

CONVERSAÇÃO ONLINE COMO DISPOSITIVO NA CIBERPESQUISA-FORMAÇÃO MULTIRREFERENCIAL

Mayra Rodrigues Fernandes Ribeiro¹
Patricia de Souza Cidrack Alcântara²
Quelvin Sousa Silva³

Resumo

O contexto atual pós-crise pandêmica da Covid-19 tem potencializado a conversação *online* (Pimentel; Araújo, 2020) no cenário acadêmico em geral. Neste artigo, apresentamos essa prática como dispositivo de pesquisa-formação (Josso, 2004; Macedo, 2010; Santos, 2014), com inspiração multirreferencial (Arduino, 1998) na pesquisa de iniciação científica (PIBIC/CNPq) e na pesquisa do Mestrado em Educação da UERN, tendo em vista compreender como as conversações *online* têm contribuído para a emergência de processos formativos e autorais no contexto da cibercultura. Assumimos em nossas pesquisas outra forma de produzir sentido. Diferentemente dos valores formalistas, rígidos e puristas do cartesianismo, pensamos o conhecimento no âmbito do heterogêneo, do acolhimento e do trabalho com a diferença, perspectiva em que o diálogo e a produção de narrativas por meio da conversação *online* mostram-se potências em uma formação *outra* em relação à pesquisa. Com o acionamento do *Mentimeter*, do Vídeo e do *Google Forms*, os sujeitos da pesquisa produziram vivências formativas enriquecidas pelo ato reflexivo de questionar, narrar, dialogar e se alterarem colaborativamente.

Palavras-chave: Ciberpesquisa-formação; multirreferencialidade; conversação *online*.

¹ Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), professora na Graduação e no Mestrado em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Mossoró, Rio Grande do Norte/Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3118-0265>. E-mail: mayraribeiro@uern.br

² Mestranda em Educação pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (POSEDUC/UERN), especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), psicopedagoga na Diretoria de Educação a Distância (DEaD/UERN). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0208-9673>. E-mail: patriciacidrack@uern.br

³ Graduando em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Departamento de Educação (DE), Faculdade de Educação (FE) - Campus Central. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/UERN). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9220-0557>. E-mail: quelvinsousa@alu.uern.br

ONLINE CONVERSATION AS METHODOLOGY IN MULTIREFERENTIAL CYBERRESEARCH-FORMATION

Abstract

The current post-Covid-19 pandemic crisis context, has potentiated the online conversation (Pimentel; Araújo, 2020), in the academic scenario, in general. In this article we present this practice as a device of research-training (Josso, 2004; Macedo, 2010; Santos, 2014) with multireferential inspiration (Ardoino, 1998) in scientific initiation research (PIBIC/CNPq) and in the research of the Master in Education at UERN, aiming to understand how online conversations have contributed to the emergence of formative and authorial processes, in the context of cyberculture. In our research we assume another way of producing meaning. Different from the formalist, rigid and purist values of Cartesianism, we think of knowledge in the scope of heterogeneity, of welcoming and working with difference, a perspective in which dialogue and the production of narratives through online conversation show potency in a different formation in relation to research. By using Mentimeter, Video, and Google Forms, the research subjects produced formative experiences enriched by the reflexive act of questioning, narrating, dialoguing, and collaboratively changing themselves.

Keywords: Cyberresearch-formation; multireferentiality; online conversation.

LA CONVERSACIÓN ONLINE COMO DISPOSITIVO EN CIBERINVESTIGACIÓN-FORMACIÓN MULTIREFERENCIAL

Resumen

El actual contexto pospandémico de la crisis del Covid-19 ha potenciado para la conversación online (Pimentel; Araújo, 2020), un escenario no académico, en general. En este artículo presentamos esta práctica como dispositivo de formación en investigación (Josso, 2004; Macedo, 2010; Santos, 2014;) con inspiración multirreferencial (Ardoino, 1998) en la investigación de iniciación científica (PIBIC/CNPq) y en la formación del profesor investigación en UERN Educación, pretendo comprender cómo las conversaciones en línea también han contribuido al surgimiento de procesos de formación y autoría, no en el contexto de la cibercultura. En nuestra investigación, asumimos otra forma de producir significado. Distintos dos valores formalistas, rígidos y puristas del cartesianismo, pensamos o no sabemos en un entorno heterogéneo, de

acomodar y trabajar con la diferencia, una perspectiva en la que el diálogo y la producción de narrativas a través de la conversación online muestran potencialidades en una formación diferente que que en relación con la investigación. Con la activación de Mentimeter, Video y Google Forms, los sujetos de investigación producen experiencias formativas enriquecidas por el carácter reflexivo de cuestionar, narrar, dialogar y cambiar de forma colaborativa.

Palabras Clave: Ciberinvestigación-formación; multirreferencialidad; conversación en línea.

INTRODUÇÃO

Sempre que pensamos e realizamos uma pesquisa qualitativa em educação, nos questionamos sobre o rigor, a contribuição e o sentido atribuídos ao encontro formativo com o objeto de estudo, constituído dos dilemas que nos atravessam na relação formativa com nós mesmos e com os outros sujeitos da pesquisa. Dessa forma, em nossos estudos, o entretecimento entre contexto, epistemologia e a formação dos sujeitos envolvidos encaminham o rigor e um jeito outro na relação com a pesquisa.

Neste artigo, trazemos a ciberpesquisa-formação (SANTOS, 2014) com inspiração epistemológica e metodológica na multirreferencialidade (Ardoino, 1998), na qual criamos ambiências formativas com acionamento de conversações *online* (PIMENTEL; CARVALHO, 2020) no cenário pós-crise pandêmica da Covid-19. O objetivo é compreender como as conversações *online* têm contribuído para a emergência de processos formativos e autorais, no contexto da cibercultura, acionadas tanto na pesquisa de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq), intitulada “Ensino remoto no curso de Pedagogia: percepções dos discentes sobre a formação”, como na pesquisa do mestrado em Educação (PosEduc/UERN), sob o título “Dispositivos formativos na EAD: a contribuição do psicopedagogo na aprendizagem dos graduandos do curso de Educação do Campo”. Tais pesquisas mobilizaram, respectivamente, o *Mentimeter*, o Vídeo e o *Google Forms* no *Google Meet* para promover a conversação e a produção

de “conhecimentossignificações⁴, dado que significamos em relação às experiências e aos saberes que adquirimos e produzimos nas múltiplas relações cotidianas (ALVES, 2015).

