inclusive o cuidado maior que eu tenho por seguir o passo a passo das instruções que eu apresentei aqui em sala de aula... apresentei pra você... então:: uma vez que/ imaginando que:: a gente faz isso às vezes de uma maneira natural orgânica com os acadêmicos como é:: as aulas que normalmente cada professor estrutura... quando você se autopolicia dessa forma e cria essa consciência... do que você está fazendo nas atividades começa a fazer perguntas... que você está criando você perceber você “ah::... será que eu já posso dizer assim”... “o exemplo foi passado”... “ah tá... eu lembrei que eu tenho que fazer um exemplo aqui” “será que o aluno entendeu?” “tá tenho que perguntar então Novamente” que antes era de uma maneira/ acontecia de uma maneira mais orgânica... às vezes acabava passando... desaparecido... esquecia de perguntar agora me me cuidei justamente por estar me policiando de perguntar “entendeu?” olhando no olho de cada um sim... “não beleza quanto tempo demora agora pra pra esperar as respostas né”... vamos ao exemplo então... a ta... tudo bem... agora me lembrei que eu tenho que trazer um exemplo desse momento para ver se eles conseguem pegar... a matéria que foi dada e consegue fazer essa assimilação caso/ ao caso prático exemplo prático...
- 75 SÓZIA que que você chama de orgânico?...
- 80 ANDRÉ a maneira como você se acostuma a dar aulas... o seu jeito de dar aula...
- 85 SÓZIA que aí quando você entra em sala de aula:: entra naquele modo...
[
modo professor exato
- 90 ANDRÉ modo professor
- SÓZIA exato...
- ANDRÉ vira a chavinha professor?
- SÓZIA exato...
- 95 SÓZIA uhn:: e:: no modelo que você/ de explicação que você deu pros teus alunos você fez alguma modificação? daquilo que nós conversamos?...
- ANDRÉ eu...
[
- 100 SÓZIA sentiu necessidade de fazer alguma alteração?
ANDRÉ não necessariamente a necessidade de fazer modificação mas de me policiar... ver se eu estava... obedecendo as próprias regras que eu instruí pra fazer porque antes...((tosse)) de de:: estar trabalhando com isso daqui... é:: eu não não prestava MUIta atenção
- 105 nessa situação... às vezes... eu terminava o tópico... de uma situação específica e já pulava pro próximo porque faltava perguntar se todo mundo entendeu e alguém eventualmente levantava a mão lá:: pra... AH... tem essa situação aqui... é:: o tópico que de repente eu não achava TÃO relevante... eu achava que não precisava trazer os exemplos com uma situação específica... que é aí que entra aquela/ essa consciência própria... porque às vezes pra você uma situação simples é um conceito tranquilo que não vai precisar de exemplo... mas pra alguns alunos:: vai precisar do exemplo...
- 110

- 115 SÓZIA uhum... e:: o que que você achou da experiência?
ANDRÉ interessante... no mínimo interessante e do fato de você criAr essa
essa:: essa consciência própria de estar se analisando ali...você está
olhando aquilo que você esta fazendo... você esta observando quais
estímulos que você está passando pros acadêmicos... se eles estão
entendendo quais os estímulos que de repente corporais... enfim...
120 faciais... que eles estão te entregando que estão entendendo ou
não...porque outrora talvez eu passasse esse tópico... perguntasse
se o pessoal está entendendo ou não enfim... levanta a mão...
entende? 1 ou 2 fala que (entenderam)... beleza pula pro próximo...
125 dessa vez foi um pouco mais um pouco mais cuidadoso... “será que
estão entendendo mesmo?” então... pessoal isso aqui é isso né::
é::... de novo utilizar essa situação pra ver se realmente através do
contato físico da leitura corporal da leitura facial o pessoal está
realmente entendendo... cria efetivamente cria é:: o observado isso e
si próprio que cria essa:: essa necessidade de você tomar não diria
130 mais cuidado mas você começa/ precisar do modo automático
começa a agir de uma maneira mais...
SÓZIA mais?
ANDRÉ agir de uma maneira... eu diria eu não e não diria não natural mas de
uma maneira um pouco mais cuidadosa com o processo de
135 aprendizagem dos acadêmicos... diria que sim um pouco mais
cuidadosa sim...
SÓZIA como foi pra você (SARAH) a experiência que você conseguiu
perceber
ontem de terça pra cá... se você já se observou durante as aulas...
140 SARAH então é:: ((barulho)) ((vozes)) eu achei assim que foi bem proveitoso
aquilo que foi trazido pelo:: pelo ANDRÉ... assim...a forma como
ele::...
é::... foi trabalhado com ele... até porque é::... isso:: na medida que
ele ia falando eu ia também refletindo... o meu estar em sala de
aula... então acho que muitas vezes a gente acaba entrando no...
145 isto que o ANDRÉ falou né?no automático...que é o que eu assim evito
muito e luto muito pra não entra nisso né? e não::... é::... não torna
isso:: tipo mais um número né...mais uma aula... mais um número...
mas:: é:: realmente procurar fazer melhor... é:: pra aquele aluno e
tornar aquela experiência... proveitosa o máximo possível né? tornar
aquele momento é::... mais proveitoso possível... então::... algumas
150 coisas que eu não tinha pensado assim que o ANDRÉ levantou né? e
falou aquelas coisas é apresentar pausas é... como a gente verifica
se o aluno realmente está aprendendo... como a gente é:: porque
muitas vezes a gente faz isso... mas a gente não sabe nem explicar
como faz isso né? então eu achei isso bem proveitoso é::... e
155 assim...de lá pra cá eu acho que pensei... eu dei aula ontem... e eu
pensei é::... o que que eu podia fazer... para... que eles fixassem
melhor o conteúdo... eu pensei nisso... e::... então eu comecei a...
a... refleTIR sobre isso de forma e::... mais consciente... eu acho
que é muito isso de você estar...presente no momento... né?... E::...
160 e assim o que que eu/ como eu poderia... melhorar o processo de
aprendizagem... então ele fez essas reflexões... ele trouxe essas
reflexões... foi isso mesmo?...
ANDRÉ duas situações que eu percebi::... a primeira é que... né a situação
do modus operandi... então como hoje... por exemplo... na sala do
165 PA... íamos ter peça de PRÁTICA civil hoje... prática civil não...prática
administrativa desculpe... daí eu sempre tento engaTAr alguma
coisa e dar um exemplo pra eles de novo... sempre porque eu vejo
que o direito ele precisa desta aplicação útil...especialmente na parte
de prática... É necessário que... o acadêmico:: ele entenda o porque
170 ele está fazendo isso o que ele precisa aprender essa situação...
então o início da aula eu ME PEguei pensando... “tá eu tenho que

trazer o exemplo disso” porque são práticas reiteradas que nos anos anteriores eu já passei essa mesma peça pro pessoal...tem adaptações... vem seguindo ano a ano... mas é uma situação importante... E::... e esse ano eu pensei eu preciso fazer uma instrumentalização melhor disso aqui... “porque que vocês estão fazendo isso?” “por que que isso aqui é importante pra você NESse momento da faculdade?” né::? além se você for errar você tem que errar aqui que tem o professor pra corrigir:: a parte devolutiva... enfim e aí casei essa situação de hoje com... o exemplo prático... da...no início da aula citei todo... fiz toda uma introduÇÃO da parte do exemplo... apresentei o exemplo mostrando pra eles e apresentei A peça prática né... e Aí::... faLAr sobre a situação?

175

180

185 SÓSIA
ANDRÉ

190

195

200

205

210

215

220

225

230

sim... aham... pode falar... porque a peça prática de administrativo é aquilo que eu...às vezes converso com os alunos é tentar sair um pouco fora da caixa da advocacia... do::... do::... da/do contencioso... enfim... quando possível... é por isso que a parte de prática pelo menos administrativa é modificada... a gente vê::... a gente enTRA no contencioso SÓ no fInAL do primeiro bimestre a gente começa a ver peças contenciosas dali do administrativo... e hoje foi uma situação inversa... porque o acadêmico está se formando está no último ano da faculdade e a peça prático de hoje foi uma contestação de como se você fosse o advogado DO municíPlo... então o exemplo está lá... os documentos estão lá... o despacho do júri já saiu... e está aqui eles chegam te entregam isso e agora... o que você precisa fazer pra resolver essa situação aqui? então... e o contexto prático dessa situação foi que... de falar sobre concurso... de falar sobre o futuro deles... de falar que ano que vem eles passam no exame da ordem... que eles não são mais acadêmicos... que eles vão entrar no mercado de trabalho que é imPORtante eles aprender essa situação pro mercado de trabalho pra não sair () dos concursos enfim... então... esse policiamento foi... foi bem interessante durou mulTO mais tempo esse eXEMplo e a explicação e a justificativa... do que eu achava que:: eu iria levar... não sei se eu me empolguei um pouco por falar... né e também pensei um pouco sobre uma das formas que... a gente sabe que... é difícil temporizAr o conteúdo dentro de uma aula... nós costumamos penSAR na.../ nossos tópicos de direito como pílulas ou pastilhas por exemplo... hoje é pastilha X... aula que vem já:: essa pastilha já passou é a próxima... então e é difícil compartimentalizar MUito a situação que tem um conteúdo que necessariamente não vai durar duas aulas... ele vai durar QUAtro seis ou oito... às vezes você precisará rebuscar certas situações e tem o pessoal que falta... enfim... então... sempre no início da aula eu procuro... é::... sobrescrever um pouco daquilo que eu falei na última aula... contextualizar trazer o exemplo e ir explicando na próxima aula... então ali uns dez por cento inicial da aula eu estou falando da mesma coisa que... a situação da aula anterior... isso quer dizer que... será que é::... é eu trago será que está sendo eficiente pros acadêmicos? será que eles não acham que... fazer isso é... às vezes é uma... é::... “não... nossa... o professor está fazendo a gente perder tempo?” será que não é o estímulo errado que eu estou utilizando no início da aula pra fazer com que ele preste atenção pra que o processo de aprendizagem dele... ((ruído)) ah::... “esse professor está explicando mais da última aula então vou pegar meu celular e daqui vinte minutos eu volto a olhar pra ele”... me fez repensar dentro dessa situação... será que é eficiENte essa forma de trabalho que eu estava fazendo? PRA MIM me parecia eficiente... né? porque até engatar de novo o conteúdo... que às vezes você tem toda aquela situação de voltar pegar na mão e puxar... que eu acho que:: pelo menos ao meu ver... né... não tinha

- 235 como eu fragmentar essa parte... aqui... gente vai estudar isso daqui e amanhã vai do número um até o número dois e amanhã a gente começa do número dois... o número um esquece completamente... já passou... foi semana passada enfim...
SÓSIA e você sentiu nessa:... nessa aula com o décimo a necessidade então de estar mais no presente... naquilo que você iria:... neste dia sim...
- 240 ANDRÉ sem fazer essa retrospectiva?
SÓSIA sem fazer a retrospectiva especialmente dentro dessa parte:: pro pessoal da parte PRÁTICA... a parte prática daí eu não () a questão da abordagem não é não funciona assim... daí...
ANDRÉ e aos teus olhos ficou mais efetivo?
- 245 SÓSIA ao meu ver sim... chamou bem mais atenção dos acadêmicos...
ANDRÉ principalmente essa parte de exemplos...apresentação dos concursos e coisas assim... no quadro dá um tempo... faz brincadeira... enfim... fala um pouco... até a questão de:... aí você começa mostrar... você puxa a atenção está falando de concurso público ali está aberto concurso público pra juiz... aí o pessoal olha o valor do salário... o olho fica desse tamanho... a gente até brinca né? nossa né coitado dessa gente... vive com... acho que com trinta mil por mês dá pra viver né? coitado passa vontade mas dá... então aí o pessoal DÁ Risada... eles brincam... sabem quando você está sendo sarcástico de toda a situação... mais aí isso chama... CHAMA atenção de uma maneira ou de outra eles acabam olhando ou enfim...E::... é.. é... interessante fazer esse momento retrospectiva sim... esse exemplo... a parte iniciar sempre com... pelo menos na aula... né? nessa que eu identifiquei com o exemplo ajudou bastante o pessoal a entender a objetivação do porque eles precisavam estar fazendo esses trabalhos... estar produzindo aquela peça hoje...
- 250 SÓSIA é... ELIS a gente estava falando sobre... as experiências e o que que a gente observou depois da:... da instrução de terça-feira você quer comentar alguma coisa? Que que você achou de diferente... que que você achou que mudou tuas perspectivas...
- 255 ELIS eu vou ter aula no sábado... é:... é como o ANDRÉ falou né? a gente começa a repensar nosso método... até mesmo... na:... vamos supor... estar não somente em sala de aula mas fora dela... com xingamentos e tudo mais porque às vezes os alunos nos adoram... e como eu só tenho 4 alunos ((risos))... até a organização da sala mesmo... por ser um regime intensivo ali... a disposição das carteiras pode ser diferente né? pode ser... uma introdução ao estudo do direito... pode ser um ambiente que eles possam estar mais atrelados não só... não tenho 45... 48... igual a ELISA ali igual ao ANDRÉ igual à SARAH então... tentar integralizar eles mais ao assunto né? como o ANDRÉ colocou... de exemplos mais práticos... o que que eles tem né? principalmente eles que são o (décimo) já tem uma bagagem ali né? então:... fazer ali contextos diferentes... com eles... ((risadas e palavras inaudíveis))
- 260 SÓSIA então... uma coisa que eu notei é:... na verdade... você já tinha terminado?
- 265 SARAH NÃO
SÓSIA ((risadas))
ELISA nem tem piada... ((risos))... a piada foi você amiga...
SARAH Ah... você... Você também... ((risos))
- 270 SÓSIA ela já tinha terminado...
[
SARAH ela já tinha terminado...
ELIS é que foi fofa...
ELISA você quer justificar...
[
280 SARAH eu justifiquei entrar

- SÓSIA eu também... ((risos))
 ANDRÉ parem... ela está grávida... não deixem ela nervosa...
 ELISA calma... amor... CALma... calma...
- 295 [
- SARAH assustador
- SÓSIA as tias te amam mas são todas loucas
 ELISA vai se acostumando...
- 300 SARAH perdi até... a linha de raciocínio...
 ELISA (tu) conseguiu estragar a única linha de raciocínio da gestante gente...que dó:... ((risos))
- SARAH tá... duas coisas que eu:: que eu notei... uma coisa que::
 eu pensei além do::... da questão (processo) do do conteúdo em si...
 então assim... eu notei que ontem eu parei a aula pra falar sobre
 305 função social... sobre responsabilidade social e:: assim eu senti uma
 necessidade de... é::... porque eu vejo isso como que nós temos
 essa responsabilidade né? de também além do conteúdo tratar
 acerca da função social de uma formação cidadã... então ontem eu
 parei... eu vi que havia uma possibilidade na conversa ali da aula e
 comentando né... de criminologia... né? então eu consegui parar e
 310 explicar e falar um pouco com eles sobre essa questão de
 propósito... porque que eles estão ali... sabe? então foi o que eu
 consegui retomar... e outra questão foi de que é... de uma pergunta
 que foi feita pro ANDRÉ... de como... como nivelar a sala... né? então
 315 eu lembro que:: uma vez eu fiz um curso... e aí havia...é::... uma
 explicação de que os alunos... esses alunos...né... que estão no nível
 avançado... alunos que estão num nível baixo... mas que você não
 podia ser tão baixo a ponto que os avançados tipo... né? e você não
 podia ser tão::... alto a ponto que você não conseguisse também
 320 puxar aqueles que estão lá em baixo... né? pra pra algo superior... e::
 a minha... o meu proceder... eu vejo assim... que eu tento que eu
 tento... é não nivelar por baixo... assim... é sempre... alcançar
 aqueles que estão lá em cima... então eu preciso talvez encontrar um
 meio termo nisso também... sabe? então é::... pela forma por
 325 exemplo que eu cobro::... pela forma que eu preciso é... não ser tão
 rígida a ponto que também aqueles que estão lá embaixo não
 consigam me acompanhar... né? então isso foi trouxe uma reflexão
 sobre o meu proceder e a forma como eu conduzo que eu é planejo
 as aulas... né? que às vezes eu posso estar... que eu muitas vezes
 330 me FRUstro... achando que eu estou fazendo... nossa uma aula
 maravilhosa... né? fico frustrada que os alunos... né? nem deram
 bola que eu estava ali falando do Dworkin e os alunos não deram
 bola... né? mas porque talvez... esteja... demais pro pro nível deles
 né? então voltar... talvez algumas coisas pro óbvio e por que o óbvio
 335 tem que ser dito sempre... né? e pro pra aquilo que é::... é
 essencial... e a gente não pode também escapar também daquilo
 que é essencial...
- ANDRÉ eu vou... só fazer um comentário aqui em cima do teu...
 especialmente para o pessoal do primeiro ano e::... pessoal que
 340 está entrando no segundo ano agora também acaba entrando um
 pouco... eles veem a necessidade da materialização por parte do
 direito... porque as coisas são muito... estão muito desconexas ainda
 na cabeça deles... eu percebi isso numa situação que:: a gente
 estava falando de filosofia... sobre a teoria das janelas quebradas...
 345 né? e mencionou sobre isso daí... na parte dos autores lá... e:: na
 semana seguinte teve uma apresentação do projeto integrador num
 colégio da periferia de XX e a gente chegou lá e o diretor estava
 falando sobre isso e alguém mencionou lá sobre as políticas
 públicas dentro do colégio... e ele falou "não... porque aqui a gente
 350 adota a teoria das janelas quebradas... carteira riscada é pintada na
 hora... a parede"... e uma menina me olhou assim... mas ficou com

