

## **DESCULPA A INTERRUPÇÃO, PROFESSOR, EU NEM SEI SE EU PODERIA TE INTERROMPER: quais os sentidos da conversação em aula?**

Felipe Carvalho<sup>1</sup>  
Mariano Pimentel<sup>2</sup>

### **Resumo**

Nesta pesquisa, buscamos compreender os sentidos das conversações em uma aula. Teorizamos-problematizamos a complexidade desse tipo de conversação com base nos estudos pós-estruturalistas. Em termos metodológicos, utilizamos a cibercartografia para analisar as experiências de conversação que nos afetaram durante os encontros online em um curso de formação continuada de uma universidade pública em 2022. Para produzir os sentidos provisórios das conversações que emergiram com as/os cursistas, mobilizamos as ferramentas conceituais foucaultianas de enunciado e discurso, o que nos possibilitou conjecturar que: a conversação em aula não está livre da relação de poder-saber; conversar é construir sentidos partilhados; é importante a/o docente estar aberto à conversação em aula; e a conversação é constituinte da diferenciação. Esses sentidos contribuem para a desconstrução da pedagogia cibertecnista que tem empreendido esforços para automatizar o ensino sem professoras/es, que, entre outras medidas, inibe/anula a conversação do processo educacional.

**Palavras-chave:** Conversação em aula; Formação continuada; Sentidos da conversação; Ensino superior.

<sup>1</sup> Doutor e mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação ProPed/UERJ. Pesquisador-colaborador GPDOC/UFRRJ. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7398-6171>. E-mail: felipesilvaponte@gmail.com.

<sup>2</sup> Professor da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro / Programa de Pós-Graduação em Informática. Pesquisador de Sistemas de Informação, Informática na Educação, Comunicação e Cibercultura. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4370-9944>. E-mail: pimentel.mariano@gmail.com.

## **SORRY FOR THE INTERRUPTION, TEACHER, I DON'T EVEN KNOW IF I COULD INTERRUPT YOU**

### **Abstract**

In this research, we seek to understand the meanings of conversations in a class. We theorize-problematize the complexity of this type of conversation based on poststructuralist studies. In methodological terms, we used cybercartography to analyze the conversation experiences that affected us during online meetings in a continuing education course at a public university in 2022. To produce the meanings of the conversations that emerged with the course participants, we used the Foucauldian conceptual tools of utterance and discourse, which made it possible to conjecture: the classroom conversation is not free from the power-knowledge relationship; conversation makes it possible to build shared meanings; it is important for the teacher to be open to conversation in class; and that conversation is a constituent of differentiation. These meanings contribute to the deconstruction of the cybertechnicist pedagogy that has made efforts to automate teaching without teachers, which, among other actions, inhibits/nullifies the conversation of the educational process.

**Keywords:** Conversation in class; Continuing training; Conversation meanings; University education.

## **DISCULPE LA INTERRUPCIÓN, PROFESOR, NO SÉ SI PODRÍA INTERRUMPIRTE: ¿Cuáles son los sentidos de la conversación en clase?**

### **Resumen**

En esta investigación, buscamos comprender los sentidos de las conversaciones en una clase. Teorizamos-problematizamos la complejidad de este tipo de conversaciones a partir de estudios postestructuralistas. En términos metodológicos, utilizamos la cibercartografía para analizar las experiencias de conversación que nos afectaron durante los encuentros en línea en un curso de educación continua en una universidad pública en 2022. Para producir los sentidos de las conversaciones que surgieron con los participantes del curso,

utilizamos las herramientas conceptuales foucaultianas de enunciación y discurso, lo que permitió conjeturar que: la conversación no está exenta de la relación poder-saber; la conversación permite construir significados compartidos; es importante que el profesor esté abierto a la conversación en clase; y la conversación es un constituyente de la diferenciación. Estos sentidos contribuyen a la deconstrucción de la pedagogía cibertecnista que se ha esforzado por automatizar la enseñanza sin docentes, lo que, entre otras acciones, inhibe/anula la conversación del proceso educativo.

**Palabras clave:** Conversación en clase; Formación continua; Sentidos de conversación; Enseñanza superior.

## INTRODUÇÃO: A CONVERSAÇÃO EM AULA

A conversação em aula nem sempre é considerada bem-vinda; às vezes é inibida, tratada como perda de tempo, coisa de pouca importância. Enquanto docentes-pesquisadores, buscamos desconstruir essa ideia. Entendemos que a conversação em aula é fundamental porque é um meio para conhecer melhor as/os estudantes, construir laços sociais, compartilhar sentidos, discutir os conteúdos considerando o nosso tempo e as histórias de vida-formação singulares de cada um/a, entre tantas outras possibilidades.

Pensamos-fizemos esta pesquisa tomando a conversação em aula como central na/para a produção do conhecimento, dado que, por meio dela, acessamos diversos modos de ser, estar, pensar, conhecer, conviver. Teorizamos-analisamos a conversação com base na epistemologia pós-estruturalista, que “recusa as grandes narrativas e rejeita a ideia de uma razão universal como um fundamento para as questões humanas” (OGIBA, 1995, p. 232). Nesse modo de pensar-fazer a pesquisa, “não interessa perguntar sobre a essência de algum conceito, algum fenômeno. [...] O que interessa é saber como vemos esse algo e de que maneiras falamos sobre esse algo” (VEIGA NETO, 2017, p. 171). A pesquisa pós-estruturalista ocupa-se em produzir tensões e problematizações, detalhando processos em que “significados e saberes específicos são produzidos, no contexto de determinadas redes de poder, com

certas consequências para determinados indivíduos e/ou grupos” (MEYER, 2014, p. 53).