Compreendemos o contexto da cibercultura como cultura contemporânea mediada por tecnologias digitais em rede, que, desde a década de 1990, vêm transformado e potencializado processos de comunicação, de produção e de circulação de conhecimentos e de informações na relação dos sujeitos na interface “cidadeciberespaço”. Assim, “aprendemosensinamos” na interação entre o universo digital e toda a disponibilidade de artefatos sócio-técnico-cultural da cidade (SANTOS, 2014).

Podemos dizer, no entanto, que o século XXI tem sido marcado por uma reviravolta nas formas de o sujeito aprender, atuar, estar, perceber e perceber-se no mundo de cultura hibridizada humano-não humano. Já passadas duas décadas do seu início, muitos são os acontecimentos e transformações sociais, culturais e humanas que trazem mais intensamente mudanças e necessidade de adaptação em um mundo cada vez mais mediado pela cultura digital. Em meio a tantas transformações, surge uma pandemia e, com ela, a imposição de um distanciamento social e, quase como uma epifania, a urgência em se adaptar a um novo formato de trabalho, de socialização e de aprender e ensinar.

A pandemia da Covid-19 transformou, mesmo na dor, em poucos dias, o que era tido como quase impossível: os espaços de aprendizagens, horários de estudos e de trabalho, métodos pedagógicos, formas de avaliar. Tudo, ou quase tudo, deu-se com o acionamento das tecnologias digitais (NÓVOA, 2022). O espaço-tempo-lugar do ensino-aprendizagem deslocou-se para um outro cenário, das interações nos espaços digitais e, quiçá, das conversações *online*, perspectiva que encontra inspiração na educação *online* (SANTOS, 2014; PIMENTEL; CARVALHO, 2020), que tem como princípios a aprendizagem colaborativa, a interatividade, a mediação docente e a autoria como ações formativas do/no cenário sociotécnico contemporâneo.

⁴ A forma como grafamos esse e outros termos neste artigo (juntos, em itálico e entre aspas duplas) objetiva “mostrar os limites para as pesquisas nos/dos/com os cotidianos, do modo dicotomizado criado pela ciência moderna para analisar a sociedade” (ALVES, 2008, p. 11).

A ciberpesquisa-formação com inspiração na multirreferencialidade nos fez caminhar com um rigor outro, diferente do preconizado no paradigma da Ciência Moderna, que legitima a ciência como a narrativa referência para a compreensão da realidade, afastando-se da complexidade expressa na exuberância e na abundância das práticas sociais cotidianas (ARDOINO, 1998; SANTOS, 2014).

Ao cultivar uma epistemologia plural, a multirreferencialidade nos afasta de uma única referência cientificista para a implicação com a práxis, o plural, um jeito outro de fazer ciência, caminhar na pesquisa e na formação. Sendo assim, a conversação *online* ganhou centralidade em nosso estudo como dispositivo de pesquisa-formação forjada em contextos formacionais autorais, conferindo visibilidade e mobilidade coletiva às vivências e experiências, com todos os envolvidos na pesquisa tendo a sua alteridade reconhecida.

As pesquisas do PIBIC e do mestrado, objeto deste artigo, tiveram como respectivos sujeitos os graduandos do 4º período do Curso de Pedagogia e os graduandos do curso de Educação do Campo da UERN na modalidade EaD. Em ambas as pesquisas, a conversação *online* possibilitou compreender as compreensões, ou seja, aproximar-se da experiência do outro - seus sentimentos, motivações, sofrimentos, significações, perspectivando aprender em conjunto, criar relações, integrar, unir, englobar em um processo de entretecimento entre a teoria, a empiria e a interpretação (MACEDO, 2009).

Esse processo ocorreu mediante o diálogo entre os saberes do cotidiano e as narrativas científicas, em uma produção de sentido engendrada no contexto de fazer, de ser, de produzir conhecimento com a possibilidade do inesperado, de caminhar na pesquisa, incluindo-se no processo de transformar, transformando-se. A conversação *online* por meio da plataforma *Mentimeter*, do Vídeo e do *Google Forms no Meet*, ao mesmo tempo que produziu dados para a pesquisa, promoveu aprendizagens colaborativas, a mediação horizontalizada entre os participantes, a reflexão e a ressignificação de saberes e de fazeres docente e discente em contexto da cultura digital.

CONVERSAS *ONLINE* NA CIBERPESQUISA-FORMAÇÃO: REFLEXÕES E ALTERIDADE SOBRE/NO EXPERIENCIADO

Pensamos que todo ato pedagógico, educativo, transformador é relacional, é experiencial. Formação é, então, uma experiência de um ser que aprende em relação; daí que a mediação é, necessariamente, condição para alteração, para mudanças (JOSSO, 2004; MACEDO, 2009; 2010). Com essa inspiração, trazemos a potência da conversação *online* para um processo formativo e transformador dos sujeitos envolvidos na ciberpesquisa-formação, que encontra em Santos (2014) os deslocamentos necessários para “*pensarfazer*” a formação docente em contextos de produção de sentidos, com os pesquisadores e os sujeitos pesquisados participando ativamente de práticas (trans)formadoras. Criamos ambiências (SANTOS; RIBEIRO; CARVALHO, 2021) em que se tecem epistemologias acontecimentais⁵ e metodologias autorais, nas quais a formação de si ganha centralidade, buscando a superação da dicotomia sujeito-objeto preconizada por epistemologias positivistas modernas.

A pesquisa e a formação não se dão distanciadas dos sujeitos e dos contextos dos quais participam, sendo, ao mesmo tempo, método de pesquisa e de formação. Em Macedo (2009), encontramos a premissa de que a pesquisa não deve ser um espaço para “olhar o fenômeno do lado de fora”, mas sim um espaço de formação e autoformação, capaz de contemplar a implicação, o risco, a incerteza, a desordem, sem prejuízo do rigor do fazer ciência. Assumimos, nesse caminhar, uma formação com rigor *outro* em relação à pesquisa. No lugar do homogêneo, o heterogêneo e o plural; no lugar da rigidez e da neutralidade, o rigor e a implicação; no lugar da simplificação e do controle, o complexo e o inesperado.