- o olho desse tamanho assim... sabe... que daí ele falou... “a:... se pixam é:... o muro... a gente pinta ele na hora... eu tomo cuidado aqui... eu pego a moto e passo aqui”... -- diretor falando isso, né? --
- 355 e ela voltou e falou assim... “nossa professor... eu nunca imaginaria que o negócio que a gente está estudando na teoria teria um() tão prático assim sabe? então assim... às vezes entra muito nessa situação do teórico e eu... por isso que... pelo menos pra mim... eu tento puxar a parte dos exemplos... porque de novo... traz... eu VEjo
- 360 isso... né? você traz essa situação que conecta o aluno... ele... ele acaba... ele cumpre “nossa... isso aqui já aconteceu comigo”... “nossa... isso já aconteceu com alguém da minha família”... “nossa... é possível... essa é... uma situação dessa...”
- 365 SÓSIA É:... vejam que a gente não está falando que é um jeito certo... que é um jeito errado
- [
- ANDRÉ sim... sim...
- SÓSIA é o pensar o que eu faço... como eu faço... e por que eu faço aquilo?
- ANDRÉ ÉH... e eu... no meu caso... eu percebi essa situação... não é? eu faço a situação de tenTAr apresenTAR o máximo possível de
- 370 exemplos... porque me parece... especialmente... para as turmas... que é o foco do que eu tenho... pelo menos em turno... são os pessoal do primeiro ano... é que eles não conseguem... às vezes enxergar a materialização daquilo que a gente está estudando em sala... sabe?
- 375 SÓSIA uhum... então tá... é:... que tal... temos tempo... né? que horas são agora?
- ANDRÉ quinze para as... vinte para as cinco...
- SÓSIA a gente podia fazer mais uma instrução ao sósia aqui... o que vocês acham? O que que é instrução ao sósia, né? é:... instrução ao sósia é um exercício de imaginação... vocês vão é:... trabalhar com a seguinte ideia... vou pedir para que... né? a instrutora ou instrutor... né? o instrutor já foi... então agora é só feminino... né?
- 380 ((vozes sobrepostas e risadas))
- 385 é:... que a instrutora... é:... imagine que eu serei a sósia na próxima aula que vai dar nesta semana... então é:... ela vai me dar instruções para que eu a substitua sem que exista prejuízo pedagógico... tá? eu tenho que substituir na... na forma de explicar... né? e eu preciso focar em detalhes pra saber exatamente tudo o que
- 390 você enfrentaria na explicação desses conceitos naquela situação específica...
- [
- PA sem que ninguém perceba
- SÓSIA isso... e a peculiaridade é essa... que você tem que me explicar de
- 395 forma que ninguém perceba essa substituição...
- PA de tal maneira que você fique tão bem instruída que você consiga então... atuar como sósia... fazer aquela substituição... né? de maneira... idêntica... e ninguém vai perceber que está havendo uma substituição
- 400 SÓSIA e o instrutor fala sempre assim... VOcê vai fazer assim...VOcê precisa fazer ISso... falar asSIM... explicar assim essa é a linguagem que o sósia usa... quem vai ser a minha sósia hoje? vocês querem sortear vocês querem... é:... se voluntariar... vocês querem... vocês que mandam...
- 405 SARAH não... as colegas lá que acabaram de chegar... a ELIS nova aí...
- ELISA não... eu estou tentando entender...
- ANDRÉ então eu também cheguei semana passada...
- [
- SARAH é que semana passada foi uma... uma...
- 410 [
- ELIS é que semana passada ele não escolheu...

- 415 SÓSIA [terça passada agora... sim ele foi... inscrito sob pressão né?
SARAH ele foi inscrito voluntariamente... ((risos))
ELISA entendi...
ELIS tipo assim...
[
- 420 SÓSIA por nós assim... ó... por indicação...
ELISA que bom... né? você já fez a tua parte
ANDRÉ exato... eu só queria meu chocolate...
SÓSIA vejam que a SARAH veio preparada ((risos))
ANDRÉ tem gravado isso... inclusive...
ELISA você veio pronta já:... bicha véia?
SARAH não... é... que enquanto eu estava ouvindo o ANDRÉ... eu peguei e já
425 fui me adiantando... né? ((risos))
ELIS ela fez tarefa de CAsa...
ELISA me dá uma caneta... alguém me dá uma caneta
SARAH pega aí... ó... pega e vai fazendo... pra você entender
SÓSIA vocês querem rascunho?
430 ELISA eu quero
SARAH eu tenho um sobrando...
SÓSIA tem aqui:....
ELISA tem?
SÓSIA tem... tem... tem caneta? quer um rascunho... ANDRÉ?
435 ANDRÉ eu tenho aqui...
SÓSIA então bora lá... é:... então professora... imagine que sou sua sósia
e:... é:... vou lhe substituir... então... sem que ninguém possa
440 perceber essa substituição na sua próxima aula... é:... eu vou te
questionar sempre SEM julgamentos... é:... mas vou querer os
detalhes em detalhes todas as tuas decisões... todas as tuas... é:...
práticas pedagógicas para que essa substituição seja eficiente...
especificamente do ponto de vista pedagógico é:... para a gente
começar... então a professora pode esclarecer qual o tema dessa
445 aula... data e o assunto a ser abordado?
SARAH uhum...então... a atuação do advogado nos métodos consensuais
SÓSIA que turma?
SARAH décimo período
SÓSIA uhum... tá:....
450 SARAH ann...vai ser hoje à noite... hoje... a noite... amanhã de manhã... que
vai ser para ele (indica PA)... você já vai sabendo antecipadamente...
já vai dar aula spoiler...
SÓSIA são 2 pessoas diferentes... uma não conhece a outra...
PA [
- 455 PA ah:... que bom... ótimo... dupla personalidade... ((risos))
Não tem relação da...
[
- ELISA Mulher... ele é professor aqui...
[
- 460 PA isso...
ELISA e aluno lá...
SÓSIA então... e:... se lembre que eu vou te pedir é:... vou te fazer as
perguntas... e:: então... no sentido de é:: focar nos detalhes e já que
a gente já tem a primeira/ o tema... como é que eu começo a
465 abordagem do assunto? qual o primeiro ponto então?
SARAH você vai é:... iniciar retomando a aula anterior que falava da atuação
do terceiro nos métodos consensuais...facilitador... mediador...
conciliador... negociador...então...
SÓSIA e você faz isso de que forma? EU faria isso de que forma?
SARAH você é:... como você vai se inteirar sobre o assunto e você vai
470 estudar acerca do assunto...
[

- SÓSIA NÃO... como eu vou abordar esse assunto com eles? como eu faço essa retomada desse assunto?
- 475 SARAH sim... é::... você precisa é:: ahn:: trazer novamente os conceitos de quem é o terceiro dentro do dos métodos consensuais... a forma como ele atua dentro da de cada um dos métodos... é aí você vai diferenciar esses métodos... ahn:: e aí você pode falar um pouco sobre a cada um dos métodos... como seria essa atuação desse terceiro... de que forma esse terceiro ele vai se manifestar... ah... ainda agora que eu lembrei na... eu deixei como atividade pra aula... pra aula passada pra semana passada (...)
- 480
- [
PA você deixou...
SARAH é...
485 PA você deixou como atividade...
SARAH é... você deixou como atividade para a aula passada uma... um texto do ser mediador e você vai retomar com eles alguns... é::... alguns... algumas partes é... elementares daquele texto... primeiro... você vai questionar eles do que eles entenderam do texto...
- 490 SÓSIA vamos é:: por partes... eu preciso:: fazer umas perguntas sobre a ordem que você vai falar sobre isso... você vai falar primeiro/ eu vou falar primeiro sobre a retrospectiva ou vou falar sobre o texto?
SARAH vai fazer a retrospectiva porque a retrospectiva é justamente do terceiro...
- 495 SÓSIA Ah... sim, tá...
SARAH é o mesmo assunto...
SÓSIA tá... então vamos à retrospectiva... farei de forma devagar...
SARAH isso
SÓSIA aprofundada?
500 SARAH não aprofundada... então não vai ser aprofundada socialmente vai tratar de quem é o terceiro dentro dos métodos consensuais... vai retomar com eles... esse é::... esse conceito de quem é o terceiro... ahm... e aí você vai inserir o texto... porque o texto é... é trata acerca do mediador
- 505 [uhum
[
SARAH que é o terceiro
SÓSIA fala devagar... mas é superficial... retomando
- 510 [isso
SARAH aquilo que já foi dito...
SARAH tendo por base que a aula já foi ministrada com base nisso...
SÓSIA me aprofundo se tiver alguma pergunta?
515 SARAH sim... pode se aprofundar... pode ouvir e... sempre de uma forma é::... acolhedora... então eu ajo sempre de uma forma acolhedora
- [
PA você vai agir de uma forma acolhedora
[
520 SARAH você vai agir de uma forma acolhedora...
()
você sempre age... você vai é::... receber os questionamentos... esperar que os alunos se manifestem... inclusive... é... sem interrompê-los... quando eles perguntarem... É:: você/ AH... tente perguntar novamente a eles pra ter certeza que você entendeu o que eles /estão perguntando... e depois tendo certeza e falado com as mesmas palavras deles... o que eles estão perguntando... confirmado com eles...você pode então responder a eles... depois da resposta...você pergunta novamente a eles se eles já estão satisfeitos
- 525
- 530 SÓSIA e essa resposta... é::... como eu faço... eu repito as minhas palavras

- ou eu uso outra abordagem
- 535 SARAH isso vai depender da da da pergunta... então depende da pergunta... levanta... mas sim... pode ser que A A O:: questionamento seja a respeito da aula anterior... você terá que retomar com as tuas palavras com aquilo que foi trabalhado no no no dia ou outras...É:: outras coisas envolvendo o próprio tema
- SÓSIA e eu simplifico essas palavras ou...
- 540 SARAH [simplifica...
- SÓSIA simplifica? nessa resposta simplifico
- SARAH simplifica ou tenta deixar o mais... é::... mais...
- SÓSIA mais literal possível?
- 545 SARAH não seria literal mais... é:: próximo do conhecimento deles...
- SÓSIA uhum... TÁ... e sobre o texto... como é que eu vou abordar esse texto?
- SARAH primeiro... eu vou perguntar pra eles... você vai perguntar pra eles o que eles entenderam do texto... o que eles compreenderam acerca do texto... e aí... de forma livre... vai esperar que ele se manifestem
- 550 SÓSIA dou tempo pra isso... pra essa manifestação?
- SARAH então... verifica como que isso vai acontecendo... porque isso pode demorar... os alunos podem falar dez minutos... e os alunos podem falar é:: meia hora... então é... deixa que eles se manifestem sobre O o texto... o que que eles entenderam sobre o texto e retome algumas partes essenciais do texto...
- 555 SÓSIA Uhum
- SARAH aquilo que o que realmente ele coloca como o que é o mediador... o que é necessário para ser o mediador... É:: a questão ali... de:: não haver um curso específico mas que isso é muito mais... é uma questão de reflexão... da capacidade de reflexão da própria VIda e a possibilidade de você refletir a tua existÊncia...
- 560 SÓSIA antes de continuar eu preciso é::... lembrar vocês que a gente faz em três etapas né... a instrução ao sósia... a segunda etapa que são as perguntas como se vocês fossem as sósias... para a instrutora e a terceira a gente faz uma análise... uma reflexão conjunta... então... né... mais para vocês que estão chegando e acabei esquecendo de explicar é::... observem o que a professora ELISA está falando... lembrando aquilo que vocês estão fazendo
- 570 ELISA [((soletra alongadamente o nome da SARAH))
- SÓSIA SARAH...
- SARAH gente...
- SÓSIA mas eu falei... eu falei SARAH...
- SARAH e ELISA (simultaneamente)
- ANDRÉ
- 575 SÓSIA Não... falei SARAH
- SARAH e ELISA (simultaneamente)
- ANDRÉ
- ELISA ele está gravado... está gravado::
- SÓSIA depois eu volto e mostro é::... então observem o que a profe está falando...
- 580 ELISA qual prof?
- SÓSIA a prof SA-RAH ((fala o nome de SARAH pausadamente))
- ELISA ah... sim... ((risos))
- SÓSIA no caso da minha pesquisa prof 2 ((risos))
- PA não resisti... vou ter que falar... são 2 profes tão queridas que se confundem... como...
- 585 SÓSIA [claro...
- ELISA nós somos gêmeas siamesas... fomos separadas na faculdade... ((risos))

- 590 SÓSIA e::... observe... então... que a prof SARAH ((fala pausadamente)) está falando... ((risos)) É::... e repensando na sua própria postura dentro de sala de aula... como se vocês fossem é:: passar por essa intervenção em algum momento do futuro... e percebam se falta alguma informação pra que vocês sejam as sócias em uma eventual situação...
- 595 JULIA eu estava aqui pensando nas instruções que eu IA te DÁr quando VOCÊ fosse ser a minha sócia... então foi bom que você deu esse (...)
- 600 SÓSIA É... uhum...
JULIA eu vou deixar pra depois
SÓSIA enTÃO... vamos voltar... vamos voltar então... demos o/ dei o tempo pra que eles falassem sobre::... fizessem essas reflexões e:: farei... É:: a abordagem seguinte... qual seria o próximo tema então?
- 605 SARAH uhum... aí você... aí você inicia com a participação do advogado... então agora... porque é... esgotou ali O O O O assunto acerca do terCEIro... que é esse facilitador...né? dentro da/ dos métodos consensuais... agora a atuação do advogado... como o advogado... então... o que que esses primeiro eu vou fazer uma pergunta pra eles... o que que se espera do advogado? VOCÊ vai fazer... você vai fazer uma pergunta pra eles... o que se espera do advogado atualmente...
- 610 SÓSIA É::... de que forma? pausada?
SARAH isso mesmo...
SÓSIA dou um tempo pra que eles respondam?
- 615 SARAH uhum... faz a pergunta e espera que eles respondam...
SÓSIA como é que eu sei que eles vão se manifestar? como é que eu... de repente é::... eles vão se manifestar necessariamente?
- SARAH eu acredito que sim... eu acredito que sim... eu espero que sim...é:: NÃO voCÊ... você pode esperar que sim... não toda a turma...
620 mas:: é::... considerando o que já vem sendo construído... eu acredito que sim... tem um aluno PA... que sempre se manifesta muito nas aulas... ((risos))
- SÓSIA que bom ter alunos assim né? ((risos)) É:: e:: depois disso que falamos...
- 625 SARAH depois disso
[
SÓSIA eu falo...
SARAH vai falar... é:: ele... então você vai... verificar aquilo que eles vão responder... o que se espera do advogado e dentro daquilo que eles... -- por isso que é... tem muito além desta... tem que ter essa expertise do conhecimento do assunto... porque dentro do que eles forem trazendo... a depender do que eles forem trazendo... você também vai fazer uma abordagem ali é::... vai lincar com a atuação do advogado voLTAda para os métodos consensuais... né? --
- 635 porquê? porque hoje a::... a triagem do que... qual é o melhor método? ela passa pelo advogado... então essa... triagem do que analisando o conflito e dizendo assim... olha para esse teu conflito é... o ele tem que ser... ele é melhor resolvido... a melhor forma... a melhor solução é encaminhar para mediação... É... a não... entrar com uma ação é o poder judiciário... né? então essa triagem... ela passa pelo advogado... por isso que o advogado ele preClisa... DOMINAR -- e isso está também lá na resolução 5 de 2018 do dos é:: do Conselho Nacional de Educação... né? -- É::... então... nas diretrizes curriculares... há essa... exigência de que os alunos DOMInem os métodos consensuais... porque senão como eles vão realizar essa abordagem? então...pensando nisso... você precisa também trazer essa consciência para eles de que esse papel será deles...né?
- 645 SÓSIA e como é que eu faço isso? como é que eu faço com que eles