Entendemos que conversar nos dá acesso a múltiplas compreensões de mundo, torna as nossas vidas mais pulsantes, mais vivíveis (BUTLER, 2015), abre espaço para que múltiplas línguas produzam acordos e sentidos plurais entre si (DERRIDA, 2022), criando outros modos de viver bem. No conversar, manifestamos-constituímos a nossa subjetividade, que tem como fonte os nossos desejos, experiências, vivências, saberes, conhecimentos, concepções de mundo, posicionamentos; e deixamos fragmentos de tudo aquilo que aprendemos-ensinamos, dizemos ser, conhecemos e sentimos.

Conversar é uma ação relacional, construída de uma pessoa com outra ou com um coletivo, e que exige cuidado com a pessoa/coletivo com que se conversa; portanto, conversar é uma questão que envolve a ética. A forma como se coloca um assunto em conversação é uma estilística, uma expressão singular de si, uma estética. O conteúdo que se escolhe pôr em conversação é parte de uma decisão tomada, de uma curadoria em que são visibilizadas algumas coisas e invisibilizadas outras, e obviamente não é neutro, é político. Conversar em aula, portanto, é uma prática ético-estético-política (FOUCAULT, 2006).

Conversar é praticar uma escuta sensível ao que a/o outra/o diz. Essa escuta “supõe uma inversão da atenção. Antes de situar uma pessoa no seu ‘lugar’, comecemos por reconhecê-la em seu ser, na sua qualidade de pessoa complexa dotada de uma liberdade e de uma imaginação criadora” (BARBIE, 2007, p. 95 e 96). É uma escuta como possibilidade de “enxergar o outro e sua voz, sempre grávida de histórias e de sabedoria, de sair um pouco de si para receber e deixar-se banhar pela palavra alheia, as ressonâncias de sua experiência e vivências” (RIBEIRO; SKLIAR, 2020, p. 18).

Durante a conversação, as palavras ditas/expressadas pela/o outra/o têm o potencial de produzir deslocamentos no nosso maquinário subjetivo, acionam gatilhos que fazem pulsar intensas reflexões, estranhamentos e incertezas, que às vezes nos colocam em suspensão, num espaço desconhecido, indefinível, de inquietude diante do qual nos fazem parar um instante. Aí está

a riqueza da conversação: o intercâmbio com a/o outra/o que nos faz ver de outro modo, para além dos nossos próprios modos de ver, nos afetando. Na conversação, “não há como prever o dito e o não-dito, ou seja, pela interação com o outro [...] é que trocaremos-compartilharemos impressões-visões que não podem ser antecipadas” (COUTO JUNIOR et al, 2020, p. 116).

Consideramos a conversação em aula cada vez mais fundamental, sobretudo em tempos de ideias e de práticas conservadores e de vieses fascistas que estão a todo vapor com o desejo de promover o discurso único, homogeneizador, letalizador de tudo aquilo que difere (CARVALHO, 2021). É conversando com a/o outra/o que se torna possível chegar a algum entendimento sobre nós mesmas/os e o estado das coisas em nosso tempo.

A conversação está tão presente em nosso cotidiano educacional que muitas vezes nem nos damos conta de sua importância, mas ela deveria ser a base e o objetivo/finalidade de cada aula. “A educação, como dito, é o enclave da conversa. Por mais que façamos das escolas lugares tecnificados e de mero lucro, o que sustenta a comunidade é a potência da conversa.” (SKILIAR, 2018, p. 13)

Nesta pesquisa, analisamos as conversações que aconteceram nos encontros remotos de um curso de formação continuada e, com base nessas conversações, buscamos produzir sentidos provisórios sobre elas, conforme a metodologia discutida a seguir.

## MOVIMENTAÇÕES CIBERCARTOGRÁFICAS E CONTEXTO DA PESQUISA

Em 2022, lecionamos o curso remoto de formação continuada intitulado “Princípios da Educação Online”, ofertado para três turmas numa universidade pública, cada uma com 27 cursistas matriculadas/os. O coletivo de cursista foi formado por 7 técnicas/os em pedagogia e 74 docentes que atuavam em diferentes áreas de conhecimento da universidade, com diferentes anos de experiência profissional, tendo docente em estágio probatório, no meio da carreira e perto de se aposentar.

Nesse curso de formação continuada, mobilizamos a cibercartografia visando a analisar e teorizar as experiências de conversação em aula que nos afetaram durante os encontros online com as/os cursistas. Cibercartografar é descrever densamente um processo online, é criar uma dada realidade emergente das relações humanas mediadas pelas tecnologias digitais em rede. A cibercartografia não prescreve “procedimentos metodológicos que garantam a explicação de um determinado conjunto de hipóteses previamente deduzidas de uma articulação teórico-epistemológica” (CARVALHO; POCAHY, 2022, p. prelo). É vista como “planografias de acontecimentos, mapas que se desenham em movimento, composições de fluxos de conhecimento e redes de afecção, traçados de redes complexas de saber-poder” (COUTO JUNIOR; POCAHY, 2017, p. 614 e 615).