⁵ Noção cara na multirreferencialidade pela opacidade e complexidade, os saberes acontecimentais (MACEDO, 2016) envolvem experiência de ressignificação, de criação e de instituição de sentido. Macedo (2016, p. 37) mobiliza a teoria dos momentos, a perspectiva clínica e a narrativa para, em um processo de hibridação entre o temporal, o existencial e o socioantropológico, nos dizer que o momento e seus acontecimentos realizam-se com o outro e com o mundo, com os outros de nós mesmos, ou seja, é no encontro que “a experiência se desloca, vibra, institui, realiza o acontecer”.

Para tanto, temos como premissa em nossos estudos o compromisso epistemológico, metodológico e político de compreender compreensões diferentemente da ideia de explicar os fenômenos de estudo, uma vez que, como diz Borba (2013), a explicação é unilateral. Na pesquisa, a explicação, de natureza positivista, situa-se no campo do exterior, de fora, como se, do lugar distanciado, o pesquisador tivesse o poder de explicar o fenômeno, denominado o objeto, apenas sob sua perspectiva. Ainda segundo o autor, a explicação dá conta apenas do aparentemente visível dos fatos e acontecimentos, e não dá conta da complexidade das situações, das experiências vividas pelos sujeitos.

Compreender compreensões envolve a certeza de ser a realidade complexa, e mesmo hipercomplexa, uma vez que nos constituímos com o outro e pelo outro (BORBA, 2013), sendo, portanto, a compreensão do âmbito da experiência do sujeito e, dessa forma, impossível de acesso direto do pesquisador (MACEDO, 2009). Como nos aproximamos da compreensão do outro? Quais dispositivos podemos acionar em nossas pesquisas?

Optamos por uma abordagem multirreferencial para trazermos a compreensão como fenômeno complexo em dois momentos e atividades de pesquisa qualitativa. Acionamos a conversação *online* em um estudo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), que teve como objetivo investigar a percepção dos graduandos de Pedagogia sobre as contribuições metodológicas mobilizadas pelos professores no ensino remoto para as aprendizagens conceituais, procedimentais e atitudinais demandadas nas disciplinas. Quanto à pesquisa de Mestrado em Educação, o objetivo consistia em criar ambiências formacionais para perceber a contribuição do psicopedagogo na aprendizagem dos graduandos do curso de Educação do Campo, na modalidade de Educação a Distância, as quais mobilizaram, respectivamente, o *Mentimeter* e o Vídeo no *Google Meet*, para promover a conversação e a produção de “*conhecimentossignificações*” (ALVES, 2015). Para a autora, como sujeitos “*praticantespensantes*”, produzimos conhecimentos e sentidos nas redes nas quais vivemos. Nesse sentido, a autora enfatiza a riqueza e a importância dos conhecimentos que emergem com as narrativas e que expressam o exercício de uma arte de pensar (CERTEAU, 2012).

Conversação *Online* com dispositivo para/na ciberpesquisa-formação

Como já dissemos, a pesquisa é lugar de formar, formando-se, de observar, observando e, principalmente, de se tornar coautor de si (BORBA, 2013; MACEDO, 2016). Se a pesquisa é dispositivo de formação e se toda aprendizagem é relacional, é experiencial, envolve singularidades, há, portanto, que se negociar sentidos, entretecer saberes. Desse modo, os artefatos e procedimentos acionados na pesquisa configuram-se como dispositivos e não como instrumentos de coleta de dados; e a teoria entra em cena como inspiração aberta a retomadas, e não como “verdade-fim”.

Para situarmos a conversação *online* como dispositivo de pesquisa-formação multirreferencial, inspiramo-nos em Santos (2014) e em Pimentel e Carvalho (2020), ao trazerem os princípios da Educação *online* para “fazerpensar” a docência em contexto de cibercultura, como “espaçotempolugar” propício à aprendizagem em rede, que favorece a colaboração, a autoria, a negociação de sentidos, e ações formativas de sujeitos implicados consigo e com os outros.

Dos oito princípios da Educação *online* apresentados por Pimentel e Carvalho (2020), a saber: conhecimento como obra aberta; curadoria de conteúdos *online*; ambiências computacionais diversas; aprendizagem colaborativa; avaliação baseada em competências, formativa e colaborativa, destacamos, neste artigo, a conversação, a interatividade e a mediação horizontalizada como fundantes de uma formação *outra* em relação à pesquisa.

Desse modo, a conversação, no presencial ou no *online*, constitui-se em potência para a construção coletiva de conhecimento e, no caso da pesquisa, para/na compreensão do fenômeno em estudo, uma vez que, como afirma Macedo (2016), essa prática acolhe, trabalha e aprende com a diferença, abre espaço para o plural e o heterogêneo, sem negar as contradições, ambivalências, ambiguidades e incongruências que entretecem e alteram a vida e seus acontecimentos.

A conversação *online* em nossas pesquisas é momento de ir ao encontro das subjetividades, de pensar e problematizar a realidade, de negociar, de alterar e se alterar e, ainda, de ampliar e ressignificar compreensões. Para tanto, faz-se necessário criar uma ambiência em que o diálogo, a conversação, o dizer de si referenciado nas experiências vividas e sentidas, possam fluir em um movimento de escuta e narrativa, atentas e enriquecidas pelo ato reflexivo de questionar.

Em uma conversação *online*, consideramos fundamental que a mediação seja partilhada entre todos os envolvidos, sem que haja lideranças, mas sim emergências. Desse modo, o pesquisador assume o papel de mediador das mediações, formulador de problemas e mobilizador da experiência do conhecimento no *online*. Ao mesmo tempo que sai da centralidade e do polo da emissão, o pesquisador coloca-se no lugar de retomada e de avanços no caminho da inteligibilidade do objeto em estudo, com a premissa do inacabamento e de que os sentidos são produzidos junto com, uma vez que produzimos “*conhecimentossignificações*” em rede (ALVES, 2015) e não somos idiotas culturais (MACEDO, 2009).