- 650 SARAH percebam esse papel?
tendo em vista TUdo que já vem sendo construído acerca do::/da
melhor forma de resolver o conflito é... de que existem é:: uma é:: um
multiportas... né? um sistema multiportas e de que não é apenas o
poder judiciário... né? então... eles precisam verificar qual é a forma
655 mais adequada... o que seria mais adequado? existe... há um::... há
uma fórmula para isso? não há... não há uma fórmula... não existe
uma fórmula... isso vai depender do que... isso vai depender de
conhecimento acerca dos métodos... que o aluno precisa ter domínio
e por isso que a resolução CObra que as instituições... elas
660 preparem o aluno para ter domínio dos métodos consensuais porque
não existe uma fórmula... mas o aluno... diante do conflito que foi
apresentado... ele vai precisar utilizar todo o conhecimento que ele
tem acerca da área jurídica... É... utilizando a::... esses... métodos de
resolução de conflitos
- 665 SÓSIA É::... vamos voltar ali pra... pra análise da triagem...como eu... se um
aluno perguntar ahn... como funciona a triagem? Quem faz a
que eu explico?
- SARAH uhum... então isso vai depender de como o conflito... ele se
apresenta... então se o conflito... ele é trazido por um cliENte... até o
670 advogado... quem vai realizar essa triagem é o advogado... então
você precisa falar que...quem vai ser responsável por... é::... legitimar
o método... é o advogado... é ele que vai trazer confiabilidade a esse
método... então... a::... mas agora se o conflito ele já esTÁ no poder
judiciário... é::... serão oferecidos -- porque... também há essa... é::...
675 essa... necessidade de fomento dos métodos consensuais dentro do
poder judiciário -- serão ofertados pelo... pelo poder judiciário
tamBÉM... mas inicialmente se... o cliente ele procura o advogado
quem vai fazer essa triagem é o advogado
- SÓSIA e se::... e tem outras opções além de procurar pelo advogado... se
alguém me perguntar nesse sentido o que que eu vou explicar?
680 SARAH sim::... exatamente então você pode falar que... as partes -- porque
isso já vem sendo construído... né? -- as partes... as partes não... os
envolvidos (mediandos) eles podem... então se dirigir diretamente a
uma câmara de... mediação uma câmara de arbitragem... eles
685 POdem:: se dirigir ao CEJUSC -- Centro de Resolução de Conflitos
do Judiciário -- então eles não necessariamente precisam passar
PElo advogado... mas... é::... se eles chegarem até o advogado...
o advogado que terá que fazer essa triagem
e::... é::... qual é a sequência da...
- 690 SÓSIA então a::... a questão da atuação do advogado dentro dos métodos
SARAH então... é::... ele pode ter uma::... esse dualismo... né?... essa...é::...
você pode tanto ter uma:: POsição de queRER dominar o outro... um
agir... é::... voltado para a dominação do outro ou um agir voltado
para a emancipação do outro... pra emancipação desse conflito né?
695 SÓSIA como eu vou conceituar o dualismo?
SARAH como assim?
SÓSIA como eu vou conceituar... como é que eu vou explicar pros alunos...
[
SARAH que existe esse dualismo?
700 SÓSIA o que é o dualismo e como ele se caracteriza...
SARAH é::... na verdade você já vem... você já veio tratando disso quando
você falou do conflito e teve uma aula só sobre conflito daí quando
foi falado sobre conflito foi colocado duas formas de agir diante do
conflito... né? então um agir competitivo IMpositivo... e um agir
705 cooperativo construtivo... então nesse::... os alunos já estão...
sabendo disso... porque isso foi tratado em:: umas duas aulas... duas
ou três aulas né seguidas... então eles já sabem que existe essas
duas formas de você agir... de você trabalhar com o conflito e
enxergar o conflito... né? e assim como é:: qualquer um pode agir

- 710 dessa forma o advogado também vai passar por isso...então o advogado pode agir querendo dominar... impor...falar ao outro... né? dizer que o que está certo e que está errado ao outro OU querer emancipar o outro...permitir que... essa libertação dele sobre o conflito... que a parte realmente resolva essa situação né... então...
- 715 SÓSIA essas duas... essas duas formas de atuação
então eu volto pra explicar ainda que brevemente o que é o dualismo e o quais são as duas visões?
- SARAH ISSO... você pode só retomar porque isso já foi é:...trabalhado... naquela aula... né? então já foi trazido e... por várias situações isso já foi:... é retomado... então isso simplesmente vai tratar acerca da
- 720 atuação... que ele pode aGIR assim como foi falado lá nos conflitos o advogado também tem essa possibilidade... né
- [
SÓSIA Uhum::
- 725 SARAH De agir de forma construtiva ou impositiva
SÓSIA E... depois?
SARAH depois ah:... eu vou perguntar a eles é:... se eles sabem ()
trabalhado... naquela aula... né? então já foi trazido e...
- [
730 PA você vai...
SARAH VoCÊ ... é verdade... você vai perguntar acerca das razões de:...
resistência aos métodos consensuais... e você vai trazer...
- [
SÓSIA esse é um tema novo ou isso é:...
735 SARAH não não não... não isso já é da atuação mesmo né? as razões de
resistência do próprio advogado
SÓSIA e como é que eu vou fazer essa explicação?
SARAH é::: primeiro você vai pedir a eles se eles porque há tanta
resistência... porque há resistência contra aos métodos
- 740 consensuais... QUais seriam as... as... é:... as razões... que levam a
resistência... vai esperar que eles respondam... isso... é... vai
verificar se tem interesse se estão respondendo sempre é:...
olhando... mantendo esse contato visual com eles... então tendo uma
conexão com eles ali... uma escuta ativa é:... pra verificar se eles
- 745 estão entendendo se estão compreendendo é:... e AÍ você vai
apresentar... é... essa aula você vai transmitir ela... os tópicos
principais em slide... então no slide você já vai ter essas razões...
né? então você vai falar um pouquinho sobre essas razões (...)
e eu... falo sobre cada uma delas de que forma?... rápido(...)
- 750 SÓSIA
SARAH [rápido (...)
[
SÓSIA devagar... conceituo... o conceito está
no slide?
- 755 SARAH não não... você vai falar de forma:: de forma rápida né? É:...
acerca... de toda cultura do litígio que já vem sendo consTRUÍdo isso
também desde a primeira aula... né? então vai tratar ali acerca
dessas razões e que existe uma cultura domiNANTE uma cultura de
litígio né... que se retroalimenta... então é:... e vai estar tudo ali
escrito no slide
- 760 SÓSIA Uhum... TUDO descrito?
SARAH não não não... tudo não né?... os tópicos principais...apenas os
tópicos principais
SÓSIA apenas os tópicos principais... e os conceitos:: é:: como é que eu vou
passar pra eles... eu diTO eu falo e eles vão anotando à medida do
que eu falo
- 765 SARAH então normalmente... nessa disciplina em si:: eu não:... num passo...
quando tem algum conceito importante eu transmito ele no slide
SÓSIA uhum

- 770 SARAH então eu não...é:: não costumo é::... ditar (...)
[
PA você não costuma
SARAH é... você não vai ditar né...isso vai ser algo que vai fluIR normalmente...então assim são...é nesse ponto desse aspecto eu
- 775 não vejo que há conceitos é... necessários (...)
[
PA você não vê...
SARAH é sim...você não vê que há conceitos necessários para serem é::... frisados
- 780 SÓSIA Uhum
SARAH então simplesmente porque aqui vão ser razões do cotidiano... então porque a cultura... ela não...é:: a cultura de consenso ela não:: avança... né... porque há resistência ainda
- 785 SÓSIA como é que eu faço pra turma efetivamente participar?
SARAH olha... esse é um desafio bem grande ((risada))... hmm::...então eu normalmente... eu faço perguntas (...)
- SÓSIA você normalmente
SARAH você vai fazer perguntas... vai caminhar próximo a eles... eu vejo que::... quando você... se você caminhar próximo a eles se você andar próximo a eles... eles vão inclusive ser constrangidos ((risadas)) "você está me constrangendo a falar isso"... eles vão ficar mais atentos nisso que você está falando... então eles acabam interagindo... né... você se mostra... presente naquele momento não simplesmente é::... mecanicamente... conduzindo a aula... você se mostra presente naquele momento e INteressado no que eles estão pensando a respeito daquilo... então isso é uma coisa bem importante
- 790 SÓSIA e se não há essa participação espontânea apesar dessa minha tentativa... chama alguém pelo nome...
795 SARAH então é::... normalmente... eu... eu tento trazer
- 800 [
PA você... você normalmente
SARAH você vai utilizando um exemplo alguma coisa...envolver alguém da sala... mas se ainda sim eles não participarem...eu vejo assim que também
- 805 [
PA você
SARAH VoCÊ não pode agir de forma IMpositiva porque aí você vai estar querendo dominar eles também então: veja como é tão... é tão:: é... REflexivo... da tua própria atuação... porque tamBÉM aqui você se coloca como profissional do saber... e tamBÉM você é:: gostarIA que eles pensassem a tua forma... a tua maneira... pode ser que isso não aconTEça NÉ?... então isso faz PARte... da construção desse... dessa aprendiZAgem... e isso tem que ser algo... VOLuntário... eu normalmente... voCÊ... vai procurar... que eles tragam... o conhecimento que está dentro DEles... aquilo que eles já têm... de:: situações:: de:: exemplos que eles ja atravessaram... que tipo de pergunta posso fazer para fazer essas provocações?... ahn... se já passaram por alguma situação::? se:: nos esTÁgios... normalmente eu pergunto/ você vai perguntar quem faz estágio::? é:: já viu alguma situação de resistência:? em que havia uma resistência à cultura do consenso::? então pra que eles: tragam... é:: aquilo que eles... é:: que realmente já está dentro deles... né? então essa construção seja feita... com a participação deles...
- 810 SÓSIA ((uhum)) e::... eles fazem perguntas de forma espontânea?... como é que eu vou responder... se você fizer essa pergunta de forma espontânea?
815 SARAH é:: como eu falei:: você vai fazer assim... é:: a partir do momento que eles perguntaram... logo depois que eles perguntaram... você vai

- 830 REPetir... a pergunta deles...pra ter certeza ((barulho de fundo)) se eles perguntaram aquilo mesmo... ((ahn)) confirMANDo que é aquilo mesmo que eles estão falANDo... que eles estão perguntANDo...aí: de acordo com aquilo que eles estão... falANDo: você terá que: é::... expor a sua visão acerca daquilo::... expor... a... ao que a
- 835 douTRIna: o que a:: as LEIS... tratam a respElto... vai depender do que...de como... do que é a pergunta:: né? qual é o sentido da perGUNta... se é acerca de uma legislação:: se: a dúvida deles é com relação ao proceder:: então...
- 840 SÓSIA tem algum artigo de dispositivo que você utiliza durante essa aula?
SARAH sim:: eu utilizo a resolução ((barulho de fundo)) cento e vinte e cinco de dois mil e dez do CNJ:
- SÓSIA ((uhum))
SARAH a lei de mediação... três cento e quarenta dois mil e quinze...
SÓSIA ((uhum))
- 845 SARAH o CPC...
SÓSIA alguns desses artigos você vai REplicar...nessa...EU VOu replicar nessa aula?
- SARAH ahn...sim... tem um momento específico que você vai tratar... que ainda... eu... ((ahn))... não sei se eu caminho agora ou já...
- 850 SÓSIA quer encaminhar pra daí a gente já...()
[
SARAH tá
SARAH mas aí tem um momento específico que você vai falar sobre... ah:: se é:: obrigatório ou não o advogado estar presente na:: na sessão...
855 na mediaçãO:... e aí tem o artigo dez... que você vai ter que trazer:: enfim...
- SÓSIA e::... enfim: como é que você traz o artigo dez? de qual dessas::... de qual dessas (leis) ()
[
860 SARAH da lei de mediação?
[
JULIA ((sussurrando)) (eu acho que o artigo 10 também)
SÓSIA como é que eu faço esse:: essa introdução a ESte artigo?
SARAH ((ahn)) então... vai ser bem no momento em que eu vou falar...
865 [
- SÓSIA que você vai falar
SARAH que você vai falar sobre o papel do advogado... é:: na mediação... e se:: ele for obrigatório ou NÃO... então você vai:: pedir pra que eles... abram pra que eles... é:: e aí eles também têm celular:: eles trazem um código: ...né? pra que eles abram o artigo: e leiam algo...
870 você vai pedir pra/ alguÉM... ler... na sala... e após essa leitura...é:: você vai comentar sobre esse artigo...
- SÓSIA você... projeta: o artigo inteiro teor no slide... ou não?
SARAH não... não... normalmente não...
- 875 SÓSIA e:: essa leitura que você solicita... é:: que EU vou solicitar... ela:: é uma leitura:: que eu vou fazer...pauSAda? Ou:: a que a pessoa vai fazer de forma pausada:: ou: permito que leia até o final:: e faço minhas.. intervenções depois?
- SARAH isso:... permita que leia até o final: e depois você faz as tuas
880 intervenções...
- SÓSIA e:: como é que eu olho pra esse artigo? qual é a interpretação que preciso aplicar pra explicAR melhora os meus alunos?... esses conceitos que ele traz?
- SARAH sim... ((ahn)) eu acho que... principalmente a teleológica...
885 principalmente... acerca da finaliDAde:: porqUE:: QUAL é a finalidade:: daquele artigo:: é:: ...uma... é:: interpretação literal... mas também uma interpretação teleológica...
- SÓSIA uso uma? ou uso OUtra?
SARAH as duas... as duas

- 890 SÓSIA [as duas
SARAH Uhum
SÓSIA primeiro uma? qual?
SARAH literal... primeiro é literal... porque ele vai falar sobre...a::
- 895 obrigatoriedade... se um dos:: se um dos advogados... se um dos:
mediandos... comparecerem com um advogado...então a
obrigatoriedade é que o outro também esteja acompanhado né... é::
então primeiro explica... entenderam...você compreenderam::?
né... o que é obrigatório: e depois...por quÊ? qual é a finalidade
900 disso? nÊ? então a questão ali da qualiDAde:: da igualdade:: entre
as PARTes... isonomia entre elas
SÓSIA e::...dou espaço pra que questionamentos durante essa explicação?
SARAH pode... pode sim... SEMpre... na verdade... durante toda aula
SÓSIA proVOco ou agUARdo... a pergunta?
905 SARAH provoca eles pra perceber se eles ()... se eles...entenderam ou
não...
SÓSIA como eu vou provocar?
SARAH pedindo se eles compreenderam... simplesmente pedindo se eles
compreenderam... ou a explicação:: o artigo::
- 910 SÓSIA uhum...eu faço:: ligação desse artigo com algum OUTro?
SARAH ((ahn)) ... SIM... você também pode fazer também com a questão do
acesso à justiça:: a:: até a própria Constituição... que fala da:: da:
essencialidade do... do:: advogado:: né?... advogado como essencial
à justiça
915 SÓSIA e como eu faço essa: ligação? menciOno: os artigos:? faço ler? ou::
só::...
[
SARAH não
SÓSIA só menciono?
920 SARAH só menciona
SÓSIA escrevo no quadro pra que eles anotem:: ou faço... an...
[
SARAH não... é:: normalmente é:: não vai escrever no quadro... assim...
925 você... você... não vai escrever no quadro... ISso... nÊ? pode ter
outras situações... por exemplo... exemplos::... alguma coisa que
exija:: a:: que você perceba que eles não estão entendendo muito::
você pode sim utilizar... mas nesse ponto eu acredito que não
SÓSIA e você:: /mas dá tempo pra que eles anotem:: é:: vou permitir... dar
tempo pra que eles anotem... esse cotejo:: essa ligação?
930 SARAH SIM... pode sim... ((uhum)) ()
SÓSIA é:: voltando para aquilo que você acabou de falar.. é:: você falou
das... () uma nota: né? ((suspiro)) dos questionamentos...((uhum))
se eventualmente... é:: esses questionamentos... polêmicos...
vierem... é:: o que eu vou fazer? como é que eu vou responder?
935 como é que eu direciono: isso?
SARAH acolher
SÓSIA acolher
SARAH então sempre acolher... é:: não importa ((risada)) o que... o que o
940 aluno falar... então... eu acredito que:: é... voCÊ precisa acolher...
porque você está me substituindo((entre risadas))... ninguém aqui
pode perceber... então você vai acolher:: esses questionamentos
alNda que sejam questionamentos... ((ahn)) é:: poLÊmicos: enfim...
e... é::... buscar gerar uma reflexão nos alunos... então assim...
945 NUNca...colocar algo como uma verdade absoluta:: como certo
e errado:: né? então... é:: mas estabelecendo... principalmente
nessas questões muito polêmicas... né?
SÓSIA Uhum... a... você... eu vou perceber que... eles TÊM dúvidas:...
como? como é que eu FAço essa percepção?
SARAH o que eu faço é muito com a... com a::...