Organizamos o curso por meio do Google Sala de Aula, que era o ambiente virtual de aprendizagem mais utilizado pelas/os cursistas daquela instituição. O curso teve 15 aulas (Figura 1), cada uma delas organizada em três momentos: (1) antes do encontro remoto, as/os cursistas deveriam estudar os conteúdos selecionados sobre a temática da aula; (2) durante o encontro remoto, realizávamos uma apresentação dialogada fazendo uma síntese-revisão do tema da aula e realizávamos alguma dinâmica de grupo para levantar informações, elaborar críticas, discutir e debater, realizar alguma atividade autoral entre outras atividades; (3) após o encontro remoto, ficava “para casa” (atividade assíncrona) a realização de uma outra atividade que seria discutida no início do encontro seguinte. No total, o curso durou 60 horas, sendo 30 de encontro remoto (2 horas por encontro) e outras 30 para as atividades assíncronas realizadas antes e após o encontro.



Imagem 1 - Aulas do curso “Princípios da educação online”



Fonte: Elaboração própria, com ilustrações de Monica Lopes.

Durante os encontros do curso, cartografamos inúmeras conversações produzidas com as/os cursistas e as analisamos-teorizamos apoiados pelas ferramentas conceituais foucaultianas de enunciado e discurso. “O enunciado é a unidade elementar do discurso” que desempenha uma “função enunciativa”, que abre ao sujeito “um conjunto de posições subjetivas possíveis”; o enunciado é “o campo de exercício da função enunciativa e as condições segundo as quais ela faz aparecerem unidades diversas (que podem ser, mas não necessariamente, de ordem gramatical ou lógica)” (FOUCAULT, 2008, p. 90, 120 e 121). Já o discurso refere-se ao “conjunto de enunciados que provém de um mesmo sistema de formação”, que “está constituído por um número limitado de enunciados para os quais se pode definir um conjunto de condições de existência” (FOUCAULT, 2008, p. 141 e 153). Optamos por essas ferramentas, pois no ato de conversar são produzidos inúmeros enunciados compondo um discurso, o que nos possibilita produzir sentidos provisórios sobre a conversação em aula, conforme discutimos na próxima seção. Nas transcrições apresentadas a seguir, os nomes das/os cursistas foram substituídos por pseudônimos.

## **ANALISANDO-PRODUZINDO OS SENTIDOS DAS CONVERSÇÕES EM AULA**

Nesta cibercartografia, a ideia de sentidos é vista a partir das teorizações de Hall (2016), para quem os sentidos são construídos pelos sistemas de representação, são elaborados e compartilhados em cada interação social da qual fazemos parte, regulam e organizam as nossas práticas e condutas.

Nós concedemos sentidos às coisas pela maneira como as representamos - as palavras que usamos para nos referir a elas, as histórias que narramos a seu respeito, as imagens que delas criamos, as emoções que associamos a elas, as maneiras como as classificamos e conceituamos, enfim, os valores que nelas embutimos (HALL, 2016, p. 21).

Em consonância com essa ideia de Hall, compartilhamos das discussões de sentido de Rolnik (2018, p. 52):

Quando vemos, escutamos, farejamos ou tocamos algo, nossa percepção e nossos sentimentos já vêm associados aos códigos e representações de que dispomos, os quais projetamos sobre esse algo, o que nos permite atribuir-lhe um sentido.

No processo de produção de sentido das conversações aqui analisadas, buscamos contemplar um cuidado “ético-estético-político [...] com tudo aquilo que nomeamos, classificamos, selecionamos, organizamos, produzimos e significamos no ato de pesquisar” (CARVALHO, 2021, p. 35). Organizamos esses sentidos nas quatro subseções a seguir.

### **A conversação em aula não está livre da relação de poder-saber**

Às vezes, nós, docentes, empolgados com a aula, não nos damos conta de que estamos num monólogo, numa conversação autocentrada, inclusive pedindo silêncio e atenção da turma para que não sermos perturbados com conversas em paralelo. Essa é uma das diferentes maneiras de exercer o poder em aula.



O exercício do poder [...] é um modo de ação de alguns sobre outros. [...] Só há poder exercido por “uns” sobre os “outros”; o poder só existe em ato, mesmo que, é claro, se inscreva num campo de possibilidade esparsa que se apoia sobre estruturas permanentes. [...] Ele [exercício de poder] é um conjunto de ações sobre ações possíveis; ele opera sobre o campo de possibilidade onde se inscreve o comportamento dos sujeitos ativos; ele incita, induz, desvia, facilita ou torna mais difícil, amplia ou limita, toma mais ou menos provável; no limite, ele coage ou impede absolutamente, mas é sempre uma maneira de agir sobre um ou vários sujeitos ativos, e o quanto eles agem ou são suscetíveis de agir. [...] As relações de poder se enraízam no conjunto da rede social [...] mas que há, a partir desta possibilidade de ação sobre a ação dos outros (que é coextensiva a toda relação social), múltiplas formas de disparidade individual, de objetivos, de determinada aplicação do poder sobre nós mesmos e sobre os outros, de institucionalização mais ou menos setorial ou global, organização mais ou menos refletida, que definem formas diferentes de poder (FOUCAULT, 1995, p. 242-247).

Em um dos encontros do curso de formação continuada, fomos afetados pela intervenção de uma cursista que nos fez refletir sobre como esse exercício de poder é posto em funcionamento:

0:21:55 Maria — [...] desculpa a interrupção, professor. Eu nem sei se eu poderia te interromper, você me desculpa, tá. [...]