O Mentimeter como dispositivo na ciberpesquisa-formação

Em nossa pesquisa do PIBIC, optamos por seguir caminhos com sentidos *outros*, os quais se tecem, se entrecruzam e se alteram na relação consigo mesmo e com os outros. Nessa perspectiva, como mobilizar um espaço formacional *online* em que as ideias singularizantes dos sujeitos possam se tecer no compartilhamento, na negociação de sentidos e na produção de autorias?

A utilização da plataforma *Mentimeter* como dispositivo disparador para conversação com os graduandos do curso de Pedagogia já mencionado proporcionou uma rede de aprendizagens e de “*conhecimentossignificações*” do experienciado/vivido/concebido, em contexto de pandemia. A plataforma em questão apresenta diversas funcionalidades para sua utilização, entre elas a nuvem de palavras, na qual os sujeitos são convidados a colocarem palavras-chave a partir de uma indagação disparadora.

A Figura 1 apresenta a imagem gerada pelo *Mentimeter* com as palavras utilizadas, de forma recursiva, nas narrativas dos estudantes, que expressam suas inquietações e significações sobre a ideia do que não pode faltar em uma boa aula no ensino remoto, ou da caracterização de uma boa aula.

Como você caracteriza uma boa aula ?

A word cloud visualization of responses to the question 'Como você caracteriza uma boa aula ?'. The words are arranged in a circular pattern, with the most frequent and largest words in the center. The words are in various colors and sizes, representing the frequency of each response.

Words included in the word cloud:

- interação
- aprendizado
- planejada
- objetiva
- partilha
- debates
- leve
- escuta
- interativa
- não hierarquizada
- re-significação
- esclarecedora
- novidades
- prática
- didática
- compreensão
- fácil compreensão
- participativa
- uma aula com discussões
- dinâmicas em sala
- rodas de conversas
- comunicação
- empatia
- boa explicação
- dinâmica
- boa comunicação
- bom planejamento
- com diálogo entre ambos
- detalhada
- uma aula com interações
- conteúdo interessante
- participação
- comunicação
- dinamicidade
- flexibilidade
- planejamento
- clareza
- criatividade
- dialogada
- sensibilidade
- interações

O que seriam as palavras sem a conversação sobre, ou a partir delas? Percebemos que palavras ou expressões como *dinâmica*, *boa explicação*, *bom planejamento*, entre outras, tomam o espaço de compreensões trazidas pelos estudantes. No entanto, o dizer da experiência e o narrar os sentidos atribuídos às palavras se dão quando provocados pelo outro, pesquisador: “*Como vocês compreendem uma aula dinâmica? Por que o destaque a essa palavra?*”.

“Pra mim aula dinâmica é quando [...] há uma interação né? Quando o professor e o aluno dialogam de forma mútua [...], mas essa interação tem que ser estimulada, às vezes o aluno não se sente à vontade para falar porque não está sendo interessante, ou porque o professor por mais que o aluno fale, no final ele acaba não considerando, ele vai falar alguma coisa que vai desconsiderar o que o aluno falou [...], isso eu tenho percebido nesses três semestres, assim, passei por diversos professores, professores ótimos, muitos bons, aulas muitos boas realmente com bastante aprendizado, mas também, tivemos professores que não flui tanto, né assim, aulas que a gente foi fazendo de conta, como foi falado no início, então eu acho que a dinâmica é super importante. Também a maneira como o professor conduz a aula, os recursos que ele utiliza né, para tornar a aula dinâmica, não é só também essa fala mútua, mas também os recursos, as metodologias [...]” (Graduanda do 4º período do Curso de Pedagogia).

Percebemos que o sentido de “dinâmica” narrada pela aluna refere-se a uma participação ativa na constituição de uma aula junto com o professor, dizendo de suas compreensões e sendo valorizada nessa comunicação. Essa perspectiva ganha mais potência nos dizeres de outra graduanda:

“Pra mim não funciona uma aula que Paulo Freire descreve como educação bancária em que só o professor tá lá, ele visto como o detentor do conhecimento e vai só depositando e enchendo o aluno de conteúdo, pra mim não funciona, mas sim quando tem uma troca, quando o aluno tem a liberdade pra falar o que ele pensa a respeito de cada assunto, de contar suas vivências pessoais, de como vivenciou aquele conteúdo de certa forma, então pra mim a troca de experiências é essencial, por isso que a dinâmica é tão importante para uma boa aula” (Graduanda do 4º período do Curso de Pedagogia).

Observamos que na interlocução aqui tecida, o *Mentimeter*, ao ser acionado, coloca os estudantes em um campo no qual as aprendizagens prévias se inter cruzam com as experiências e concepções sobre a ideia de “dinâmica” na constituição de uma boa aula. A educação bancária (FREIRE, 1998), citada anteriormente pela discente como um problema, consegue ser menos aceitável ainda no contexto do digital em rede, em que o polo da emissão se encontra aberto para todos se comunicarem, criarem, cocriarem, remixarem, promovendo formas de aprendizagens abertas, possibilitando processos de

aprendizagens espontâneos, assistemáticos e até mesmo caóticos, como nos afirma Santaella (2013).

Em sua pesquisa, Ribeiro (2015) argumenta que a criação de ambiências formacionais no ambiente *online*, com mediação horizontalizada na relação aluno-professor, possibilita a ampliação de conhecimentos por meio do diálogo e das ações interativas, como bem ocorreu em nosso espaço no *Google Meet*. Nesse sentido, o professor neste contexto da pesquisa é um dos mediadores dos diálogos e das compreensões “*sentidassignificadas*” no ambiente *online*. Observemos, na fala dos discentes, que a professora orientadora e o bolsista de iniciação científica medeiam uma conversação *online*, promovendo momentos de reflexão e ampliando as possibilidades comunicacionais e autorais:

“[...] veja que coisa interessante: na fala de vocês tem muita potência. Como é que a gente se forma? A gente se forma ressignificando aquilo que vai compreendendo e trazendo junto disso referenciais teóricos que ajudam a dizer melhor o que a gente já sabe. Por exemplo, alguém aqui colocou a ideia do bom planejamento, então a gente vai mobilizar referenciais teóricos e experiências que ajudem a pensar sobre o que é um planejamento, como é que faz, qual é o papel do planejamento numa organização e ação didática. Vocês falaram muito aqui de relação, de diálogo, né, como é importante essa escuta, essa troca. Então quais perspectivas teóricas colocam o conhecimento e o aprendizado nessa relação de diálogo? Alguém disse assim: ‘olhe, eu não gosto muito dessa coisa tradicional de uma educação bancária’. Educação bancária vai beber numa fonte teórica e a educação que dialoga se inspira em outra fonte teórica [...]. Quando vocês trazem as narrativas de práticas de professores de vocês, vocês estão em processo de formação, vocês estão selecionando ‘olha, essa prática é boa, me identifico; essa aqui não é boa’, não é?” (Professora Orientadora de Iniciação Científica).