- 950 [
PA você...
SARAH você vai fazer com a parte visual... né? então com a parte visual:: esse feedback... esse... é:: você precisa receber:: através do... da confirmação DEles... que eles estão compreendendo que eles estão entendendo... pode ser que eles te respondam... que estão entendendo e não estão entendendo? POde... pode ser... né? isso é algo que a gente não pode prever... que você não vai conseguir prever
- 955
- 960 SÓSIA uhum...é:: e o que eu... continuo fazendo depois?
SARAH depois disso: ((ahn)) aí você vai entrar na questão do:: do papel do advogado dentro dos métodos consensuais... como ele deve agir:: se ele deve falar na sessão:: qual que é a função dele... ali... naquele momento:: você vai tratar desse... é:: desse proceder do advogado
- 965 SÓSIA falo isso... de uma forma RÁpida ou olhando pros olhos dos aLUnos:: de uma forma mais... éh:: pausada...
SARAH de forma pausada oLHANdo os alunos mantendo contato visual com os alunos... é::... coloca importância porque depois que eles... é:: forem pra... para a área profissioNAL... eles teRÃO... que passar por esses métodos então coloca a importância disso... é... deles conheCErem deles saberem como se porTAR... do que faZER NÉ nessas sesSÕES né...
- 970 SÓSIA se alguma dessas... situações que EU falei em sala de aula não ficar CLArA... é::... posso:: é é possível aplicar... é OUtra abordagem interpretativa? pra explicar esse assunto...
975 SARAH como uma abordagem histÓrica... a princípio... é possível sim...
SÓSIA uhum... (
SARAH exatamente...vai depender muito do daquilo que o aluno levantar né...de questões... mas SIM você pode aplicar uma... uma sei lá uma interpretação sisteMÁTica... (pode fazer sim)
980 SÓSIA é::... (
SARAH uhum... sim sim
SÓSIA meramente gramatical...
SARAH gramatical... a:: a gramatical é aquilo que eu usei do literal né então...
985 SÓSIA uhum...
SARAH exatamente... sim... sim... se você verificar que o que o::/ a dúvida deles é a:: nas palavras sim...
na verdade gramatical é diferente de literal né...
990 SÓSIA é?... é por quê?
SARAH porque a gramatical se aplica assim... no... na... na construÇÃO... da:: da FRAsE...e:: que a gente consegue tirar é diferente na questão da vírgula... é:: e a literal é no sentido... que as palavras significam...
995 SARAH ah:: tá... então...
PA isso no direito ou isso onde? direito?
SÓSIA isso:: aqui né? nesse mundo das letras aqui que a gente tem que... trabalhar essas peculiaridades... que é um reflexo que a gente também trabalha lá... que trabalha lá é:: se a pergunta for inadequada... que que eu faço?
1000 SARAH olha eu... você/ primeiro que você parte da premissa que nenhuma pergunta é inadequada... então não existe pergunta inadeQUAda... é:: o aluno ele vai trazer as dúvidas dele... os questionamentos... e TODos eles devem ser... compartilhados em sala...
1005 SÓSIA mas se essa pergunta for referente a outras aulas... anteriores?
SARAH não tem problema... pode/ EU... você... POde responder...
SÓSIA aCOLho?
SARAH aCOLhe...
SÓSIA tem ALgo nas suas práticas pedagógicas que você normalmente

- 1010 utiliza... que você queira/ PRAS explicações dos conceitos... que você é::
[
- PA que eu...
- SÓSIA que EU vou...é:: precisar... resgatar aqui que se/ que você... que
- 1015 EU ache que seja importante fazer?...
- SARAH hm::... explicação de conceito... normalmente eu coloco surgimEnto...
- PA normalmente voCÊ...
- SARAH ((riu)) ((conversa ao fundo)) tá:: é que eu estou pensando EU né...
- 1020 PA (tá fazendo a retrospectiva?)
[
- SÓSIA ela fala (da imaginação)
- SARAH mas é que eu estou na minha imaginação de como é que eu agiria...
- ELISA está grávida gente
- 1025 PA ((riso))
- SARAH mas... você vai... é:: retomar... o:: a questão de do surgimEnto desse conCElto:: é:: ((alarme ao fundo)) da questão histÓrica né como que ele SURge como que ele é:: é apliCAdo... de que forma que ele é empreGAdo... então pode ser feito isso
- 1030 SÓSIA uhum... entendi... enTÃO... a:: como é que encerra... a explicação desse conteúdo?
- SARAH é::... você vai falar acerca dos BEnefícios... dos:: dos métodos consensuais PAra o advogado... quais são os benefícios dele utilizar...
- 1035 SÓSIA menciono ponto a ponto?
- SARAH sim... sim menciona ponto a ponto e inclusive... é:: friSANDo essa questão de que... os processos serão resumidos de forma... os conflitos né serão resolvido/ resolvidos de formas mais sérias... muitas vezes de forma mais adequada... as partes conseguem as partes não né? os mediANDOS os envolVIdos conseguem... resolver realMENTe o a questão do relacionamento entre eles:: então acaba sendo muito mais eficiENte pro advoGAdo ou que o advogado recebe reCEbe... o seu...é os seus honorários de forma mais ()... e acaba sendo... é::/ tendo... um muitos benefícios
- 1040 SÓSIA e eu faço... gancho pra próxima aula... ou:: paro simplesmente paro o conteúdo?
- SARAH é:: aí você... na verdade você vai::... no final da aula...você vai falar que... é::: pras próximas aulas... haverá... é::: vão/ que serão apresentados seminários... você vai fazer essa... essa divisão entre a TURma aLI:: entre os...os temas... os/ que eles já estão cientes de que isso já foi passado desde o primeiro dia de aula... então... e vai fazer a divisão entre eles... é::: que agora cada um... é::: cinco grupos eles vão falar dos métodos consensuais
- 1045 SÓSIA uhum... ótimo então agora a gente vai para a segunda eTapa então... na qual voCÊS serão... os sócias... tem alguma perGUNta que... que a gente... não fez aqui e vocês gostariam de fazer?
- 1050 SÓSIA eu anotei... e::: posso começar então?
- ANDRÉ pode
- SÓSIA nos texto/ no texto que eu vou dar pros alunos... eu::: DEl esse texto numa aula anteRIOR?
- 1060 SARAH Uhum... duas aulas anteriores
- ANDRÉ COmo eu sei se os alunos leram o texto?
- SARAH é porque eles tiveram que fazer um questionário ((risos)) sobre o texto...
- 1065 ANDRÉ esse questionário estava valendo nota?
- SARAH estava...
((conversa ao fundo))
- ANDRÉ tá... é::: então eles precisavam... ler previamente o texto... pra (algo)
- SARAH isso

- 1070 ANDRÉ e:: se voCÊS (...)
[
- SARAH que eu/ a/ eu ajo da forma mercenária ((risos))
ANDRÉ ((riso alto)) foi isso que eu ia pedir... é:: já a questão da triAgem...
1075 você falou que:: a hora que você estava pasSANDo pra eles... que EU to passando pra eles... ähn:: a situação da atividade do advoGAdo ou dos proBLEmas os tipos de conflitos enfim... é:: que EU vou fazer... a triagem das respostas dos alunos... que::... eu dou um TEMpo pra eles faLAR sobre a situação dos conflitos enfim pra depois explicar cada atuação... e se houver... respostas muito divergentes... eu abordo uma de cada vez... e eu coloco no quadro...
1080 como é que eu faço...
SARAH é:: tá...em que momento/ qual pergunta que era mesmo?
ANDRÉ depois que eles leram o texto...
SARAH a:: sim... sim
1085 ANDRÉ que envolveu/ eu bombardeio eles com algumas... PEço para que eles façam perguntas sobre a ativiDAde... do::: da/ dos métodos consensuais... e eles vão me trazer os problemas... e a atuação de como eventualmente... a gente pode utilizar quando eles fazem essas perguntas... é:: eu aBORdo... e se as/ se as resPOStas são muito divergentes... eu tenho uma pergunta que alguém fez... que vai envolver uma situação que pode se aplicar ao seu método de conflito X e outro... com outro método completamente diferente dentro daquilo... eu abordo uma de cada vez? e coloco um contra o outro?
- 1095 SARAH então... depende depende do que::/ de qual é a atividade né? de qual é o:: objeTIvo... mas eu penso assim... sobre a questão DO texto em SI...
[
- 1100 SÓSIA você pensa...
SARAH você é((ruído)) não/ eu penso que você pode/... eu penso com relação a esse texto que você... pode... é:: verificar se eles TÊM questionamentos... E... IR respondendo à medida que eles vão trazendo os questionamentos... até porQUE o questionamento de um pode ser o questionamento de outros
1105 ANDRÉ sim... mas quando:: é:: o aluno se atropela pra falar em cima do outro por exemplo... como é que eu devo agir?
SARAH an::...
ANDRÉ eu DOU tempo pra eles em duas pessoas querer falar sobre... a situação/ sobre o problema?
- 1110 SARAH não normalmente eles... é:: eles acabam tendo uma ORdem assim pra falar né como é o décimo peRÍOdo...eles acabam já tendo uma ordem... se eles se atrope/ se acontecer de/ do aluno... é:: falar em cima do outro aluno não tem problema... aCOLhe aquele momento... resPONde o primeiro aluno que perguntou e depois responde o segundo
1115 SÓSIA como eu acolho?
SARAH como eu acolho? então... não é algo::... algo simples né... não é algo... é::... eu acho que principalmente::... é::... quando a gente não trata aquilo como... algo... inúTIL como algo... é::... que não vai ser aproveiTADO... né/... quando você recebe aquilo... é::... e o aluno principalmente se sente... é::... ouviDO... escutado... naquele momento né...
- 1120 SÓSIA então... qual é minha atitude pra/ que o aluno se sinta acolhido?
SARAH que você preste atenção nele... que você::... você... volte os teus olhos pra ele... então passa por uma linguagem verbal para verbal e não verbal... né... então a forma que você... olha... a forma que você... recebe... a forma que você... é::... ESCUta... para pra escutar que... até mesmo a forma de você::... repetir pra ele... o que ele falou... então ele já se sente acolhido naquele momento...
- 1125

- 1130 ANDRÉ ((batida))
e se uma pergunta demanda desse aluno... avançar num tópico mais profundo...
- SARAH não tem problema...
- ANDRÉ ele pode me explicar a história?
- 1135 SARAH sim... SIM... sim... pode parar... se for pertinente ali com a aula... e.... sim...
- ANDRÉ e se ele não for pertinente?...
- SARAH então... depende muito... é... enfim... do que vai ser tratado né... então assim... é:::... normalmente... não existe pergunta inadeQUADA... eu... eu... parto... você vai partir dessa premissa... de que não existe pergunta inadequada... né... então o que o aluno trouxe... você vai... você vai... responder né....
- 1140 ANDRÉ e se o aluno (...)
- SARAH ou se... ou se talvez... que... -- só um pouquinho... só interrompe/-- ou talvez se ele te trouxe algo assim...como que que eu digo que não é pertinente... que é algo que você vai trabalhar na próxima aula... e aí você...você precisa... então sinalizar isso... que pra que fique melhor aproveiTA do... ou até você pode colocar... pra que o aluno pesquISE a respeito né/... porque você vai trabalhar na próxima aula...
- 1145 ANDRÉ e se... o aluno me trouxe uma situação que... ((barulho alto)) por exemplo... pra... na cabeça dele ele acha que é um conflito... mas que em realidade não é um conflito?... uma situação... e ele pergunta isso achando que é um conflito... achando que ele está fazendo... uma pergunta que cabe na situação da aula... mas na realidade eu sei que não cabe...
- 1150 SARAH como seria essa pergunta...?
- ANDRÉ difícil imaginar... mas ele... mas ele apresenta uma situação.... é:::... por exemplo que:::... não é necessariamente um conflito... ou que não... vai acrescentar uma pretensão resistida das partes... alguma coisa assim... que não vai necessariamente impedir que a gente atue através de métodos consensuais
- 1155 SARAH [uhum... você vai levar o aluno a reflexão... se aquilo realmente é um conflito... então... é:::... eu vejo que passa por esse... por isso não...
- 1160 SÓSIA [você...
- SARAH -- é você... aham -- passa por isso de... você... é:::... acolher... e... gerar reflexão... então não... não é algo simples né... manter com o/... se manter conectado ali pra... gerar essa postura reflexiva no aluno né...
- 1165 SÓSIA mais alguma...?
- JULIA e se eu não souber responder a pergunta?
- 1175 SARAH não tem problema... se você não souber responder... isso acontece normalmente... muitas vezes... a gente diz que não sabe... que a gente vai pesquisar...
- 1180 SÓSIA [você diz....
- SARAH você diz que não sabe... que vai pesquisar...
- P?? você diz que não sabe?
- SARAH sim... lógico...
- 1185 JULIA [não sei?
- SARAH [não SEI... aham...
- PA eu digo que não sei?
- JULIA eu digo que não sei?
- SARAH diz... com certeza... diz que não sabe... e inclusive... humildaDE é

- 1190 uma coisa que a gente aprende... e a gente assim... tipo...
[
SÓSIA que você vai aprender...
SARAH que você aprende... e leva pra vida... porque NUNca... existem
1195 inúmeras... situações que acontecem em sala de aula... e nós não
estamos PRE... você não vai estar preparado pra aquilo... né...
então a forma como o aluno se apresenta... o aluno é um ser
comPLExo... e a forma como ele vai quesTIONar... a forma como
ele... a visão de mundo que ele TEM... ele pode trazer inúmeras
1200 coisas... e algumas vezes... você... não tem... não...não... não tem
nenhum problema... de você não saber né... então você fala... não
sei... vamos pesquisar sobre isso... ótimo isso vai ser... vamos
trazer pra próxima aula... normalmente eu ... normalmente você
vai... fazer o seguinte... você vai ... e:: perceber... se você entendeu
bem o que ele perguntou... se certificar do que ele perguntou... e aí
1205 depois de certificado... né... reflete ali... re...re.../ faz uma reflexão
se... não... não... realmente eu não sei... uma...uma...
retrospecTIVA daquilo que tu tem... de conhecimento... e... é... não
sei... não sei como isso... você vai afirma que não sabe...
- 1210 SÓSIA uhum... peço um tempinho...
SARAH pro aluno? PODE... também...
SÓSIA né... me dá um tempinho...
SARAH só um pouquinho que eu vou pensar aqui... vou... né... sim sim...
uhum...
- 1215 SÓSIA mais algum apontamento? obrigada professora instrutora... queria
saber de você... o que que você achou da experiência agora... de
ser a instrutora?
SARAH a::... achei bem legal... bem interessante... me fez pensar muitas
coisas... refletir acerca da minha prática...BEM interessante...
1220 SÓSIA e o que que vocês acharam do exercÍCIO?
ANDRÉ tá ai ((risada))
SÓSIA ((risada))
ANDRÉ mas é interessante...
SARAH não... é legal...
ANDRÉ mas é interessante... como... (o aluno) tinha... apontado a última
1225 vez... entrei pensando em... se é uma abordagem isso...como eu
devo aborDAR... como essas questões surgiram pra mim?... que é
questão... que a... que apresenta pra SARAH agora... que às vezes
um aluno ele me pede uma coisa que é do quinto ano... de quarto
ano... mas não é pertinente pra aula... mas você não quer deixa
aquela dúvida pro aluno que... né... você quer trazer ele pra sala de
1230 aula...
[
SÓSIA uhum...
ANDRÉ como... e essa situação da pergunta... do::... do::... do como... se
1235 uma coisa não é um conflito... como é que tu aborda... a... isso aqui
não tem nada a ver com a aula... não tem como fazer isso...
JULIA não - eu acho que é a matéria da profe SARAH...
((risadas coletivas))
ELISA ((risadas altas)) AH EU ADORO... ((vozes sobrepostas))
SARAH ela sai da sala de aula... por exemplo... todos eles ESTÃO fazendo
1240 NPJ... então nos casos práticos... a partir da matéria... eles vão
levar... pro mundo... né...acho que por experiência própria... um
acadêmico que... não... estou tendo essa matéria ((estala dedos))
engancha... e eu posso utilizar em caso prático... então... ao
contrário de trazer algo... eles levam uma matéria... pro mundo...
1245 ELISA olha... eu... eu cheguei a conclusão que... eu sou uma professora...
muito escrachada... gente vocês... vocês são muito sérios amiga::...
misericórdia...
ELIS eu não... sento na cadeira...