(Aula 8 - “Aprendizagem colaborativa, em rede” - Turma 3, 2022)

Por que pedir desculpas por pedir a palavra e falar em uma aula? A tradição, que continua sendo perpetuada, é a/o docente deter a palavra pela maior parte do tempo e ser a centralidade da conversação (PIMENTEL; CARVALHO, 2022), não deixando muito espaço para as/os estudantes exporem suas ideias e reflexões. Essa centralidade é parte de restos/resquícios/resíduos do ideal pedagógico da escolar moderna que nos formou por muito tempo e que ainda se faz presente em muitas de nossas aulas na atualidade. O monopólio da palavra pelo/a professor/a promove uma não conversação, acreditando que as/os estudantes não têm algo a contribuir e que as falas delas/es irão atrapalhar a aula, deixarão a turma dispersa e impossibilitarão que o conteúdo seja apresentado conforme o planejado.

Entendemos que a não conversação é o desperdício de toda uma experiência de encontro com a/o outra/o, sobretudo de como essa/e outra/o

pensa, se apresenta, se constitui, se compreende e compreende o mundo, atribui sentidos a partir das próprias vivências e reflete sobre elas. Conversar é abrir mão do monólogo, da prática expositiva autocentrada, é experimentar outras possibilidades de práticas em que as/os conversantes se sintam à vontade para se expressar.

Não queremos dizer que, ao estabelecer a conversação nas aulas, o/a professor/a abre mão da relação de poder-saber. Essa relação se mantém e reverbera em tudo aquilo que é conversado, como também em tudo aquilo que deixamos de colocar no jogo da conversação, aquilo que não mencionamos, que optamos por suprimir, o não conversado. A conversação em aula, por mais horizontal que desejemos praticá-la, é construída a partir de uma relação assimétrica de poder-saber que nos antecede (FOUCAULT, 1977; 1995), que está institucionalizada, efetivada pelas diferenças atribuídas aos papéis predefinidos de docente e estudante, papéis praticados desde o primeiro contato com a escola.

### **Conversar é construir sentidos partilhados**

Conversar é buscar acordos/pactos/contratos para que falemos uma língua singular, criada-compartilhada entre as/os conversantes em um encontro. “Falar a mesma língua não é apenas uma operação linguística” (DERRIDA, 2003, p. 115); “falar a mesma língua é partilhar a cultura” (SARAIVA, 2008, p. 47). Podemos falar um mesmo idioma, mas não compreender o que a/o outra/o está dizendo; conversar requer tradução, “condição para que eu me relacione com o Outro. [...] Na tradução percebo as minhas afinidades e proximidades com o Outro” (SARAIVA, 2008, p. 49). Traduzir não é uma função que estabelece correspondência entre termos, “não buscaria dizer isso ou aquilo, a transportar tal ou tal conteúdo, a comunicar tal carga de sentido, mas a remarcar a afinidade entre línguas” (DERRIDA, 2002, p. 44).

Entender um/a conversante é uma ação complexa, pois exige ir ao encontro da/o outra/o. A/o outra/o não fala a mesma língua que a minha, é

vista/o como um/a estrangeiro/a (DERRIDA, 2002; 2003), pois não compartilharmos os mesmos sentidos (HALL, 2016). Muitas vezes nós, docentes, ao abordarmos um assunto utilizando o científiques da nossa área, não conseguimos ser entendidas/os pelas/os estudantes-outras/os. Como se fazer entender, uma vez que não compartilhamos os mesmos sentidos?

0:09:53 Professor – Débora, você pode escolher um número?

0:10:39 Débora – Oi, bom dia, número 9 [texto contido na caixa 9: “Tudo precisa ser realizado dentro do AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem), para se ter controle do processo de ensino-aprendizagem.”

0:10:43 Professor – [...] o ambiente virtual de aprendizagem [...] se tornou o grande sistema dessa educação mediada por tecnologia. É onde se organiza tudo. Ele disponibiliza os conteúdos num lugar só: as atividades, agenda etc. As abordagens cibertecnicista e educação online se diferem na questão do controle; numa das abordagens, tudo precisa ser feito dentro do AVA para que se possa ter controle de todo o processo: quantas vezes o aluno se logou, quantas vezes ele fez uma pergunta, quanto tempo demorou para aquela pergunta ser respondida, que notas ele tirou. Tudo fica bem controlado, medido, acompanhável, rastreável. Em qual dessas duas abordagens isso acontece?

0:12:00 Débora – Parece que no cibertecnicismo, não na educação online, porque você pode usar de outros meios do ensino que não só essa plataforma [o AVA].

[...]

0:13:17 Professor – Você conhece algum professor em que isso acontece? Em que ele está submetido a esse conjunto de regras? Eu conheço, vários, que atuam em diversas universidades, inclusive não podem nem ter a autoria do plano didático, da programação, nada, [...] Tiraram a “inteligência do professor”, levaram essa inteligência para o processo, fazendo o professor um mero executor de algo que foi planejado no escritório.

[...]

0:13:43 Professor – Seguindo.... Você pode escolher uma caixa que ainda não foi aberta, Elisa?

0:13:55 Elisa – Antes de escolher o número, eu queria fazer um comentário em relação ao controle de processo. Eu acho que você colocou um olhar do controle de processo. Eu sei que a palavra controle é ruim... mas se você tiver outra que eu possa utilizar não no sentido negativo... Controle de processo é uma coisa, assim, é essencial! Agora a palavra [controle] que é ruim, não a ideia. Porque quando a gente fala a palavra controle de processo, na origem do que foi criado, o controle do processo não era nesse sentido negativo, é para você ter a gestão desse processo. É impossível você fazer planejamento de gestão sem o controle.