Complementando a narrativa, o bolsista do PIBIC acrescenta:

“Professora, você vê que tem muita potência na fala das meninas quando elas falam da questão da escuta, e aí quando relaciona o termo ‘escuta’, nós encontramos dois significados: a relação aluno-professor que elas evidenciam bastante nas falas, e a relação entre sujeitos, ou seja, o ato de aprender entre pessoas, e isso é muito interessante.” (Graduando Bolsista de Iniciação Científica).

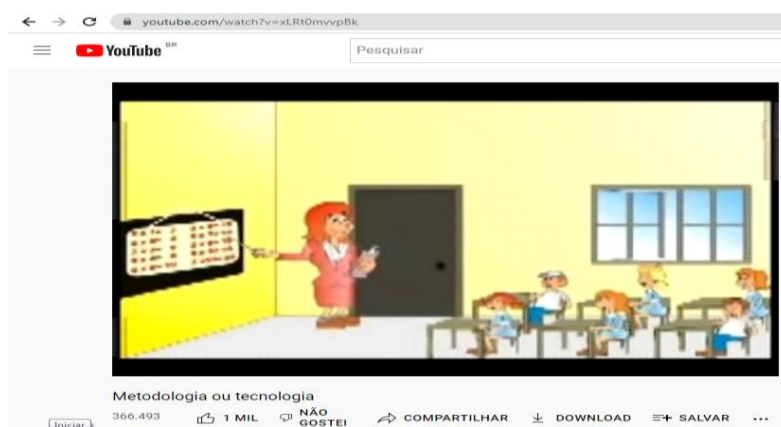
A ausência da palavra *tecnologia* nas expressões dos alunos sobre uma boa aula no ensino remoto nos chamou a atenção e nos instigou a pensar que,

pelo fato de os professores estarem mobilizando os ambientes e suas interfaces *online*, já estaria implícita a presença do digital na ação didática dos docentes. De todo modo, questionamos os alunos: “*O que vocês acham que deve permanecer deste remoto, dessa vivência de um ano e meio, para a aula presencial?*” Como compreensão, temos:

“Esses recursos como, por exemplo, a gente interagir através de tecnologias como esse daí que tá sendo feito, o kahoot, e outras ferramentas que as professoras que nós já tivemos utilizavam dos recursos tecnológicos para dinamizar as aulas para não ficar só o professor falando, já que nós não tínhamos como ter aquela interação como ocorria anteriormente com os slides, para não ficar com aquela coisa monótona que o professor coloca o slide, não vê quem é que tá falando no chat, e aí lá vai... Essa questão da tecnologia acabou por tornar a aula mais dinâmica e mais participativa pelo menos a meu ver, e eu acho que deveria ser importante levar essa dinamicidade para sala de aula, pra não voltar para dentro da sala de aula aí só o professor falando com o slide atrás dele e os alunos com a cabeça baixa copiando.” (Graduanda do 4º período do Curso de Pedagogia).

Percebemos que a conversação *online* como dispositivo de pesquisa-formação na cibercultura constitui um momento de “se ver passar” (BORBA, 2013) na formação. Professores e estudantes se tocam por meio de experiências e dilemas que emergem no diálogo. Assim, acionamos, na continuidade da conversação, o vídeo “Metodologia ou Tecnologia?”, utilizado para a mobilização de discussões (Figura 2).

Figura 2 - Vídeo *Metodologia ou Tecnologia?*



Fonte: Youtube⁶ (2007).

⁶ Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xLRt0mvvpBk>. Acesso em: maio 2022.

O vídeo, ao problematizar sobre uma escola que se moderniza, que se transforma em relação à infraestrutura tecnológica, mas permanece com as mesmas práticas metodológicas de transmissão e de memorização mecânica dos conteúdos, possibilitou as seguintes narrativas:

“[...] não é que a professora não sabe utilizar os recursos tecnológicos. Na verdade, ela utilizou as mesmas metodologias aplicando os recursos, né? Então, como diz lá no vídeo, não adianta o professor usar da tecnologia e não mudar sua metodologia [...]. O professor precisa também com a formação continuada tá sempre buscando novas metodologias, novas maneiras de tá passando aquele conteúdo de forma que estimule mais ainda o aprendizado do aluno, isso não só no nosso ensino remoto aqui, mas na educação básica né? [...]. Então tem professor que realmente não se adéqua à metodologia, ou, à tecnologia, tem dificuldade, né, de trabalhar com ferramentas digitais, mas também precisa que ele tenha uma maior estimulação para que ele possa utilizar, que ele seja treinado, preparado né?! Não foi o que aconteceu em muitas escolas, em muitas escolas foi mesmo que ‘vamos ter que fazer’ e o professor teve que se virar, então é isso”. (Graduanda do 4º período do Curso de Pedagogia).

Os discentes manifestaram preocupação com a formação continuada docente para a ampliação do letramento digital e para a ressignificação de metodologias, uma vez que, para eles, apenas transpor métodos tradicionais de ensino com o uso da tecnologia não transforma o ensino-aprendizagem em algo potente e significativo.

Podemos perceber, portanto, a potencialidade formativa do *Mentimeter*, tanto na relação particular do ser (o eu), quanto na relação com o outro (entre/com os sujeitos), ao possibilitar a criação de um ambiente de troca, de partilha, de significados e de autorização, mediante narrativas sobre as palavras que têm sentidos singulares para cada ser; no caso desta pesquisa, para cada discente. No que concerne ao olhar do pesquisador inserido nesse ambiente, podemos perceber a complexidade e a dinamicidade do objeto que nos é apresentado por meio da experiência, da implicação, da crítica e da reflexão que se constitui no movimento de conversação.