- 1250 ELISA genTE... eu dou aula assim ó... uhul:::::..... termino a aula suada...
né... SUADA... de TANTO eu anDEI... faLEI...gesticuLEI...
interpreTEI... eu quase mato os alunos genTE... não se... não sei se
eu acoLHO os alunos... tipo (ELA)...
- [
- 1255 JULIA mas... mas é o teu jeito... não tá errado...
- [
- SÓSIA mas agora você entra com exercício de se observar
- [
- ELISA agora.. agora eu acho que eu atropelo os coitados...
- [
- 1260 SÓSIA não...não... não
PA mas você já tinha pensado isso antes? achando que atropela?
- [
- ELISA NÃO...
- [
- 1265 PA ou (veio a) pensar agora?
ELISA NÃO... NUNCA tinha pensado...que talvez eu seja muito rock'n'roll...
SÓSIA ((risada))
ELISA porQUE eu sou... você já foi meu aluno... você SABE que eu sou
rock'n'roll... ((risada))né?... você... se sentiu atropelado por MIM?
1270 SÓSIA você é uma pessoa rock'n'roll
- [
- ELISA va... vamos muda a pergunta... vo... você se sentiu muitas vezes
atropelado por mim?... ((risadas)) porque eu sou... muito mais
rock'n'roll que isso... e eu BRINco entende... eu BRINco com as
1275 dúvidas... eu... BRINco com a matéria... eu BRINco com os
exemplos...
- [
- SÓSIA é ótiMO...
- ELISA eu uso os exemplos toscos...
- 1280 SARAH mas você já adquiriu um estILO...
- SÓSIA é::::: é isso...
- SARAH é isso... cada um tem o seu estilo... porque ()... é teu...
- SÓSIA é que você é uma pessoa rock'n'roll...
- ELISA eu SOU NÉ?...
- 1285 SARAH nada contra...
- ELISA estou medicada eu juro
- PA está ótimo... continue assim...
- SÓSIA ((risada)) mas aí agora... a gente passa... então:::: pra... pra
1290 essa etapa final... pra vocês que não passaram ainda pela...
instrução né?... pra você ANDRÉ que já paSSOU... mas creio que
ainda
vai dar aula pra outras matérias... e pra... instrutora especificamente
vai dar esSA AULA hoje... é:::: fica o exercício de pensar o que a
gente FAZ.... se você faz mesmo aquilo que você falou
- [
- 1295 SARAH --UHUM--
- [
- SÓSIA que você faz... COMO você faz... é:::: e se você sabe mesmo o
que que você faz... né? e de repente você consiga se enxergar
nessa resposta ... profe SARAH...
- 1300 PA (frequentemente) você diz aqui que na posição do... do instrutor
né... da instrutora ... depende... depende o que acontece...
depende da pergunta que foi feita... né?... é:::: o que aconteCE?
quando você estiver lá na sala...o que afinal acontece?... que
preencheria esse depende... com algo específico que puder ser
1305 respondido... né?... porque surge a pergunta... e a... vai responde...
depende ... depende do que acontece
- [

ANEXO 3

TRANSCRIÇÕES – OFICINA DIA 3

LINHA	FALANTE	TRANSCRIÇÃO
	SÓSIA	então gente... vamos lembrar então aqui a nossa:... atividade de hoje né?: a gente vai fazer instrução sósia hoje com a... iluminada ELISA
5		né:?(risos) que tá aí super disposta já chegou no seu lugar de... de:: instrutora hoje... né:?
		[Fala
10	ELISA SÓSIA	já chegou chegando instrutora... aí pros colegas que vão estar participando... vocês ficam... na função de serem... é:: de ouvir se colocarem nas nas situações... que a prof ELISA é:: pontuar e depois... serão sócias... na mesma situação que eu... ELISA a tua:: instrução () então... instruções são pra que:: é:: no sentido que então eu vá te substituir... a ideia é a seguinte... então imagine que eu serei a sua sósia... nessa próxima aula...e que:: nós () já vamos conversar que você vá é:: me dar todas as instruções... pra que eu lhe substitua assim que ninguém perceba a diferença...
15	ELISA SÓSIA	ok... tá? então eu vou... pros detalhes mesmo a ideia não é é:: julgamento não tem certo nem errado é o teu jeito...porque eu preciso te substituir sem...é:: sem prejuízo pedagógico sem prejuízo...é:: daquilo que você vai apresentar... é:: eu tenho essa... esses questionamentos e às vezes vamos focar em alguns níveis né?
20		[uhum
25	ELISA SÓSIA PA SÓSIA PA SÓSIA	então an:... vamos começar dizendo qual é a:: (só um minuto) oi? está gravando? sim estamos gravando... qual é a:: o tema dessa aula a data e o assunto...
30	ELISA SÓSIA ELISA SÓSIA ELISA	beleza... o tema é sobre bens... uhum... está ótimo a data foi ontem foi não... precisa ser hum::
35	SÓSIA ELISA SÓSIA	precisa ser ainda desculpa... eita então deixa eu achar aqui alguma aula... pra gente aquilo que você vai dar... então na próxima semana qual vai ser a sequência dessa aula
40	ELISA SÓSIA ELISA SÓSIA	calma que eu tenho que achar aqui pera aí... não sei nem se eu tenho aqui SÓSIA... deixa eu ir lá pra pro moodle...aqui eu não vou ter... deixa eu voltar... eu achei podia ser uma já... não... tem que ser uma que você vai dar... tá pera aí... o exercício de imaginação é para o futuro...
45	ELISA SÓSIA ELISA SÓSIA ELISA SÓSIA	tá nesse caso... então tá ó... nós vamos tratar sobre excludente de ilicitude... uhum
50	ELISA SÓSIA ELISA	na perspectiva da responsabilidade civil... uhum ta?

- 55 SÓSIA tá... é:: e você já começou esse conteúdo?
 ELISA não...
 SÓSIA não... tá
 ELISA quer dizer uma parte uma parte bem pequena já na verdade...
 ((grunhido))
- 60 SÓSIA a:: bem... então a partir de agora você vai... é :: me dar instruções
 dizendo... você fará
 ELISA Uhum
 SÓSIA e eu vou te perguntar então o que eu farei
 ELISA Uhum
 SÓSIA como eu farei tá? a: essa aula vai ser dada... eu darei essa aula
 [
- 65 ELISA então tá... você dará amanhã
 SÓSIA amanhã... que é quarta-feira quarta-feira perfeito... então como
 inicio... a aula?
 ELISA SÓSIA você vai começar... é:: depois do intervalo... e vai ser na
 turma que eu gosto muito... então você vai chegar
 [
- 70 SÓSIA que você gosta muito
 ELISA que você gosta muito...que você gosta muito...você gosta muito... é::
 então você vai chegar bem animada...agitando... a turma...nada de
 chegar boa noite nana não...chega... rock and roll... bem animada...
 boa noite aqui que pediram aula de direito civil cheguei... tá? é assim
 que você vai falar com eles... tá?
- 75 SÓSIA uhum...
 ELISA e aí você vai explicar então que a gente vai continuar que vocês
 vão continuar... o conteúdo sobre os meios de defesa em relação a::
 responsabilidade civil... o último conteúdo que vocês conversaram foi
 estado de necessidade previsto no artigo cento e oitenta e dois do
 código civil... e:: foi trabalhado né? um acórdão aquela oportunidade
 também e hoje é::... vocês vão trabalhar então legítima defesa...
 exercício regular do direito e o estrito cumprimento de um dever
 legal...
- 80 SÓSIA tá...como eu faço essa contextualização... de forma rápida... ou eu
 faço... lembrando os tópicos principais?
 ELISA não você vai chegar e vai simplesmente lembrar que... este
 bimestre estão sendo trabalhadas as formas de defesa... em relação
 a eventual né? processo... de responsabilidade civil... e aí você com
 base nisso você vai falar aula passada estuDAMOS o estado de
 necessidade trabalhamos o acórdão... hoje nós vamos trabalhar
 legítima defesa exercício regular de um direito estrito cumprimento
 de um dever legal...
- 85 SÓSIA mas
 [
- 90 ELISA BEM pontual
 SÓSIA é bem pontual isso que eu ia te perguntar se eu faço ponto a ponto
 ELISA uhum:: não BEM pontual
 [
- 95 SÓSIA bem
 ELISA bem (*an passan*)
 SÓSIA objetiva...
 ELISA objetiva
- 100 SÓSIA e::... o que eu inicio falando?
 ELISA você vai começar então... é::... deixa eu lembrar aqui da matéria
 pera aí...você vai começar... pra você lincar a aula passada...
 SÓSIA uhum...
 ELISA com essa aula agora... você vai lincar dizendo que... no estado de
 necessidade o que se excluía era a ilicitude mas não o dever de
 reparação...
- 105 SÓSIA só um pouquinho... já expliquei o que é o estado necessidade...eles

- 115 ELISA já tem esse conhecimento
eles já sabem... você não precisa lembrar:: o que é o estado de
necessidade não precisa até porque tá no artigo cento e oitenta e
dois
SÓSIA considera esse conhecimento já como consolidado
[
ELISA com certeza...
SÓSIA se aparecer alguma pergunta nesse sentido já no começo
120 procurando lembrar
[
ELISA você remete remete ao cento e oitenta e oito
dois... e aí pode fazer a leitura do artigo pra dar um... gatilho neles
SÓSIA uhum... como é que vou fazer essa leitura desse artigo
125 ELISA você vai pegar o código vai ler pra eles...
SÓSIA uhum
ELISA pausadamente pra que eles então até dando entonação nas
palavras que você acha que são mais relevantes e tudo mais...
130 e aí se a dúvida persistir se eles se você sentir no teu feeling que
eles estão assim um pouco... um pouco perdidos ainda de repente
vale a pena... o/ você ler novecentos e vinte e nove e o novecentos e
trinta...tá? que são os artigos que aí você já consegue fazer um link
PRA o tópico do cento e oitenta e oito um que são os artigos que
vão falar sob... a ainda que em estado de necessidade...então ainda
135 que você tenha agido de forma lícita... NASce o dever de reparar se a
vítima do prejuízo for um terceiro não causador do prejuízo... (num)
não causador do perigo...
SÓSIA como a gente como a gente está fazendo um:: uma de introdução...
140 como é que eu vou é um resgate na verdade como é que eu vou
fazer essas essa:: costura de artigos?...eu explico... só citando os
artigos eu leio os artigos peço pra alguém ler
ELISA eu gosto eu eu sugiro que você leia... VOCÊ vai ler... você vai ler
os artigos com eles...
SÓSIA uhum...
145 ELISA porque é de suma importância que eles conheçam o conteúdo do
código civil... a literalidade do código civil...eu acho assim/ é:: você
acha isso importante...
SÓSIA uhum
ELISA pra que eles estejam capazes de continuar a interpretar artigos...
150 sem você...
SÓSIA e como eu definiria é:: como é que vou chegar nessas palavras::
chave que eu preciso entonar a voz:: para que eles entendam a
importância
ELISA ((suspiro)) sobre o estado de necessidade é importante que você...
155 é:: é::... trabalhe a perspectiva da destruição... ou deterioração... de
coisa ALHEIA PARA remover um perigo iminente...então
DeterioraÇÃÃO...entonação tem que ser maior...alHEIA maior...perigo
imiNENTE tem que ser maior...são essas três palavras que você
precisa... destacar pra eles na tua leitura mudando a entonação de
160 voz...
SÓSIA uhum...
ELISA e aí você vai... já lincando com isso falando...o estado de
necessidade... exclui a ilicitude mas:: em sendo o prejudicado um
165 terceiro... não causador do prejuízo... o dever de indenizar
PERmanece conforme o artigo novecentos e vinte e nove e
novecentos e TRINta do código civil e aí esses outros dois talvez
é:: é:: é:: a depender da cara que eles fizeram pra você... você não
precisa ler
SÓSIA como é que eu vou saber a cara que eles vão fazer?
170 ELISA ELES FAzem uma CARa:: de:: PAIsagem se eles tiverem entendendo
eles vão estar fazendo afirmativamente com a cabeça...

- 175 SÓSIA uhum::
ELISA se não não...
SÓSIA isso é pré ajustado?
ELISA não... isso é... intuitivo
[
SÓSIA é intuitivo?
- 180 SÓSIA e como é que é a cara de paisagem? ((risadas))
SÓSIA olha você pode usar outra estratégia... POSSo colocar como questão
ELISA dissertativa na prova do que é o esTAdo de necessidade e quando há o dever de INdeniZAR?... valendo três pontos POSSO por? todo mundo entenDEU?... e aí eles vão te responder sim ou não e aí a depender da resPOSTa você... explica de novo ou PASSa já pro livro...
- 185 SÓSIA uhum:: entendi... e eu é::... olho pra pra... turma enquanto vou falando esses conceitos?
- 190 ELISA sempre...
SÓSIA uhum
ELISA sempre... o tempo todo contato visual e anda pela turma chega nas pessoas usa as pessoas como exemplo
- 195 SÓSIA uhum...
ELISA sempre os nomes dos alunos são falados durante a aula... e eles fazem parte dos exemplos
SÓSIA e eles fazem parte dos exemplos
ELISA sempre
SÓSIA e ao:: ao refazer esse LINK entre os...é... entre os artigos
- 200 ELISA uhum
SÓSIA eu consigo perceber que eles estão acompanhando... dou TEMpo pra que eles se acompanhem o deslocamento de um artigo pra outro...
ELISA na verdade o::... o:: tempo vai ser o mesmo tempo que você vai ter né::? pra você se deslocar de um artigo pra outro então você não precisa ter um tempo a:: mais pra eles...VAI vai no teu ritmo
- 205 [sim
SÓSIA pra fazer a leitura
ELISA e você projeta isso nos slides ou só fala? e:: escreve no QUAdro o que que você vai usar?
- 210 [ELISA você vai usar slides mas como nesta esta introdução NÃO vai estar nos slides
- 215 SÓSIA uhum::
ELISA ela não vai fazer parte é é é isso é quando você chega animada BRINcando perguntando e nanana:: ... assim você já vai dando a lembrada e aí depois que passou dessa contextualização você fala ((batida de palma)) agora é... legítima defesa
- 220 SÓSIA uhum::
ELISA e aí você encerra a introdução e começa legítima defesa
SÓSIA e como é que eu encerro essa introdução?
ELISA exatamente assim como eu acabei de fazer VOcê vai falar entendido? todo mundo entenDEU? pode ser a dissertativa da prova? sim não? então tá bom acabou vamos começar a aula legítima defesa
- 225 SÓSIA então comO é que eu é:: é::... EU sinalizo eu/ EXpressamente esse encerramento
- 230 ELISA isso isso... é isso
SÓSIA uhum... e nesse momento há perguntas?
ELISA as perguntas surgem naturalmente se elas não surgirem não precisa...
SÓSIA uhum... é:: quando elas surgem naturalmente o que eu espero dos

- 235 ELISA alunos? pergunta direto? levanta a mão::...
depende do aluno alguns levantam a mão... muitos inclusive durante a tua explicação vão levantar a mão sinalizando que eles estão com alguma dúvida e aí você conclui teu raciocínio e já passa palavra... funciona assim::
[
- 240 SÓSIA uhum
ELISA com essa turma
SÓSIA e essa etapa introdutória então já passei e agora? como é que eu inicio o conteúdo novo?
- ELISA então aí você vai falar que... a:: existe então outras três formas de defesa quando se trata de responsabilidade civil previstas no artigo cento e oitenta um do código civil
- 245 SÓSIA uhum
ELISA e aí você já faz a leitura do cento e oitenta e oito um
[
SÓSIA uhum
- 250 ELISA pra eles
SÓSIA você lê o artigo que está disponível no slide ou no código?
ELISA sempre no código
SÓSIA direto no código
ELISA direto no código... há a necessidade que eles manuseiem o código...
SÓSIA Uhum
- 255 ELISA não no slide você vai trabalhar tópicos bem pontuais... só pra pra você não perder a linha de raciocínio que as vezes isso pode acontecer de você respondendo uma pergunta acabar divagando então você mantém a linha de raciocínio lógica da aula nos slides ok é::... sobre leitura... você lê de que forma?... devagar pausado fazendo uma explicação no meio como é que você faz isso? como é que eu vou fazer isso?
- 260 SÓSIA ok é::... sobre leitura... você lê de que forma?... devagar pausado fazendo uma explicação no meio como é que você faz isso? como é que eu vou fazer isso?
- ELISA como é que você vai fazer isso? você vai ler como se você estivesse do lendo em voz alta normalmente... no ritmo que nós estamos falando aqui
- 265 SÓSIA uhum::... e é o que eu aplico pra explicar o que tá escrito como é que eu vou explicar isso?
ELISA sim...
- SÓSIA isso porque LI o texto... li o texto é:: legal
[
270 ELISA hum::
SÓSIA e como é que eu vou contextualizar isso pra eles
ELISA a:::...
- SÓSIA como é que eu faço pra que eles entendam o que tá escrito ali
ELISA tá... é esse artigo específico ele vai estar mencionando só que...
275 que... que esses artigos esses esses institutos jurídicos
[
SÓSIA uhum::
ELISA são formas de de atos lícitos que não se enQUAdram no conceito de ilícitos né previsto lá no artigo cento e oitenta e seis então você vai lincar já com a legítimas defesas você já vai puxar a legítima defesa porque são na verdade nada mais do que uma enumeração do artigo então não tem uma explicação mais mais profunda mais elaborada sobre a interpretação você já vai passa pra explicar o que legítima defesa
- 280 SÓSIA uhum:: ahm e abro espaço é:: faço pausas pra bom esse daqui não precisaria de acordo com o que você acabou de falar então não preciso dar nenhuma interpretação diferente se a é... é... eu aplico uma interpretação literal aqui
- 285 SÓSIA nesse caso sim
ELISA desculpa falhou LITEral
290 SÓSIA uhum... sim
ELISA