0:14:50 Professor — A gestão é uma palavra ótima!

0:14:52 Elisa - Hein? Me diga.

0:14:55 Professor — Gestão a gente precisa fazer. Por exemplo, estava previsto eu dar uma aula no nosso encontro, mas em função da discussão e em função do interesse da turma em manter aquele diálogo, eu abri mão [do planejamento prévio] e reorganizei a programação e divulguei em seguida, ou seja, eu tô fazendo a gestão dos conteúdos das aulas. O controle, ele é...

0:15:27 Elisa — A gestão é diferente!

0:15:29 Professor — O controle ele é usado num aspecto negativo para dizer que tudo tem de estar previsto, o que não é ruim, mas nada pode ser feito de fora do previsto, o que, na educação, é considerado uma coisa ruim. Quando é uma fábrica, tudo bem! Quando você não quer que uma peça saia desigual no final da esteira, é importante ter o controle absoluto de todo o processo.

0:15:52 Elisa — Ok. Então eu só queria deixar [registrado] que em educação também se utiliza a palavra controle de processo, no sentido bom, ou seja, a necessidade de você ter dados, documentação, é para você avaliar, reavaliar, melhorar. Não é nesse sentido que você falou, entendeu? Então, eu acho que é importante, senão a gente acaba criando essa coisa que a gente tá vivendo: essa polaridade, uma coisa muito binária, ou sim ou não. Não é assim o controle de processo. Quando tem a finalidade da gestão, da análise, da avaliação para você fazer a gestão do processo, ela é fundamental. Não tem como... não tem como a gente não ter esse controle, né? [...] É por isso que eu acho que deveria ter outra palavra. Controle já é uma palavra que foi desgastada. Quando você fala controle, você já tá falando, já está associado a autoritarismo, o que não é verdade. Controle pode ser associado a autoridade, que é completamente diferente do autoritarismo.

0:17:08 Professor — Talvez a gente poderia ter uma outra palavra como acompanhamento do processo.

0:17:12 Elisa — Não é isso... Acompanhamento, tá, vou pensar. Vou anotar aqui para refletir sobre isso.

(Aula 9 - “Conversação online” - Turma 1, 2022)

Nessa conversação, as/os conversantes usavam o mesmo signo, “controle”, mas se posicionaram em direções conflituosas, uma vez que lhe dão sentidos diferentes: enquanto o professor condenava a tentativa de controle do processo formativo-subjetivo de aprendizagem das/os estudantes, a outra conversante enaltecia a necessidade de controle objetivo de um processo de trabalho ou produção. Houve uma tentativa, na conversação, de se produzir um acordo entre as/os conversantes, que buscaram construir uma língua singular adotando uma “outra palavra” para se entenderem e conseguirem compartilhar

sentidos. Na impossibilidade de um acordo provisório naquele instante, a cursista suspendeu o conflito que havia criado: “Tá, vou pensar. Vou anotar aqui para refletir sobre isso.”

As experiências-vivências nesse encontro nos levaram compreender que a conversação em aula se constitui por diferentes posições político-epistemológicas, um espaço de disputa de narrativas, de conflito de ideias, do exercício de diferentes relações de poder-saber... A conversação em aula não é para ser tranquila; exceto se o/a professor/a silenciar a turma e praticar a não conversação pela maior parte do tempo.

Uma outra reflexão que se desdobra desse trecho transcrito da conversação em aula é sobre a importância do exercício da escuta sensível (RIBEIRO; SKLIAR, 2020; BARBIE, 2007), do esforço que se faz necessário depreender no ato de conversar para compreender o que a/o outra/o diz, seus sentidos, sua língua singular. A conversação genuína requer um movimento bidirecional, não cabe apenas à/ao estudante esforçar-se em dar sentido a tudo o que o/a professor/a diz.

### **A importância da abertura docente à conversação em aula**

Conversar em aula requer abertura da/o docente na construção de um diálogo genuíno com as/os cursistas, para que não seja um ato em que apenas a/o docente comunica conteúdos. Abrir-se à/ao outra/o requer “ouvir sua questão, que não será formulada na minha língua” (SARAIVA, 2008, p. 47). Exige de nós, docentes, cuidado de si, com a/o outra/o e com relação às temáticas postas em discussão no ato de conversar. Entendemos essa abertura docente como uma prática que pode promover o engajamento das/os cursistas, promover a participação nas discussões em aula. Por meio dela, visamos a valorizar as reflexões, ideias e autorias compartilhadas pela/o outra/o.

Uma problematização que tensionamos aqui é o modo como nós, docentes, conversamos em aula, que pode abrir espaço para que a/o outra/o (cursista) interaja ou inibi-la/o, que pode tornar o espaço onde se conversa em

um ambiente de hospitalidade ou de hostilidade (DERRIDA, 2003). Criar situações conversacionais para que todas as línguas interajam e possam ser faladas-escutadas e talvez compreendidas, sem impor a nossa própria língua, é o que temos buscado construir em nossas aulas:

1:31:05 Professor – Sigamos. [...] Renata, você pode escolher uma caixa?