Disparadores de conversa no *Google Meet*: o vídeo e o *Google Forms* como dispositivos na ciberpesquisa-formação

A ideia da conversação, do diálogo, suscita a compreensão de troca de palavras e ideias; e toda troca implica compreender que, ao levarmos algo, retornamos com outro diverso, acrescido, modificado. Nessa perspectiva, compreendemos a conversação como potência formativa na/para a cibercultura, e buscamos mobilizá-la em nossas pesquisas.

Já em nossa pesquisa de mestrado, temos acionado diferentes dispositivos com o objetivo de promover o diálogo com os estudantes e suscitar a reflexão sobre suas ações e aprendizagens no curso. Compreendemos a formação como um entrelaçamento de vínculos inerentes ao ser que a vive e a pratica, dado que, ao nos formarmos, estabelecemos uma relação de auto-hetero-eco-metaformação (MACEDO, 2010), pela via da escuta de si e da conversação estabelecida com o outro, na dinâmica “*cidadeciberespaço*”.

Diante das diferentes formas de realizar essa investigação, acreditamos que o acionamento de ambiências formacionais que suscitam o diálogo, a interatividade, a troca, a mediação, a partilha e o desenvolvimento de processos formativos, entre outros, propicia um rigor *outro* na forma de compreender, alterar e nos alterarmos junto como os graduandos. Pensando em criar uma conversação genuína, lançamos mão de uma roda de conversa, dispositivo que rompe com a exposição de conteúdo, e a realizamos por meio da plataforma de videoconferência *Google Meet*, valendo-nos de dois disparadores de conversa para auxiliar o diálogo e ampliar a reflexão dos estudantes: o vídeo e o *Google Forms*.

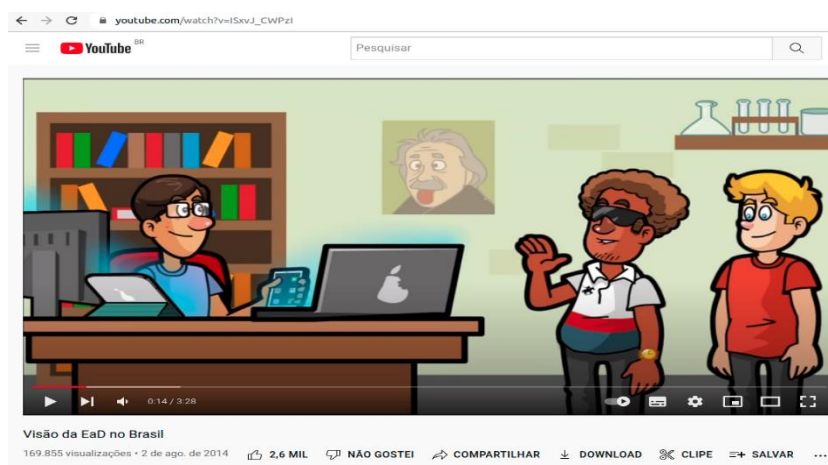
Desse modo, buscávamos conhecer as estratégias utilizadas pelos estudantes na organização do seu tempo de estudos e de entrega das atividades e, ainda, escutá-los sobre “como mais aprendem”. Um “encontro” que envolveu a participação e a interação que emerge do nosso sentido de vida, como afirma Pimentel (2021), ao citar Vinicius de Moraes, em “A vida é a arte do encontro”.

A roda de conversa, como uma ambiência formacional, consiste em

[...] situações de aprendizagem cocriadas nos ‘*espaçotempos*’ híbridos [...] no qual se dinamizam diversas possibilidades de produção intelectual, de invenção, de constituição de rastros onde um coletivo assume, explicita e reinventa seu processo de formação. (SANTOS, 2015, p. 43).

Nessa perspectiva, ao iniciarmos nossa conversa, utilizamos o vídeo “Visão da EaD no Brasil”, que aborda aspectos como a implicação do estudante da educação a distância que prioriza seu tempo de estudo, possui uma organização das atividades e enfatiza a potência da aprendizagem colaborativa, entre outros (Figura 3).

Figura 3 - Vídeo sobre Visão da EaD no Brasil.



Fonte: Youtube (2021)⁷.

O vídeo foi utilizado como disparador de conversa por compreendermos que os estudantes não estão acostumados a se posicionarem, interagirem e dialogarem de forma espontânea. Poderíamos ter apresentado a temática “organização na EaD” mediante palestra explanada; mas, ao acionarmos ambiências conversacionais, optamos por fazer junto. Dado que o síncrono é o espaço das emoções, buscamos captá-las, percebê-las, senti-las, interagindo com os estudantes.

⁷ Vídeo disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ISxvJ_CWPzI. Acesso em: nov. 2021.

Ao realizarmos a conversação e a socialização do vídeo, questionamos os graduandos se os aspectos observados na apresentação se aproximavam ou se distanciavam de suas características como discentes da EaD. Em resposta, eles relataram:

“Está um pouco longe da minha realidade. Mas estou correndo atrás. Trabalhar, estudar e uma bebezinha consome muito de mim. Acabo usando o tempo ocioso do trabalho para estudar.”
(Graduando de Educação do Campo EaD no bate-papo da plataforma Meet).

Outro estudante narrou que não sente dificuldade na organização, pois tem um tempo determinado para estudar e sempre entrega as atividades no tempo certo:

“Eu não tenho dificuldades porque eu tenho um tempo determinado para os meus estudos. Eu tiro um certo tempo para me organizar, e entregar tudo em tempo, dificilmente eu entreguei uma disciplina atrasada, porque eu tenho hora específica para tudo. Eu tenho hora para estudar, tenho hora para me organizar, tenho hora para enviar as atividades, isso parte depois das 23 horas quando está todo mundo em silêncio, aí eu raciocino melhor. Então, eu não tenho dificuldades, porque já faz muitos anos que eu estudo EaD, os meus cursos foram feitos em EaD. No início eu tive dificuldades, mas agora eu tenho um certo macete, eu já sei como é que eu faço e no momento certo eu envio. Então, eu não pego tudo de uma vez, eu vou pegando aos poucos e encaixando. Então para mim, se a EaD tiver mil disciplinas eu vou fazendo aos poucos e dá certo. São essas as minhas habilidades.” (Relato oral do graduando no Meet, Roda de conversa, 2021).