- SÓSIA tá ótimo... É nos slides ta preciso é dividir assim an:: o que que eu
faço em relação aos tópicos que estão no slide
- ELISA uhum::
- 295 SÓSIA eles são tópicos com palavras chaves?
ELISA são só as palavras chaves mesmo
SÓSIA uhum
ELISA então você vai colocar no topo legítima defesa e aí você vai... lincar
300 ali o que você acha necessário pra TUA linha de raciocínio... pra que
os alunos também caso alguém... ah... se perdeu né eles consigam
retomar a tua linha de raciocínio
- SÓSIA como é que eu defino essas linhas... essas palavras chave?
ELISA ENtão vai depender é... de como você se identifica com a matéria...
305 então se você tiver um domínio MAior essas palavras vão se é...
esse texto que vai estar no slide vai ser bem mais enxuto se for algo
que você tem pouco menos de familiaridade você vai precisar as
vezes talvez complementar com algum conceito ou algum exemplo
SÓSIA olha só é:: me dê instruções como se eu fosse fazer com o teu
310 conhecimento como se eu fosse você
[
ELISA a::
SÓSIA e ninguém pudesse perceber diferença
ELISA tá tá então tá
SÓSIA como é que você faz
315 [
- ELISA então deixa só deixa
[
SÓSIA você vai me ensinar a fazer do teu jeito
ELISA tá eu tô sem a:: a:: os slides aqui então tá eu vou tentar dar uma
320 retomada
[
SÓSIA claro
ELISA nas palavras aqui tá? ... então a LEGítima defesa ela é muito legal
325 porque você pode JÁ comeÇAr dando um exemplo... e você pode
até usar exemplos... é... é... esdrúxulos os alunos gostam bastante
de exemplos mais engraçados:: mais bizarros:: eles eles acabam
rindo e lembrando dos exemplos tá?
- SÓSIA uhum
ELISA então a legítima defesa você vai explicar POR exemplo é::... BRIGa
330 entre... coLEGas de sala... por causa de noTA
uhum::
SÓSIA e aí você já coloca né dois alunos nerds como exemplos ou dois
ELISA alunos engraçadinhos então você pode colocar a Catia e a Camila
335 como exemplo a Catia não gostou que a Camila ficou com a nota
mais alta do que ela e partiu pra Clma... foi dá uma porrada na
Camila e a Camila pra SE DEFENDER em legítima defesa empurrou a
Catia e a Catia caiu e quebrou o celular dela e agora? ...
SÓSIA como é... você não respondeu minha pergunta
ELISA não?
- 340 SÓSIA não... como é que eu vou definir as as palavras chaves que estão no
Slide
ELISA a:: tá é... eu tenho TDAH né? lembra?
SÓSIA sim... ((risadas))
ELISA então tá VOcê vai colocar é::
345 SÓSIA não não são quais as palavras
ELISA hum? a::... como...
[
SÓSIA é COMO eu vou definir quais são essas palavras
ELISA tá... no caso da legítima defesa é:: eu acho que você pode utilizar
350 UM conceito... você vai conceituar
[

- começar com um exemplo porquê você já traz o teu aluno a pensar situações casuísticas DEle mesmo da família do pai do irmão do tio do padrinho... em que se aplicaria... ou que se aplicou:... um...
 415 uma legítima defesa... e isso é bEM importante pra... eles prestarem atenção que aí eles se interessam... e segundo pra que eles consigam entender e usar esses exemplos que eles tÊM na cabeça deles como um paradigma... era realmente legítima defesa ou não nesse caso não era não era legítima defesa por exemplo
- 420 SÓSIA é:... e nesse meio de de tempo que eu faço A:... que eu faço essa explicação se alguém levantar a mão pra fazer a pergunta... eu paro a explicação?
- ELISA termina a explicação:... o que que vai acontecer levantou a mão
 425 você vai falar você vai mostrar que você viu... que ele que essa pessoa está pedindo a palavra e você só vai fazer assim com a mão vai terminAr e já passa a palavra e aí dEixa fazer a pergunta
- SÓSIA e essa... é:... essa... minha:... a receptividade que eu tenho que dar pra essa pergunta se ela for uma... de repente... -- deixa eu formular melhor essa pergunta -- minha minha fala ãn:... se eu fe/ se essa pergunta fugir muito do contexto que eu estou falando... for
 430 muitO é:... aplicÁvel posteriOR um assunto que eu ainda vou ver... é:: como é que eu vou resolver essa situação?
- ELISA você vAI... é:... responder de forma... BEM BEM superficial
 435 dizendo que... EStá pergunta não é pertinente a esse conteúdo especificamente em que tese a resposta será Essa de forma bEM simples e que vai sEr estuDAdo daqui uma aula... duas aulas dependendo da pergunta que que vier... não deixa sem resposta... você responde... mas remete o aprofundaMENTo da quesTÃO o aprofundamento da questão pras aulas subsequentes:... então se fugir né::
- 440 SÓSIA como é que agora vamos pra diferenciação então de legítima defesa... é:... como é que eu faço essa diferenciação o que eu estabeleço de diferença entre elas
- ELISA você vai estabeleCER... é:... como primeiro como né como você vai
 445 fazer essa diferenciação você vai dizer que a reAL é quando... a PARte né:... realmente efetiVamente agiu em legítima defesa não há nenhum erro... na conjuntura fática:... jÁ a putativa sim...eXISTe... é:: é.. um equívoco um equívoco que envolve o agente que causou o dano e aí você vai se utilizar de um exemplo B-E-M similar entre
- 450 um e outro... o primeiro... mostrando quando há legítima defesa defesa reAL... e o segundo... lembre... um exemplo B-E-M pareCIdo ... em se aplicando a legítima defesa putativa... que é ... quando hÁ um erro do agente causador do dano
- SÓSIA então eu utilizo de uma ferramenta de comparaÇÃO pra fazer essa
 455 explicação
- ELISA uhum
 SÓSIA é... o que me levou a tomar essa decisão?
 ELISA a forma
- [
- 460 SÓSIA como eu tomo essa decisão? você vai tomAR essa decisão:...
 ELISA porque... primeiro porque você está me imitando ((risos)) e essa decisão seria a que eu tomaria... mas porque porque eles entendem melHOR quando você tem um exemplo... e aí o segundo exemplo é muito próximo... e você consegue demonstrar nuANces da
- 465 diferença:... porque dentro da responsabilidade civil a gente tem vários deTAlhes peculiaridades deliCAdas... que fazem TOda diferença:... pra uma consequência de indenIZAR ou não indenizar então por isso que quando você se utiliza desses exemplos que são pRÓximos você consegue demonstrar que ainda que sejam
- 470 pRÓximos aqui indeniza e aqui não indeniza
 SÓSIA uhum... e como é que eu continuo... qual o próximo tópico?

- ELISA é... o próximo tópico você vai trabalhar o... conceito de exercício reguLAR de um direito que está previsto no artigo cento e oitenta e oito um também
- 475 SÓSIA que que eu faço... como é que eu conceituo eu projeto o artigo o que que eu faço?
- ELISA você o artigo já foi lido você não precisa retoMAR o artigo porque o artigo ele não é expliCAtivo... ele só elenca é::... os institutos tá... e aí é::...
- 480 SÓSIA PROJÉta -- pera aí -- já LI o conCElto legal
- ELISA não você não... você não leu o... conceito porque no artigo não tem o conceito
- SÓSIA você traz então apenas a mera leitura do texto
- 485 ELISA que já FOI feita lá no cento e oitenta e oito um
- [
- SÓSIA que já foi... sim
- ELISA lá atrás... passando pro próximo instituto... o código nos trás... exercício regular de direito
- SÓSIA eu sempre sinalizo quando eu vou mudar de assunto?
- 490 ELISA sempre
- SÓSIA SEMpre passando para o próximo assunto
- ELISA SEMpre
- SÓSIA (não)::... e o que que eu falo sobre o exercício regular do direito?
- 495 ELISA você vai falar qUE... é::... aINda que... voCÊ esteja agindo... amparado por um direito SE... é::... perai::... ah tá... SE você esTÁ... agindo dentro do exercício reguLAR do direito não abusivo desTAcA que é NÃO abusivo... exercício regular de um direito
- SÓSIA uhum
- 500 ELISA tá... é reguLAR::... porque se fosse abusivo... seria um ato iLícito e ensejaria reparaÇÃO
- SÓSIA essa é a linha de explicação?
- ELISA essa é a linha de explicação... tá
- SÓSIA DeFIno o que /difeREncio o que é não abusivo?
- 505 ELISA Exatamente
- SÓSIA me explique como?
- ELISA e aí você vai utilizar exemplos... por exemplo... um credor... ele POde cobrar um devedor? POde... ele pode piXAR na porta da do portão da casa do:: devedor fuLAno... caloTEiro... me PAgue... não ele não pode é abusivo... aGOra... ele pode mandar uma notificação cobrando? ele pode inscrever esse esse devedor no serasa? no SPC? pode... um CAso enseja a reparação por abuso... o outro caso não... porque é regular... o exercício reguLAR de um direito não enseja... Dano
- 510 SÓSIA e como é que eu vou definir com eles o que é esse exercício regular do direito... o que que é regular o que que é o limite?
- 515 ELISA é justamente com essas explicações exemplificativas... porque na responsabilidade civil... é... o que funciona pra eles entenderem o que se pAssa são os exemplos... tá... e o que é bem importante que eu não te falei ainda... é que voCÊ... vai trabalhar com eles três acórdãos... depois dessa explicação
- 520 ELISA então o que você vai estar explicando pra eles de forma::... é:: sucinta... né...e les vão ter um aprofundamento no acórdão
- SÓSIA uhum... então... quando eu... é::...estabeleço esse parâmetro com eles de que eles verão então esse aprofundamento dentro é::
- 525 [
- ELISA casos práticos
- SÓSIA do caso prático da jurisprudência... mencionado e explicado isso... é::... qual o FILtro que eu levo a eles a entenderem o que que é regular?
- 530 ELISA na verdade (...)
- [

- 535 SÓSIA é a vontade de lei?
ELISA não na verdade o regular vai ser um um:... um:... um conceito negativo né?... porque você vai ter que entender o que que é abusivo... então o que é abusivo não é regular... Então se NÃO é abusivo vai ser regular
- 540 SÓSIA como que eu explico isso para eles?
ELISA e aí a abusividade... é:: é::...aqui pra né? pra você::...é a questão da boa fé objetiva que deve permear as relações além da legalidade... então o que for feito EXtra lei ou vioLANdo a boa fé entre os contratantes...isso vai ser abusivo
- 545 SÓSIA de novo você está é::... será que se eu fosse... eu conseguiria te substituir?
ELISA sim porque não?
SÓSIA como é que eu defino? Como é que eles vão ter exatamente essa... é:: essa precisão do que é abusivo do que é irregular?
- 550 ELISA é que não é o conceito... eles não são conceitos::... é::... como é que eu vou te dizer... exatos
SÓSIA não é conteúdo... nós estamos falando como fazer... então como é que EU vou fazer para que eles entendam essa diferença?
ELISA a diferença entre regular e abusivo? você vai se utilizar de exemplos é assim que eles entendem...
- 555 SÓSIA [uhum
ELISA você vai sempre trabalhar com exemplos e aí novamente exemplos... mesmo caso...um abusivo um regular um abusivo um regular VÁrios deles...até que eles entendam
- 560 SÓSIA Então eu vou dizendo isso é abusivo e isso é regular
ELISA ainda que parecidos... né? como você usou o exemplo do credor que vai fazer uma cobrança... o credor vai fazer uma cobrança... o credor POde cobrar?... pode cobrar... ele tem esse direito ele está exercendo um direito correto? agora... quais as formas que ele pode cobrar?... a lei prevê X Y Z
- 565 SÓSIA uhum...E eu sigo QUAIS Llimites para resolver essa::... é::... essa diferenciação?
ELISA como assim?
SÓSIA você falou que é uma diferenciação negativa
ELISA uhum
SÓSIA é:: o que que é a minha base? O que é o obstáculo que não me deixa passar que vai dizer o limite entre o abusivo e o não abusivo? que que eu vou... estabelecer como limite?
- 570 ELISA é a boa fé... a lei da legislação essa duas... é... você...inclusive nos acórdãos que você... vai apresentar pra eles né? você vai perceber que... o exercício regular de um direito... pra manter essa RegularIDADE ele vai tá... ou não né? Ele vai tá pautado ou pela legalidade e ou né? pela boa fé então vão ser esses dois pontos que você vai trabalhar com eles como parâmetro pra você é:: é::... enxergar...a liNHA que separa o abusivo do regular
- 575 SÓSIA uhum...Então eu posso dizer que eu aplico uma interpretação...
ELISA é:: da vontade do legislador? aplico princípios e:: a jurisprudência... posso aplicar? pra explicar esses conceitos?
- 580 ELISA [uhum...claro que sim...claro que sim vai porque é a na jurisprudência... que você consegue:: é::... que você vai conseguir::... demonstrar a prática disso no cotidiano da advocacia ou na magistratura... entende?
- 585 SÓSIA então você consegue estabelecer uma interpretação pra... pra essa pra esse mecanismo... uma interpretação única pra enfrentar esse:: dispositivo?
- 590 ELISA não...não consigo
SÓSIA não consegue definir uma só... você usa múltiplas (...)

- PA Eu vou conseguir
SÓSIA é ((risadas)) eu vou conseguir
PA não você não consegue
595 ((risadas))
- ELISA é você não consegue
SÓSIA eu não consigo definir então qual... eu uso as três USA... é:..
ELISA eu faço as coisas muito no feeling tá?...é:....você vai se utilizar...
600 se utilizar da metodologia:: você pode começar utilizando uma legal...
o aluno ainda NÃO entendeu... vai para a princípiológica... não foi
suficiente traz caso prático...então você pode EScalonar isso... de
forma a conseguir que o aluno entenda pode ser que com uma
605 FORma você consiga... mas se não for suficiente você SEgue para
as próximas até você conseguir fazer com que o aluno entenda se
não entender você retoma
- SÓSIA a escolha está...a minha escolha estará condicionada a reação do
aluno? ou a questão é:: da importância da matéria?... é o assunto
que vai dizer como eu devo aplicar essa interpretação com essa
610 ordem ou é a reação do aluno?
ELISA ((suspiro))... vai ser a reação do aluno... porque às vezes um aluno
vai entender mais fácil de um jeito e menos de outro... então você
POde se UTILIZAR do que for mais conveniente pra atender a
615 demanda daquele aluno... o aluno não pode sair da sala de aula...
sem entender... então não importa... o caminho que você vai fazer
necessariamente pra chegar... a esse objetivo que é o aluno
entender... ainda que você vai e volte entre as tuas opções de
explicação... o objetivo final é que o aluno olhe para você e fale eu
entendi... agora eu entendi
- SÓSIA e como é que eu vou...iniciar então essa explicação?... como é
620 que eu vou iniciar essa explicação? como é que eu inicio essa
escolha? faço uma escolha...olha eu preciso explicar isso...vou
explicar como?
- ELISA [
você vai (...)
625 [
- SÓSIA como o primeiro enfoque que eu dou
ELISA é... você vai começar na verdade pela parte da legalidade né?...
630 DANdo substrato::... legal... pra tua ideia... e aí depois até porque
o princípio da boa fé não é só um princípio né? ele é... artigo de
lei... pra DEpois... com consequência você chegar na parte dos
exemplos aí que que vão estar na jurisprudência porque os acórdãos
ainda não foram lidos não foram entregues não foram nada os...
acórdãos ainda estão com você
- SÓSIA uhum
635 ELISA entendeu?
SÓSIA uhum... então eu consigo dizer a mesma coisa de jeitos diferentes?
ELISA sim
SÓSIA sim? e consigo fazer essa tomada de decisão... é:: durante o instante
da aula?
640 ELISA sim porque vai depender do que o aluno que te questionou:: é:..
é capaz de entender... pra você tomar essa decisão... então
alguns alunos como você já conhece eles alguns alunos você já sabe
como abordar... e aí você pode já partir pra algum aluno que você
645 reconheça que tem uma dificuldade maior VAI pro exemplo e depois
puxa pra parte da legalidade
- SÓSIA eu consigo definir é:.. qual é o aluno que eu vou dirigir para o
conceito... legal? o aluno qual eu vou dirigir para o princípio lógico
e o aluno que eu:: vou:: precisar (...)
650 ELISA sim porque você conhece eles... então como você conhece você
sabe qual aluno vai ter uma dificuldade maior ou menor... então
você vai abordar COMO aQUEle aluno específico com aquela