1:31:23 Renata B. – Caixa 10 [texto contido na caixa 10: “Conhecimento científico fechado, a ser assimilado”] [...] Pra mim, nesse curso, o que tem sido mais desafiador é trabalhar o conhecimento aberto [...] Já estou na universidade há algum tempo e venho procurando conhecer sobre metodologias ativas, formas de tornar os conhecimentos mais atuais... talvez não atuais, mas [metodologias] que motivam o conhecimento que não seja bancário, o conhecimento dialógico, né? Eu percebo que eu consegui, nesse tempo, mudar muito a forma como eu me relaciono com o aluno, de uma forma mais ativa, deixo que ele construa, mais autoral. [...] Para mim, o mais desafiador é isso, eu acho que são coisas relacionadas ao conhecimento, esse cooperado, colaborado, em grupo, que vai tornar esse conhecimento mais aberto, que um vai trazer para o outro outras situações, outras experiências. Então para mim isso é que tem sido mais desafiador. Eu acho que eu andei um pouquinho, mas ainda preciso estimular mais. Pra mim, é a aula de hoje, a interação. [...] Acho que esse é o desafio.

[...]

1:36:09 Professor – Então, eu estou criando uma situação em que qualquer coisa que a Renata diga não tem como ser julgada como certa ou errada, pois é a experiência da Renata, o entendimento da Renata, e a gente vai valorizar esses múltiplos olhares. Eu vou aprender um pouco com a Renata, você vai aprender um pouco com a Elisa, Elisa vai aprender um pouco com o Anderson e a gente vai construindo nossos saberes, sobre essas diferentes abordagens no coletivo, com as histórias de vida de cada um, história de formação também. Trabalhar nessa perspectiva de conhecimento como uma obra aberta não significa abrir mão de conteúdo, significa promover exatamente essa situação que nós estamos vivendo hoje: cada um tá trazendo uma história que não está prevista por mim, que não está sob meu controle, e estamos lidando com ela no coletivo. Num é um barato esse tipo de pedagogia?

1:37:00 Renata B. – Muito incrível, professor.

1:37:03 Professor – Quando dá certo...

1:37:05 Renata B. – É isso que faz a gente ter a vontade de falar, né?! Eu acho que, quando a professora Débora falou assim: “Eu quero falar para o senhor”, lá dentro deu aquela alegria, né?, deu certo! [...] Acho que o senhor falou assim: “Pronto, pra mim, já foi o que eu queria”.

1:37:19 Professor – É isso!



1:37:20 Renata B. — Olha essa conversação toda que está acontecendo. Acho que isso que é o difícil: fazer o aluno falar sem ter a obrigação.

(Aula 9 - “Conversação online” - Turma 1, 2022)

Promover a conversação genuína em aula pode não ser trivial, mas há técnicas que contribuem para se alcançar esse objetivo, é uma habilidade que pode ser desenvolvida. Há diferentes maneiras de conversar em uma aula, diversas dinâmicas colaborativas com potencial para promover a conversação entre todas/os de modo não centrado no/a professor/a. Portanto, promover “a conversação-participação ou o silêncio-desinteresse é um projeto: depende da dinâmica/situação proposta-realizada e das posturas do/a professor/a, que podem inibir ou promover mais participação-conversação” (PIMENTEL; CARVALHO, 2022, p. prelo).

### **A conversação é constituinte da diferenciação**

A diferenciação “é o processo central pelo qual a identidade e a diferença são produzidas” (SILVA, 2000, p. 81). Onde há diferenciação, existe relação de poder-saber. Entendemos que a conversação em aula é um importante meio para a “diferenciação”. Na conversação com a/o outra/o, vai se dando a diferenciação, é “por meio de atos de fala que instituímos a identidade e a diferença [...] resultado de um processo de produção simbólica e discursiva” (SILVA, 2000, p. 77 e 81) de uma relação sociocultural. Esse movimento de diferenciação, que é o de marcarmos-enunciarmos as nossas identificações e diferenças, implica operações de dizer, por exemplo, que docente eu sou e que docente não sou, como podemos analisar no fragmento de conversa a seguir:

0:4:09 Leonardo A. — Quando você estava falando que isso [o conhecimento como obra aberta] na graduação não é tão introjetado, tão aceito por nós, né... Eu dou um tema, eu pergunto: “Vocês entenderam? O que vocês acham? É assim?” Aí eles me dizem o seguinte: “Professor, eu não sei nem o que perguntar!” Eu imagino que seja verdade, que eles não têm a capacidade ainda,

principalmente no início dos cursos, de interpretar e formular uma dúvida algumas vezes, mesmo que eu estimule, mesmo que eu fale, mesmo que eu puxe por eles — então... isso é fato! Pode ser, talvez, até por uma inércia ou uma preguiça, alguma coisa e tal, né? Mas eu acredito também que, como na graduação o conhecimento de certos assuntos ainda é muito novo, eles precisam absorver ainda uma série de conhecimentos para que disparem neles dúvidas e interpretações que eles possam questionar. Daí por que na graduação talvez isso seja mais difícil. Eu não quero dizer impossível, mas talvez seja mais difícil a gente implementar o conhecimento como uma obra aberta porque faltam elementos, falta um contato prévio, falta digerir um conhecimento para que eles possam enriquecer, discutir, trabalhar aquele conhecimento com uma obra aberta.

0:6:21 Professor — Eu queria saber dos colegas se todo mundo concorda ou discorda do que o Leonardo comentou? Ângela, você quer comentar?