Em sua narrativa, o estudante expressa que já pegou o “macete”, ao se referir às formas de como fazer para dar conta das demandas formativas em seu tempo. Compreendemos a palavra “macete”, usada pelo discente, como tática (CERTEAU, 2012), como criatividade, desvio, arte de fazer de um praticante que inventa formas de continuar “resistindo” na formação na modalidade EaD.

Após a fala do discente, a tutora complementou:

“Ele é um estudante que, no caso, quando tem dúvida, ele pergunta no privado, ele não deixa para última hora se tem dúvida, isso também é muito importante, porque às vezes você tem uma base boa do conteúdo, mas deixa para o último minuto e acaba indo de qualquer forma, e suas dúvidas não podem mais ser tiradas porque

No bate-papo, outros estudantes interagiram, pontuando a importância da organização no processo de aprendizagem na EaD.

“É muito importante se organizar [...].”.
“A organização dele é incrível!” (Relatos dos discentes no bate-papo do Meet).

Partindo da perspectiva da Educação *Online*, compreendemos que aprendemos em rede e somos atravessados pelos processos formativos (PIMENTEL; ARAÚJO, 2020). Assim, percebemos nessas narrativas uma experiência construída a partir do relato oral e da escrita no bate-papo, permeada pelo dispositivo vídeo, que não se constituiu como centro da aprendizagem, mas como objeto disparador dos sentidos atribuídos pelos estudantes, pois cada um externou aquilo que lhe era próprio, sem haver o medo do erro ou do acerto, mas apenas trocas interativas. Ademais, destacamos que a formação extrapola a aprendizagem de conceitos, envolvendo também habilidades de “saber fazer” e “saber ser”.

Com efeito, a conversa, sempre plural, dinâmica, inventiva, permite-nos captar os sentidos do outro e ampliar os nossos. Inferindo um olhar plural, próprio da multirreferencialidade que busca extrair os sentidos além do aparente, destacamos das vivências com as ambiências de conversação, as constatações, a saber:

- A necessidade de assumir o computador como meio para a interação social, troca de informações, aprendizagem colaborativa, e não como repositório de conteúdos e de entrega de tarefas (CARVALHO; PIMENTEL, 2020), percebendo a potencialidade de criar situações nas quais o discente possa se colocar como protagonista e autor de sua aprendizagem, ao se reconhecer e analisar.
- A postura não autorizante de alguns estudantes diante da ambiência conversacional, fazendo-nos perceber o quanto ainda precisamos criar

situações de aprendizagem, pois “[...] nossos estudantes também precisam conversar para promover a socialização, o acolhimento, a valorização da opinião do outro, a troca para a construção conjunta de entendimentos” (PIMENTEL; ARAÚJO, 2020, p. 11).

Como mediadores, abrimo-nos à percepção dos sentidos que são atribuídos na conversação. Buscamos o fio que tece o diálogo e com ele realizamos costuras, entornos, idas e vindas, fazendo a conversa avançar, ao invés de terminar sem ter uma lógica e um sentido. Ao percebermos nesse fio condutor que as conversas iam perdendo a intensidade inicial, lançamos mão de outro dispositivo, o *Google Forms*, objetivando desencadear mais conversas no *Google Meet*, de modo a identificar elementos sobre a organização dos estudos.

Ao questionarmos os discentes acerca dos motivos que os levam a atrasarem a entrega de uma atividade, a maioria respondeu que é a falta de tempo. No entanto, ao abrimos o diálogo, na roda de conversa, situações que anteriormente não foram pontuadas em nosso questionário emergiram, tais como: outras prioridades em detrimento do curso e a ausência de compreensão sobre o que o professor solicitou na tarefa.

Na roda de conversa, conseguimos identificar, na fala dos estudantes, o que havíamos interpretado no questionário como sinônimo de “falta de tempo”: a dificuldade em conciliar o trabalho, os estudos, a família, outros cursos e a quantidade demasiada de atividades em uma mesma disciplina e/ou quando contabiliza com as demais disciplinas. Ou seja, a organização do tempo.

“A falta de tempo é devido ao trabalho e outro(s) curso(s)”. “Alguns tipos de atividade são complicadas de se fazer.”.

“Nós temos outras atividades diárias. O que mais dificulta é conciliar trabalho, estudo entre afazeres...”. (Relatos dos discentes no bate-papo do Meet).

Compreendendo a conversação como uma construção coletiva, e pensando em auxiliar os estudantes na organização da sua rotina de estudos, apresentamos um material sugestivo de organização, tomando como referência a fala dos estudantes, como:

“Um lembrete que não fosse as mensagens do Moodle. Os professores colocam muitas mensagens no Moodle e isso me faz confundir as disciplinas e os prazos.”.

“Eu também fico confuso com as mensagens dos tutores no Moodle. Uma sugestão seria eles especificarem sempre a disciplina no texto das mensagens, por exemplo, ‘Temos uma atividade com prazo até amanhã de tal disciplina...’ especificando a disciplina.”. (Relatos dos discentes no bate-papo do Meet).

Sobre esse material, os estudantes relataram:

“Eu fiz uma planilha não igual a essa, mas, no excel por isso que eu não fico fora do prazo.”.

“Ótimo, vou gostar desse material. Obrigada, pelo direcionamento, diante da correria do dia a dia, muito bom está com tudo, organizado.”. (Relatos dos discentes no bate-papo do Meet).

Captar e narrar suas ações exigem que o pesquisador compreenda a compreensão, mediante escuta atenta, para perceber o dito e o não dito. Por meio da plataforma Meet, na qual gravamos e armazenamos o histórico do bate-papo, pudemos voltar, revisitar, rememorar as falas, diálogos e interações dos estudantes, buscando imprimir em nosso trabalho o rigor, a clareza, a qualidade.