- 655 dificuldade específica ou facilidade específica... porque a turma tem facilidades... vários alunos com facilidade né? mais facilidade do que dificuldades nessa turma mas a depender do aluno que tiver te questionando vai ser o caminho que você vai seguir para responder... o que me parece mais lógico e pra você vai parecer mais lógico pra essa turma é dar a explicação sobre legalidade...né? e do princípio da boa fé... que nesse caso também não foge da legalidade pra depois você fazer o exemplo
- 660 SÓSIA é:: ((tosse)) desculpa... você... desculpa eu... eu provoço essas manifestações ou eu aguardo que eles se:: manifestem espontaneamente?... as perguntas vêm de um lugar específico para que eu responda?
- 665 ELISA sim
SÓSIA de alunos específicos para que eu responda?
ELISA sim... isso vai acontecer ao longo da aula... você não tem a menor necessidade de ficar questionando eles sobre... os únicos questionamentos é “você entenderam?” “a gente pode passar pro próximo tópico?” “tá entendido isso?”
- 670 SÓSIA mas eu faço provocações... específicas... fulano (...)
ELISA não não chama pelo nome... não chama pelo nome deixa eles se manifestarem o que você for chamar pelo nome é a hora que você for dar os exemplos então você vai escolher Beltrano Ciclano Fulano e aí você vai fazer os exemplos... aí sim... mas “SÓSIA o que você acha sobre?” Não isso não vai acontecer... “me responda tal coisa” não isso não vai acontecer... até pra você não pegar nenhum aluno desprevenido::... e gerar um constrangimento
- 675 SÓSIA quando eu tenho perguntas pra fazer pros alunos eu faço... é... uma:: uma pausa antes de fazer essa pergunta? eu chamo atenção::?
- 680 ELISA como é que eu faço pra dirigir essa pergunta?
sempre chama atenção você vai falar::: “pessoal e agora o que vocês acham sobre X e Y” você pode usar quando quiser questionar a turma sobre o que eles acham “turma vocês acham A ou acham B... quem acha a levanta a mão e quem acha B levanta a mão...a:: então a maioria está certo” ou “a:: a maioria está errada”... dessa forma mas não diretamente a alguém
- 685 SÓSIA e isso me faria te substituir?
ELISA aham
SÓSIA então... você fará...
690 ELISA você fará...
SÓSIA nÉ? fará deste jeito... assim.. né?
[
ELISA sim
- 695 SÓSIA é::... consigo... é::... no conceito mais é:: PRÓximo aqui... o que que nós vamos... alavancar aqui... na próxima:: etapa?
ELISA depois a gente vai falar...
[
SÓSIA como é que eu termino esse (um passo antes) como é que eu termino esse e passo para o outro?
- 700 ELISA você se certifica que a turma entendeu... “entenderam o que é... exercício regular do direito?” a turma vai responder e aí você fala então agora a gente vai pro tópico final da nossa aula que é estrito cumprimento de um dever legal e aí você coMEça:: a explicar... você vai CONceituar o estrito cumprimento de um dever legal:: vai explicar que:: algumas pessoas TÊM o dever de aGIR...
705 SÓSIA dentro do conceito... eu faço essa explicação... então vamos devagar... no conceito... você:: estabelece um conceito... é:: legal:: doutrinário::
ELISA doutrinário...
- 710 SÓSIA tá... esse:: conceito doutrinário você traz projetado?
ELISA não precisa projetar porque::... é::... a TUa explicação... vai ser

- basicamente de que... existem algumas pessoas que têm... o dever legal de agir em determinada situação... e isso é o cumprimento... estrito cumprimento do dever legal... e aí o que você vai explicar pra eles? que... estrito... é... o mínimo necessário... se houver uma extrapolação desse dever... no agir... se extrapolar... nasce o dever de indenizar... se não... não... se for estrito o cumprimento do dever legal:: não tem problema:: e aí você pode usar já:: como exemplo:: um policial:: que vai prender alguém... que está resistindo à prisão... e esse policial coloca... algema... pra conter essa pessoa que está resistindo à prisão... e essa pes... pessoa acaba se machucando... porque ele está algemado a pessoa se machuca... Nasce o dever de indenizar?... sim ou não?... e aí... os alunos vão te responder... sim ou não?... eles esboçam essas respostas... naturalmente
- 715
- 720
- 725
- SÓSIA eles respondem?
ELISA eles respondem...
SÓSIA respondem...
ELISA respondem...
- 730
- [
SÓSIA E:: fazem perguntas... farão perguntas pra mim... e respondem as minhas perguntas...
ELISA sim... eles trocam... eles vão trocar com você ao longo da aula... isso é bem fluído durante a aula...
735 SÓSIA e como é que eu faço... a:: Fala desse conceito?... falo rápido... falo Devagar:: pausado?
ELISA você fala rápido... né? então você nunca vai falar pausado...((risos)) nenhum conceito ((risos))
SÓSIA tá mas eu faço pausas... pra conseguir verificar... se eles estão entendendo?
740 ELISA sim:: ((barulho de fundo))
SÓSIA depois::
[
ELISA você explica... e Olha... pra turma... explica e percebe:: a turma...
745 SENte a turma... ((hum))
SÓSIA e o que que eu vou:: procurar sentir... na turma?
ELISA o entendimento da matéria... e isso você vai perceber se eles estiverem prestando atenção... ou não... é: ao longo da aula você vai perceber que se eles não estiverem me entendendo... eles estarão dispersos... no celular:: conversando... olhando pro nada... então... se eles estiverem com você... eles estão te entendendo...
750 SÓSIA como é que eu vou saber se eles estão comigo? ((risos))
ELISA porque eles vão estar te olHANDo:: interaGINdo:: sinaliZANdo:: às tuas perguntas:
755 SÓSIA e:: a minha opção... por falar rápido... é:: uma opção... referente:: à minha característica pessoal ((risos)) ou pedagogicamente você acha que é mais eficiente? eu VOU achar que é mais eficiente...
ELISA voCÊ vai achar... eficiente... UM... porque você não consegue fazer de outra forma... então você acaba...você pode precisar responder:: é:: de várias formas... por conta da velocidade que você fala...
760 SÓSIA ((uhum))
ELISA MAS também... pra não tornar a aula moNÓtona...
SÓSIA ((uhum))
ELISA então... você eVlta a monotoNIA... mantendo um ritmo... um POUco mais... aceleRAdo:: inclusive com movimentação corporal:: né?
765 andar:: circular::
SÓSIA tá... ok... agora eu preciso... mudar um pouquinho... o foco aqui... é:: como é que... bom... encerrar a explicação do conteúdo como um todo... aplicando os três acórdãos...
770 [
ELISA três acórdãos

- 775 SÓSIA que defini... de acordo com o que?
ELISA com a: o tratamento dado... sobre esses três conceitos... então é muito importante... que você escolha acórdãos... em que se:: é:: se TEM uma matéria FÁTICA... é:
- 780 SÓSIA ((uhum))
ELISA que TRAtE de legítima defesa... que TRAtE do exercício regular... de um direito... que TRAtE do do estrito cumprimento de um dever legal... e aí... a depender da qualiDAde dos acórdãos que você encontrar... você vai... ter acórdãos aí escolhidos... é:: reconheCENdo... a legítima defesa:: o excerto do cumprimento de um dever legal... ou o exercício regular no direito... ou não... mas sempre... busCANdo é:: matérias... é:: FÁTICAS... que sejam de fácil entendimento pra eles...
- 785 SÓSIA ((uhum))
ELISA nada muito rebuscado: que tenha: muitos ((tosse)) incidentes processuais que possam prejudicar o entendimento dos fatos:: por parte deles... eles eles eles precisam... nesses acórdãos... entender quais foram os fatos:: quais foram os argumentos das partes:: e o que foi decidido pelo... no acordo... eles precisam ter essa noÇÃO...
- 795 SÓSIA eu preciso... eu julgo ((barulho de fundo)) essa linguagem:: no acórdão... como? eu preciso olhar... achando... que eles têm uma linguagem intermediária avançada ou:: básica?
ELISA básica não vai ter... então não adianta você procurar porque básica... inclusive agora tem até uns embargadores que fazem um resumo da decisão... você pode encontrar isso... incomum... mas existe... TÁ? é:: a minha experiência... é que esses acórdãos... que têm um resumo depois:: em linguagem mais::... simples...
800 atrapalham os alunos... porque... eles não (entendem)... você não... os alunos não...
- 805 SÓSIA [eu... você vai julgar...
ELISA [é... você... é... você vai julgar... é:: na TUA experiência você vai perceber que não funcionam esses... que trazem o resumo do acórdão... então... é melhor você procurar... CASos práticos MENos complexos... ainda que a linguagem não seja... TÃO acessível...
810 é... essa busca que você vai fazer... pra que eles conSIgAm... então... esmiuçar os fatos:: passar pelos conceitos:: trazidos:: dentro do acórdão:: e entender o motivo:: da conclusão:: daquele julgamento::
- 815 SÓSIA uhUm...é:: e essa atividade eu aplico em sala... eles produzem alguma coisa?
ELISA sim... você vai... com base nos acórdãos... você vai desenvolver perGUNtas sobre... o acórdão... fazendo com que eles busquem realmente os fatos... o conCElto e a conclusão... e é isso que você vai desenvolver com base no acórdão... nÉ?
- 820 SÓSIA depois que eu explorei o acórdão... o que que eu faço?
ELISA eles vão responder em grupo pra que eles tenham a oportunidade de discuTIR os conceitos... entre si... nÉ? discuTIR as resPOSTas entre eles... e aí:: você faz... então... a:: recolhe nÉ? os trabalhos e encerra a aula:: porque isso... com certeza... já vai ter tomado toda a aula... você já vai estar no fiNAL da tua aula... você não vai ter
825 TEMpo... e aí... qualquer retoMAda que você... é:: precise fazer... vai ser feita na próxima aula...
- 830 SÓSIA deixo o plano de (ensino) pronto pra próxima aula?
ELISA não precisa:: porque você não vai... como cada grupo vai ter um tempo de entrega::... você não tem como... pegar... deixar gancho...
830 você vai ter que... enganchar:: pegar o gancho lá na próxima aula...
SÓSIA entendi... ((ãhn)) lá trás você falou que às vezes: é:: eu... vou

- precisar me usa/me valer de:: exemplos mais biZArros.. ((ãhn)) isso provoca:: quais tipos de reações: na turma?
provoca::
- 835 ELISA
[
SÓSIA o que eu posso esperar?
ELISA você vai perceber que:: eles dão mais:: atenção... outra... e:: bizzarros:: é:: é:: podem ser:: não só bizzarros... mas exemplos... que:: você consiga pegar coisas da:: atualidade... por exemplo... a... a::
- 840 Menina e o MENino... que teve:: na moda... que se separaram:: nÉ? a Famosa: e o::... coisas que estão nas redes sociAIS... esses persoNAGens que você... que você... é:: é:: pode utilizar... tÁ::? que aí:: faz com que eles se Liguem ao assunto... então:: se você não conseguir pensar:: na hora... em nenhum exemplo bem esdrúxulo::
- 845 pra dar pra eles... engraÇAdo... PEga a menina FAmosa... pega o MENino... nÉ::? Menina:: agIU em legítima deFEsa... quando... foi lá na televisão:: falar do CHIfre que ela levou? ela tava devolvENDo o troco:: pro MENino? não era... né gente? na verdade:: ela lesOU ele... e aí você já:: consegue chamar:: eles... pro conteúdo...
- 850 SÓSIA e você? mas... e: se eles dispersaram... o que eu faço?
ELISA se Eles dispersarem:: você vai:: a depender de quem dispersou... nÉ? nessa turma... ((risos)) MAS... é:: é:: você vai:: Meu Deus... eu não tenho idEla... do que você pode fazer... quando eles dispersaram... você pode:: simplesmente ignoRAR que é o que eu faço... na verdade... quando eu vejo que eles estão...dispersando... ou chamar atenção... na verdade...
- 855 SÓSIA como é que eu faço isso?
ELISA você....
- 860 SÓSIA
[
() assim... é:: é preciso resolVER esse problema...
[
então você vai
- 865 ELISA eu preciso resolver... como é que eu vou resolver? como é que voCÊ resolveria? como é que você me diz que eu... resolveria?
SÓSIA você vai falar pra eles que a matéria é importante: e que eles precisam PAra de conversar ((ruído)) em princípio porque eles tão atrapalhando o raciocínio de quem tá prestando atenção...
ELISA mas: é: faço diREto essa aplicação? faço uma PAusa? faço não...você PAra...
SÓSIA aumenta o tom de voz?
ELISA PAra... aumenta o tom de voz... ((fazendo barulho)) você pode até fazer um... barulhinho com a mão:: pra eles olharem: e falarem: gente: tá demais...isso é desresPElto cês não tão colaborando:...
875 MAIS ou menos nesse:: nesse nessa LInha você pode seguir e aí você consegue retomar o assunto com facilidade?((sim)) EU conseguiria (...)
SÓSIA esse você vai conseGUIR... você vai falar pra eles gente conteúdo é extremamente importante... vocês vão ter clientes que vão dependDER desse conhecimento que vocês vão ter aGOra...
880 ENTÃO:::
[
SÓSIA e se eles não voltarem?
ELISA se eles não voltarem você ignora... e SEgue dando aula pra quem tá prestando atenção
- 885 SÓSIA mas é::: por como é que eu vou fazer essa opção?
ELISA você vai fazer uma tentativa... se ela for frustrada é uma escolha... de adultos... então você vai seguir... pras pessoas que escolheram prestar atenção
- 890 SÓSIA é:: professora instrutora... tem mais alguma... é:: coisa na sua PRÁtica pedagógica que você queira ((risos)) acrescentar?

- 895 ELISA a única coisa que você não POde deixar acontecer é que fique monótono na explicação... então dar aula senTAdo não é uma opÇÃO:: é::: ficar paRAda encostada em algum lugar não É uma Opção::... são coisas que você vai perceber que f/ que:: que fazem diferença... então se você tá... precisa senTAR... senta ENtre eles... encosta numa caDElra entre eles:: TROCa de carteira... pra sentar::... se você percebe que tem alguém mais disperso VAI até aquela pesSOA... ou Usa aquela pessoa como exemplo... que aí você consegue manter uma:: uma ligaÇÃO deles com se:: o objetivo fosse sempre manter eles liGADOS você... é como emocionalmente a você... ao longo da aula pra que eles entendam o conteúdo
- 900 SÓSIA eu vou entender que essa interação:: de proximidade física é uma interação... VÁlida então... pra manter a ligação
- 905 ELISA [é:: sim... sim... o contato visual... olho no olho:: às vezes usar um obJEto da mesa de alguém como exemplo... IR até o aluno IR até na mesa:: andar::...
- 910 SÓSIA tem mais um outro subterfúgio que eu uso pra manter a atenção dos alunos?
- 915 ELISA olha... você POde utilizar:: a depender do conceito que você estiver trabalhando alguns alunos como ferramenta pra eXEMPlo e aí trazer eles pra FRENte:: e usar eles... como teaTRInho... né as vezes funCIONa... é::: se você encontrar um vídeo na internet por exemplo:: né você pode colocar lá slide pra clicar e aí passar um videozinho exemplificando:: legítima defesa... exercício regular do diRElto né:: alguma coisa assim também funCIONa pra que eles... se LIguem... se liguem ao conteÚdo::
- 920 SÓSIA mas essas são opções que eu faço... ANtes... de entrar em sala ELISA ANtes de entrar em sala de aula... então você já vai definir isso LÁ nos teus slides... você vai precisar de um link pra cli/ pra clicar:: pra poder acessar:: então você não vai buscar isso no meio da aula né
- 925 SÓSIA agora obrigada professora...a gente vai ((risos)) a gente vai pros coleguinhas... ELISA tenham pieDAdede gente eu não mereço ((risos)) SÓSIA não fizeram perguntas difíceis até agora ((risos)) SARAH... não esqueci de você...quero te ouvir depois... é::: algo/ vocês SÓsias agora faltou alguma coisa pra ser perguntada pra professora SARAH? 930 SARAH que de repente facilitari/ a ELISA/ agora eu chamei de SARAH na outra gravação você vai ver que também ((tá bom))((risos)) SÓSIA agora foi...que coisa caram/ tinha acabado de falar dela PA a pergunta é como eu faço pra não chamar a ELISA de SARAH
- 935 ELISA [É:: [SÓSIA como eu faço ((ruído)) COmo eu faço () COmo eu reAjo ((risos)) desisto... como eu reajo se alguém me chamar de...((risos))
- 940 ANDRÉ () vão parecer uma com a outra (risos) ((uhum)) ELISA verdade tava procurando uma coisinha pra ((riso)) SÓSIA é verdade... é o plano né:: SARAH é o plano... e a gente na verdade vai ser a sósia ninguém vai perceber (...)
- 945 ELIS ninGUÉM notou... ninguém notou SARAH a usurpadora ((riso)) ELIS Paola Bracho (risos) ((é isso aí))
- 950 ((Paola (...))) ((sósia né))

- ((risos))
- 955 SÓSIA referências idosas ((risos))
JULIA a ELIS não entendeu
ANDRÉ não (mesmo) ((risos)) () de novela envolvendo a usurpadora isso aí
Maria do bairro::
ELIS não tinha nem nasClido ainda
((ruído))
((risos))
- 960 SÓSIA então sócias ((risos)) alguma pergunta que a gente possa fazer pra
professora?
ANDRÉ eu anotei duas aqui...
SÓSIA pode
ANDRÉ mas nada que eu acho... é:: eu devo utilizar definição jurídica nos
965 Slides... os principais conceitos? se eu tô fazendo apresentação pros
alunos
ELISA se não for muito LONGo:... SIM... se NÃO:: aPENas palavras
chaves... tal coisa mais tal coisa igual tal coisa
ANDRÉ e:: e eu Devo... a hora que eu der meus acórdãos pros alunos
970 fomenTAR pra eles que esses acórdãos que eu tô dando pros alunos
são pra fixação DO presente conteúdo são imporTANtes que eles
FAçam esse trabalho?
ELISA assim... eles já TÃO habituados a isso eles já SABem QUAL a
motivação da utilização desses acórdãos dePOIS da explicação
975 ANDRÉ vale nota?
ELISA vale... vale dez
ANDRÉ () avaliar ()
SARAH como conseguir que o aluno diga se entendeu?
ELISA insiste na pergunta... entendeu? sim ou não... eu vou explicar de
980 novo... explica de nov/ se você tá oLHANdo... e senTINdo... que ele
ainda NÃO pegou...o que você precisa que ele TENha entendido...
você repete... você entendeu? sem problema eu vou explicar de
novo que é pra... gravar... explica de novo... porque as vezes o
985 aluno fica com vergonha de falar que não entendeu mas você sabe
na cara dele se entendeu ou não... e aí você fala "entendeu"? não
tem problema vou repetir repete... até que você esteja satisFEIta
com a expressão facial do aluno
SÓSIA existe pergunta idiota?
((não::))
- 990 ELISA pergunta idiOta (...)
SÓSIA como é que eu respondo pra essas perguntas? questão
completamente desconectAda com o assunto que eu estou falando
ELISA RI né:: você começa RINdo... ri da da da pergunta... né e fala
995 NOSSA... essa pergunta... você arrasou hein... tem nada a ver com
o conteúdo mas eu sei responder vou responder... e aí você
responde... faz uma piAda... tudo bem ser idiota... se você souber
responder né... se for MUIto muito idiota e vocÊ não souber
responder... você::
SÓSIA idiota no sentido desloCAda né::
1000 ELISA desloCAda:: é:: deslocada:: É você você saLIENta né que é... fora
do conteúdo... até porque você pode dar uma resposta você pode
não saber responder né... se for algo muito aleatório você pode não
saber responder você fala "Olha... essa pergunta é BEM fora do
conteúdo mas vou tentar:: satisfazer tua dúvida"...
1005 SÓSIA mas isso eu respondo isso com... calma? com ()
ELISA RINdo... rindo... tá tudo BEM:: tá tudo CERto:
SÓSIA o astral tá sempre em cima né
ELISA isso
SÓSIA fala:: mais uma pergunta
1010 ELIS mais uma pergunta... é:: várias vezes você falou de teria de
conhecer o aluno... COmo eu vou fazer para conhecer o aluno?