0:6:31 Ângela — Eu acho a seguinte questão: a gente não combate... o aluno que foi formado, que teve um ensino básico, fundamental e o secundário, que foi alfabetizado dentro de uma lógica de obra fechada, onde ele tinha de memorizar, repetir, decorar datas, decorar fórmulas, decorar a história, a geografia, as regras da língua portuguesa, o aluno que é formado dentro de uma lógica de ensino fechado, você não consegue oferecer para ele, de chofre no ensino superior, um ensino aberto, porque ele vai se sentir exatamente perdido, ele vai se sentir desamparado na lógica em que ele foi formado. Eu acho que a gente não deve combater isso entendendo que tem de dar mais conteúdo para ele ganhar mais maturidade e conseguir entender o que é uma obra aberta, porque é um problema estrutural, na minha opinião. Então eu acho que um grande trabalho dos períodos iniciais dos cursos de graduação é exatamente entender quem são esses sujeitos, qual é a constituição de conhecimento que eles possuem e, a partir daí, gerar um projeto pedagógico que seja capaz de atingir um pensamento crítico, uma produção de obra aberta. [...]

0:8:10 Professor — Mais alguém quer comentar também a fala do Leonardo?

0:8:18 Ronaldo — [...] Leonardo, obrigado pela contribuição, cara. [...] Mas eu acho que isso tem a ver também com aquilo que você fala, que eles não conseguem formular a dúvida, né? Eu acho que parte dessa dificuldade de identificar dúvida tem a ver com aquele choque epistemológico que já mencionei algumas vezes, que a pessoa sai do ensino médio completamente sem autonomia, tutelada. [...] E aí, na universidade, já se requer uma autonomia, eles têm uma outra perspectiva em relação ao conhecimento, em relação à universidade, sem fazer uma transição, sem fazer um diálogo, sem fazer um debate em relação a isso.

[...]

0:16:43 Professor — Leonardo, “não saber fazer pergunta” eu não acredito nisso. [...] O que acontece quando você abre para pergunta e ninguém faz a pergunta é porque a situação, talvez, seja intimidadora. Repara que eu nem abri para perguntas e você já comentou, depois a Ângela comentou, depois o Ronaldo, depois a Manuela e depois a Patrícia. As pessoas foram trazendo casos,

exemplos, reflexões, histórias de vida. Não acho que isso tenha acontecido hoje e em todas as aulas nossas por uma sorte, ou porque somos professores, ou porque somos um público diferenciado. Eu não acredito nisso. Eu acredito que é o ambiente acolhedor, de saber escutar, de estar aberto à escuta, de não ter um julgamento ainda que eu possa não concordar com você, Leonardo. Eu estou contrapondo a sua posição, mas a respeito, eu escutei você, depois pedi ajuda para os colegas. Esse ambiente em que cada um traz a sua própria experiência, ou seja, dá sentido a partir da experiência de vida que tem, todo mundo tem uma experiência para contar, então as pessoas ficam querendo compartilhar as histórias, as experiências, e aí cria-se um ambiente em que as pessoas têm o desejo de participar. Diga, Leonardo.

0:18:48 Leonardo A. — [...] Eu acho que esse exemplo nosso aqui [o curso de formação continuada de professores] não tem comparação, não tem paralelo com as turmas em que a gente leciona na graduação, nenhum. Desculpa, professor, eu tô colocando meu ponto de vista. Eu acho que a maturidade do aluno da graduação, o que a Manuela falou da formação prévia, da bagagem que ele traz, da maturidade que ele tem, isso torna a discussão, a evolução dos assuntos muito, muito mais difícil do que isso que a gente tá fazendo aqui. Não digo que é impossível, nada é impossível. Não digo que não é bom, não. Eu acho que desenvolver isso com os alunos é mais do que bom, é vital. Eu acho que o aluno precisa disso. O aluno tem de compreender que ele tem de pensar sobre as coisas, sobre os assuntos aos quais ele está sendo exposto. [...] O aluno hoje em dia quer coisas muito divertidas e o processo de aprendizado, muitas vezes, dói. Você tem de se fundar, você tem de ler, você tem de fazer esforço mental para compreender. [...] Tudo isso faz com que esse processo de demandar do aluno reflexão, questionamentos, dúvidas, no nosso caso, em sala de aula, seja mais difícil. [...]

0:24:47 Professor — Obrigado pelas reflexões, Leonardo. Eu acho que temos na fila a Ângela. É com você, Ângela.

0:24:58 Ângela — [...] Eu discordo, eu acho que nós somos iguais a uma turma de alunos iniciantes, porque a gente está se sentindo provocada com material que a gente tem de ler fora das aulas, com a maneira como o Professor conduz democraticamente e muito participativamente — isso é uma estratégia que faz as pessoas participarem. [...] Eu acho que o grande problema, na minha experiência como professora, é exatamente estabelecer um clima de confiança que me permita caminhar junto com os meus alunos nas enormes dificuldades que a gente vai ter pela frente, porque é um curso difícil. [...] Diante do que o aluno me coloca, eu procuro redimensionar o meu curso no sentido de que eu acho que o meu grande aliado no processo de ensino-aprendizagem é a curiosidade que o aluno tem.

0:28:34 Professor — Obrigado pela reflexão, Ângela. Silvio, estamos te escutando.