Os disparadores de conversa (vídeo e *Google Forms*) utilizados em nossa ambiência conversacional possibilitaram aos estudantes refletirem, trocarem experiências e se posicionarem diante do assunto abordado, estabelecendo um discurso horizontalizado, ampliando suas aprendizagens e as do pesquisador/mediador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentamos neste artigo ambiências conversacionais acionadas em duas pesquisas - uma do PIBIC e outra do Mestrado em Educação. No que pesem os objetivos distintos, ambas têm como propósito ir ao encontro dos sujeitos, promovendo reflexões e autorias diante dos seus processos formativos. Em uma tessitura epistemológica multirreferencial e com a metodologia da ciberpesquisa-formação, enalteçemos o encontro, a intersubjetividade, a

interformação, reconhecendo que a formação se realiza no contato significativo com o outro e consigo mesmo.

O caminho percorrido corroborou a premissa de que, ao mobilizarmos dispositivos de escuta do outro e de si, potencializamos a produção de informações que se distancia da ideia de coleta de dados, possibilitando a pluralidade de ideias e a relação entre as instâncias externas e o que há de mais interno aos sujeitos. Nesse entendimento, priorizamos o heterogêneo e evidenciamos a experiência singularizada, e não o enquadramento de respostas definidas *a priori* como corretas ou como mais quantificáveis. Para além da entrevista semiestruturada, costumeiramente utilizada em pesquisas em educação, a conversação *online* ampliou a possibilidade de diálogo, de deslocamento em direção à narrativa do outro.

Assim, podemos dizer que o *Mentimeter*, vídeos e *Google Forms* com mediação no *Google Meet*, constituíram “*espaçotempolugar*” de aprendizagens colaborativas com a mediação horizontalizada, na qual os sujeitos envolvidos, pesquisadores e discentes, compartilharam experiências, produziram narrativas em um processo de alterar-se, abertos ao imprevisível e implicados com/no processo formativo. A conversação *online* na ciberpesquisa-formação multirreferencial possibilitou, nas pesquisas realizadas, compreender, respectivamente, como os sujeitos perceberam e significaram a formação no ensino remoto e como operaram e produziram diferentes modos de se organizarem e de se relacionarem com o tempo na Educação a Distância, mostrando-se, portanto, potência para/na produção de dados na pesquisa em Educação.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa (Org.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas*. 3. ed. Petrópolis: DP&A, 2008.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: Currículos e Pesquisas com os cotidianos. In: GARCIA, Alexandra; OLIVEIRA, Inês Barbosa (Org.). *Nilda Alves: praticantes pensantes de cotidianos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 133-151.

ARDOINO, Jacques. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, Joaquim. (Org.). *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: EDUFScar, 1998. p. 24 - 41.

BORBA, Sergio da Costa. *Complexidade e multirreferencialidade na educação e na formação docente*. Maceió: EDUFAL, 2013.

CARVALHO, Felipe; PIMENTEL, Mariano. Atividades autorais *online*: aprendendo com criatividade. *Revista Horizontes*, SBC, abr. 2020. Disponível em: <http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/11/atividadesautorais/>. Acesso em: 04 jul. 2022.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. 19. ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

MACEDO, Roberto Sidnei. Outras luzes: um rigor intercrítico para uma etnopesquisa política. In: MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. *Um rigor outro sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas*. Salvador: UFBA, 2009, p. 75-126. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ufba/206/1/Um%20rigor%20outro.pdf>. Acesso em: 30 maio 2022.

MACEDO, Roberto Sidnei. *Compreender/mediar a formação: o fundante da educação*. Brasília: Liber Livro, 2010.

MACEDO, Roberto Sidnei. *A pesquisa e o acontecimento: compreender situações, experiências e saberes acontecimentais*. Salvador: EDUFBA, 2016.

NÓVOA, Antônio; ALVIM, Yara. *Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar*. Salvador: SEC/IAT, 2022. Disponível em: <https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2022/02/antonionovoa-livro-em-versao-digital-fevereiro-2022.pdf>. Acesso em: 09 maio 2022.

PIMENTEL, Mariano; ARAÚJO, Renata. Há conversação em sua aula *online*? *Revista Horizontes*, SBC, abr. 2020. Disponível em: <http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/04/conversacaoonline/> Acesso em: 04 jul. 2022.

PIMENTEL, Mariano; CARVALHO, Felipe. Princípios da educação online.

Revista Horizontes, SBC, abr. 2020. Disponível em:
<http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/05/principios-educacao-online/>. Acesso em: 04 jul. 2022.

PIMENTEL, Mariano. Aprendizagem *online* é em rede, colaborativa: para o aluno não ficar estudando sozinho a distância. *Revista Horizontes*, SBC, abr. 2020. Disponível em:
<http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/06/aprendizagem-em-rede/>. Acesso em: 04 jul. 2022.

PIMENTEL, Mariano. Live | Comunicação Síncrona, Potenciais dos Bate-Papos (Chat). Youtube, Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=dZ5kHRhFXZE>. Acesso em: 08 abr. 2022.

RIBEIRO, Mayra Rodrigues Fernandes. *A sala de aula no contexto da cibercultura: formação docente e discente em atos de currículo*. 207f. Tese, Doutorado em Educação. Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, Rio de Janeiro/RJ, 2015.

SANTAELLA, Lucia. *Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação*. São Paulo: Paulus, 2013.

SANTOS, Edméa. *Ciberpesquisa-formação na cibercultura*. Portugal: Whitebooks, 2014.

SANTOS, Rosemary. *Formação de Formadores e Educação Superior na Cibercultura: itinerâncias de grupos de pesquisa no Facebook*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, Rio de Janeiro, 2015.

SANTOS, Rosemary; RIBEIRO, Mayra Rodrigues Fernandes. CARVALHO, Felipe da Silva Pontes. *Educação Online: aprenderensinar em rede*. In: SANTOS, Edméa O.; SAMPAIO, Fábio F.; PIMENTEL, Mariano (Org.). *Informática na Educação: fundamentos e práticas*. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2021. (Série Informática na Educação CEIE-SBC, v.1) Disponível online: <<https://ieducacao.ceie-br.org/educacaoonline>>. Acesso em: 11 jul. 2022.