- 1015 ELISA você precisa escuTAR os alunos... momentos ANtes e depois da aula são bem importantes pra que você os conheça... é:: sempre no começo... do:: semestre sempre escutar o que/ quem eles SÃO:: o que eles tão fazendo... o que eles pretendem... estão estagiANdo se não tão:: ONde trabalham ... que às vezes vocÊ pega uma pessoa que trabalha na lavoura... uma pessoa que trabalha de jurídico interno de empresa:: e aí a dificulDAde:: é tudo muito difeRENte:: entre eles... né... pessoas que não trabalham e só esTUDam... pessoas que trabalham o dia inteiro tem família filho marido casa... esposa... cuida do pai e da mãe...então tudo isso faz primeiro que eles se liguem a você... e segundo você conseguir medir a FEbre daquele aluno... o tamanho da dificuldade que ele vai ter ou NÃO com as tuas explicações até pra vocÊ saber que linGUAGem utilizar:... que tipos de eXEMplos usar então você sabe que o aluno tá te fazendo a pergunta é uma pessoa que trabalha na roça... cê vai usar o exemplo do computador::? não cê vai usar o exemplo do trator... do BOI da VAca... o sítio... né e aí... é assim que que você vai conseguir:: é que eles entendam né que você conheça eles
- 1020 ELIS () nos exemplos práticos
SÓSIA fala mais alto que a tua voz não fica muito clara
ELIS nos exemplos PRÁticos de rede sociais... eu TRAgO... ou eu deixo eles trazerem?
- 1025 ELISA você traz... você traz... até porque a gente sabe que você vive no instagram... tiktok você não tem mas instagram você tem você olha... então você está por dentro... tá...
SÓSIA porque você consegue fazer muitas coisas ao mesmo tempo assim no caso ((riso))
- 1030 [ELISA sim
[SÓSIA né no caso...
ELISA porque você tem TDAH... e você é hiperativa ((risos)) querida ((risos))
- 1035 SÓSIA faz como (apontamento)... professor PA... quer fazer algum apontamento?
PA não como sósia... é uma pergunta... () recolocou o eixo né eu você ((hm)) () com você... é:: eu lembro... ELISA é acho que foi na reunião pasSAda:: ou foi na:: () terceira reunião né?
- 1040 ELISA segunda... segunda
PA é na segunda:... () um comentário que você fez aqui dizendo que:: manifestando preocupação:: dizendo que você achava que:: que atropelava os alunos "eu acho que eu atroPElo os alunos coitados"...
- 1045 DiSse algo assim né ((uhum)) é:: você continua pensando assim? depois da instrução?
ELISA na verdade... eu perCEbo que essa:: animação vamos usar:: é um esTímulo... é uma personaliDAde... é QUase como um personagem que os alunos já tão:: espeRANdo sabe? então:: já já vira meio que: LENda urbana SAbe? SAbe a lenda urbana? ((risos)) eu acho que é meio ISso sabe os alunos não esperam algo muito:: é:: liNEAR... quando sou EU sabe? então:: eu acho que eu acho que é pelo menos eu não consigo me ver sendo:: mais LENta:: com uma explicação... ou sendo menos aniMAda:: as vezes eu tô lá arrasada... EStoU PÉssima... e::... e::... ainda assim quando eu chego na sala de aula... ((estalar de dedos)) parece que CLica um botão sabe... e aí fico animada fico feliz... cheia de exemplos cheia de ideias... nãñã... andando gesticulando... então... é... é muito natural isso...
- 1050 PA agora eu vou fazer uma pergunta pra vocês... você me permite?
ELISA uhum

- 1075 PA inv... invertendo o eixo né... vou fazer como eu...eu... eu.... sósia pra você é instrutora... se eu ouVIR essa gravação... essa instrução... eu vou... me confirmar como uma professora que atropela os alunos?...
- ELISA NÃO... não... porque:::... se eu acelero...((celular toca))
- SÓSIA desculpa
- ELISA se eu acelero... eu consigo::: percebeR que eu acelerei... e retomar...
- 1080 [
- PA (se você... consegue)
- SÓSIA se você... consegue
- ELISA a::: ah tá...
- PA agora inverti...((risada))
- 1085 ELISA você consegue perceber se você tá atropelando ou não... então ainda que possa existir um::: ritmo rápido... é::: existe uma repetição também... pra garantir que o aluno... entenda... então no fim das contas eles acabam não atropelados né... existe uma produção de conteúdo anterior que é entregue pra eles e tudo mais... trabalhos práticos... né... responder questões... e tudo mais... sobre os conteúdos...
- [
- SÓSIA e você percebeu isso:::da::: do nosso encontro passado pra agora?
- 1095 ELISA eu... eu percebi::: na verdade... às vezes eu acho que eu atropelo... mas eu percebo que eu retomo... então eles não ficam... pra TRÁS... sabe?... é uma coisa assim... que eu me questiono...
- [
- SÓSIA isso é uma coisa que te incomoda
- 1100 ELISA é...que me incomoda um pouco... mas agora que eu tô tomando Ritalina... e é real...
- SÓSIA não vamos atribuir tudo ao TDAH também né ((risadas))... não é o culpado de tudo... ((risada))
- [
- 1105 ELISA não... não... mas assim ó... ((barulhos de móveis)) as minhas aulas sempre foram muito HIPERativas... muito hiperativas... você já foi meu aluno... você sabe...
- [
- PA sim...
- 1110 ELISA meu ritmo é HIPERATIVO... real...
- [
- PA agita... agita a turma...
- ELISA é... exato...
- SÓSIA exatamente o
- 1115 [
- ELISA é uma caracteRÍSTICA... minha... mas eu percebi... que diminuiu... depois da medicação...
- SÓSIA entendi...
- PA chega menos rock'n'roll pra eles na sala...
- 1120 ELISA MENos rock'n'roll... ainda é um rock... talvez sem o roll... ((risada))
- PA olha... a... quando a instrução começou... você disse algo assim... você disse pra... pra sósia né... "você vai chegar bem animada agitando a turma... você chega... rock'n'roll"
- ELISA é tem que CHEGAR... se NÃO... não... não sou eu...
- 1125 PA você falou de estilo agora pouco né...
- ELISA uhum...
- PA e::: que você acha que rock'n'roll define bem teu estilo?... você se acha rock'n'roll ?
- ELISA eu acho que... eu acho que sim... e... e é tão::: característico... isso em mim... que tiveram duas oportunidades que eu realmente não seria rock'n'roll...que foi::: o dia que o PZ morreu... que eu

- 1135 tive que dar aula... e eu cheguei pra turma e falei... “eu tô arrasada... eu não sei se eu consigo... hoje”... então nós vamos o que deR... do jeito que deR... se precisar a gente retoma depois... porque eu NÃO estou conseGUINDO”... e quando a Giana... faleceu também... e aí eu estava bem mal... bem MAL... então assim... é... são... são... foram as du...duas únicas noites que eu não cheguei... rock’n’roll... pra dar aula... e que eu não consegui ficar rock’n’roll depois... né porque muitas situações eu chego... mais
- 1140 desenergizada... e DAR aula me energiza... né... e esses dois dias eu já anteVI... que eu não ia me energizar... e eu já falei pra eles... gente... hoje É... o que temos... né... então não... eles sabiam...
- 1145 PA
ELISA é... não haveria nem:::...
PA os alunos sabiam...
ELISA é... um exemplo apocalíptico... nem uma dança... nem um salto... um desenho... não vai ter... né... hoje é:::..feijão com arroz... quando a ELISA disse que dar aula... me energiza... eu ouvi um “uhum” ali... da SARAH... dar aula te energiza também?
- 1150 SARAH sim... com certeza... as vez/()
[
ELISA cansadaça né... e chega dá aula... e dá uma injeção...
[
SARAH nossa
- 1155 SARAH se eu vou pra casa... eu chego em casa e não consigo dormir... ((risada)) tipo eu demoro pra dormir... vou dormir duas horas da manhã... porque levanta né... levanta... mesmo se a gente tá acaBADA... levanta...
ELISA uhum...
1160 SÓSIA e:::.. a...
PA é estimulante...
SARAH é estimulante... uhum
SÓSIA que a gente precisa estar estimulando né...
ELISA é... isso...
1165 SÓSIA o tempo inteiro...
SARAH dizem que você tem que colocar ânimo né...
ELISA energia neles...
PA daí para estimular você se estimula?
SARAH se estimula... acaba se estimulando...
- 1170 ELISA mas eu voU falaR pra vocês... que... que pensando né... uma coisa... eu... eu só assisti a da SARAH né... a instrução da SARAH... e o meu... é... as coisas não são pensadas... a minha aula ela não é pensada eu vou fazer isso por causa daquilo... eu tive muita dificuldade pra responder porque eu sou muito no feeling... se eles tão... se eles não tão entendendo... o que que funciona... o que que não funciona... naQUELE momento... pra aqueLA aula... pra aQUELA matéria... sabe... naQUELE dia...
- 1175 SARAH viu mas até uma coisa que eu notei... não sei se eu posso falar... mas o que eu vi é que:::.. é:::.. e ouvindo a ELISA... eu tive mais certeza disso ainda... o quanto é imprevisível... dar aula é não ter controle... sabe... é não ter controle... porque você não sabe a pergunta que vai vir... porque você não tem como saber... () ai vou antevir a pergunta que vai vir... não tem como...você não sabe... COmo os alunos vão esTAR... o QUE você vai precisar fazer pra estimular... você não SABE né?... então assim você vai... sem saber:::.. sem controle...
- 1185 SÓSIA como que foi a experiência de sósia pra você SARAH?... de instrutora... desculpa...
SARAH de instrutora?... eu acho que eu fiquei... eu também tive um pouco
- 1190 de dificuldade pra falar como eu fazia... porque na maioria das vezes eu já esTOU... eu acho que eu já s/... já adotei um... um:::.. uma

- estratégia miNHA... que eu não sei... muitas vezes nem contar como que é...
- 1195 ELISA exatamente
SARAH porque isso já está interiorizado dentro de mim... né... então... é:::.... difícil você falar... instruir uma outra pessoa... a ser você... a ser você....
- 1200 ELISA difícil pelo que?
SÓSIA difícil dizer como você faz aquilo... como definir... por exemplo a SARAH ELISA falando hoje... como definir as palavras chaves...
ELISA é... isso...
SARAH então assim... como definir as palavras chaves? porque você já... tem toda uma bagagem que nós carregamos... que a gente não consegue fazer isso nem no modo automático... em razão do raciocínio lógico... em razão de todas ess/...
- 1205 ELISA sim... sistemática né?
SARAH todo conhecimento... sistemática... aham...
ELISA conhecimento prático... da advocacia...
ANDRÉ e até uma abertura muito grande depende muito da personalidade...
- 1210 porque cada professor é de um jeito... a ELISA chega na sala rock'n'roll... ela chega animando os alunos... tem professor que chega de uma outra forma... eu por exemplo começo sempre com uma conversa tranquila... vou puxando a galera... conforme vai vindo vou puxando... né... e tem professor que chega lá... "olá boa noite... o conteúdo é esse aqui" e começa a passar o conteúdo no quadro sem fazer o engate inicial da aula... é uma questão de personalidade do tipo de professor que você é também... como é que você lida com questão... como é que você tira a hora que o aluno começa:: a divagar... faz uma pergunta ... besta lá... e coisa?
- 1215 assim... dá risada junto?... você fala que é impertinente e continua a aula? você responde
- 1220 SÓSIA vocês co/... conseguiram perceber que:::.... é:::.... não existe jeito certo... e nem jeito errado?
SARAH sim... aham...é...
SÓSIA mas vale tudo?
SÓSIA exatamente... tudo vale? tudo liberado? será que a gente conseg/
- 1225 PA não tem certo nem
SARAH errado... mas vale tudo?
SÓSIA será que a gente conse...
- 1230 SARAH claro que não né... ((risada)) não vale tudo mas... assim não tem jeito certo não tem jeito errado porQUE... porque as pessoas são diferentes... porque as turmas são diferentes... porque os dias são diferentes... o ambiente:::.... então assim... eu vejo que é imprevisível em razão disso... que nós precisamos nos a-dap-tar...
ANDRÉ é o que... o que a ELISA falou às vezes você ()... você ai fazer ali conforme tá... a necessidade pede...
- 1235 SÓSIA a gente tem... uma multiplicidade de formas de falar a mesma coisa...
SARAH isso...
SÓSIA né? e essa é um pouco... esse... esse exercício de imaginação que a gente faz... é um pouco sair desse... dessa nossa zona de conforto do chegar e fazer... né... olha a... a SARAH falou da dificuldade:: em contar como vai fazer... à ELISA... ((barulho de palmas)) também apresentou essa dificuldade... ((risada))
- 1240 ELISA que coisa boa... que coisa linda... que coisa maravilhosa gente...
SÓSIA e essa...
PA sua voz é o poder...
SÓSIA ((risada)) e aí assim...essa.... a... o que eu queria pergunta pra
- 1245
- 1250

- vocês assim... essa pergunta... é uma prorrogação que eu vou te fazer pra você responder a gente pra próxima... e SARAH... é... acertei de novo ((risada))
- 1255 SARAH está demais hoje...
SÓSIA é::: ((risada)) você percebeu alguma coisa... que você falou na sua instrução que você não fez... ou alguma coisa que você faria de algum jeito diferente?... pra retratar aqui pra gente...
- 1260 SARAH hm::: é::: não sei... eu acho assim... é::: eu acho que muitas vezes por exemplo as perguntas... elas já vêm conectadas né... então a gente já... é meio que parte daquilo... então assim... aquilo que vem de pergunta... de:: reflexão dos alunos... é::: já é meio que aquilo que você está falando entende? você já está inserindo ali no conteúdo... então eu acho que...
- 1265 algumas coisas... acabam sendo meio que::: automáticas naquele momento que você tá passando ali na sala... sabe... eu vejo que... um pouco disso... e::: e aí... em razão disso... eu não me certifico tanto... se o aluno realmente está querendo saber aquilo... né... eu acho que eu acabo pecando nisso... porque cada um pensa uma coisa diferente né...
- 1270 ELISA é... eu quando tenho algum questionamento:: por exemplo... AH... perguntou... eu respondo... daí depois eu falo... era isso?
SARAH aham... sim...
ELISA era exatamente isso?... respondi tua pergunta?... sim ou não?... né... eu respondo daí eu confirmo se... era era... era essa resposta... se era esse tipo de resposta... porque às vezes você pode entender a pergunta e a resposta que você vai dar não é exatamente... pergunta tá certa... mas a resposta não é o que ele tava querendo né... então...
- 1280 SARAH uhum... sim...
PA me veio uma coisa agora... olhando pra vocês... ((tosse)) me ocorreu uma coisa... vocês permitiriam tirar uma foto de vocês?
SARAH sim...
PA pra vocês... porque... parece um momento tão bacana...
1285 SÓSIA ((risada))
ELISA viu mas....
PA (
ELISA sabe que eu até tinha pensado de a gente tirar uma foto... eu ia tirar uma foto de vocês mas eu pensei não::
1290 (
((som de cadeiras arrastando e vozes))
SÓSIA vou para... ((risos)) acho que eu vou parar a gravação então pra gente...
PA (
(