0:28:40 Silvio — Eu só queria fazer um comentário que eu concordo com que o professor Leonardo falou e também um pouco com o que Ângela também falou agora. Discordo um pouco de você, Professor, desculpa, mas, assim, quando ele fala que não acha que isso não seja uma turma diferenciada e tal, primeiro eu acho que nós somos diferenciados. Nós temos um objetivo diferente do aluno de

graduação, que tem diversas disciplinas para aprender, mas não tá interessado em tudo, né? [...] Eu discordo um pouco do Leonardo quando ele fala em decoreba, pois o termo decoreba é pejorativo. [...] Eu não uso o termo decoreba, eu uso termo memorização. [...]

0:31:50 Leonardo A. — [...] Silvio, concordo em número, gênero e grau com tudo isso que você falou!

(Aula 7 - “Tecnologias digitais em rede” - Turma 2, 2022)

Essa conversa disparou o processo de diferenciação em que cada professor/a-conversante manifestou seus próprios ideais, concepções e práticas didático-pedagógicas estabelecendo aproximações e distanciamentos em relação ao que havia sido dito anteriormente, concordando ou discordando umas/uns das/os outras/os. Nos discursos, cada cursista foi estabelecendo identificações e diferenças em relação às/aos demais, manifestando aquilo que é/diz ser e o que não é/diz não ser, compartilhando posicionamentos, ideias, desejos, modos de ser, estar, conviver. Esse movimento de diferenciação na conversação em aula possibilita ver como cada conversante, através de suas falas, coloca em funcionamento as suas escolhas, posições e práticas no processo formativo.

Cabe destacar que essas diferenciações que emergem na conversação em aula não são fixas e estáveis, pelo contrário, estão incessantemente em construção, desconstrução e reconstrução, são interdependentes, constituem-se nos fluxos e nas rupturas do nosso maquinário subjetivo. Em um dado momento podemos manifestar as nossas diferenciações por algo, depois repensar esse algo e assumir outras posições. Acreditamos que a conversação em aula, constituída por múltiplos conversantes que pensam diferente, potencializa o repensar, seja para mudar ou para reafirmar ainda mais o próprio modo de pensar.

## CONCLUSÃO

As conversações em aula analisadas nessa cibercartografia foram tomando formas em seu acontecer, se desdobraram para diversas direções, constituindo uma rede discursiva que nos possibilitou atribuir múltiplos sentidos

provisórios a elas. Neste artigo, discutimos quatro sentidos que nos chamaram a atenção durante esta pesquisa: a conversação em aula não está livre da relação de poder-saber; conversar é construir sentidos compartilhados; a importância da abertura docente à conversação em aula; e a conversação é instituinte da diferenciação.

Considerando os sentidos das conversações em aula, podemos agora questionar qual é o sentido das aulas quando não há conversação. Há diversos cursos sem conversação, como os cursos massivos online (MOOCs) e muitos cursos ofertados na modalidade a distância (EAD) nos quais é implementada uma pedagogia cibertecnicista que busca automatizar ao máximo o ensino-sem-professoras/es, inibindo/anulando a conversação do processo educacional (entre outras ações).

Se a conversação em aula não está livre da relação de poder-saber, podemos concluir que sem a conversação não há a própria relação social (que sempre estará marcada pela relação de poder). Sem conversação, as/os estudantes não conhecem as/os colegas de turma nem se relacionam com um/a professor/a, não criam laços sociais, não desenvolvem o sentimento de pertença a uma turma, sentem-se estudando de maneira isolada/individualista, e tudo isso potencializa o desinteresse e a evasão dos cursos.

Se a conversação possibilita construir sentidos compartilhados, sem ela é impossível compartilhar sentidos, por exemplo, discutindo os conteúdos considerando o nosso tempo e as histórias de vida-formação singulares de cada um/a. Sem conversação, o que se realiza é apenas um comunicado de conteúdos descontextualizados que reduz o processo formativo a mera instrução.

Se a conversação em aula requer da/o docente uma abertura para ouvir atentamente as/os estudantes, sem a conversação não há mediação docente humanizada, pois ela não pode ser automatizada dada a complexidade dessa tarefa. Se “a educação é o enclave da conversa” (SKLIAR, 2018), sem a conversação não podemos chamar o que se faz de educação, mas sim de outras coisas: adestramento/treinamento, conteúdo, certificação etc.

Se a conversação é instituinte da diferenciação, sem ela não há o convívio com a/o outra/o e com o pensamento diverso, que são disparadores de processos de diferenciação. Sem conversação, não se aprende a respeitar as diferenças.

Compreendemos que os sentidos das conversações em aula e os sentidos das aulas sem conversação contribuem para a desconstrução da pedagogia cibertecnista que se agiganta em nosso país (PIMENTEL; CARVALHO, 2022). Com esta pesquisa, compreendemos que a conversação em aula requer de nós, docentes, uma mediação ativa, compartilhada, colaborativa, atenta. Mediar uma conversação é uma tarefa complexa, pois requer que nos demos conta da pluralidade de ideias, do inesperado, das tensões, dos conflitos, das disputas de narrativas e do poder-saber entre as/os conversantes, que intervenhamos, tragamos outros pontos de vista, aprofundemos-problematizemos a discussão, articulemos múltiplas experiências e saberes, abramos espaço para que todas/os se expressem e sejam escutadas/os pelo coletivo, entre outras exigências.

## REFERÊNCIAS

BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Trad. Lucie Didio. Brasília: Liber Livro. 2007.

BUTLER, Judith. *Quadro de guerra: quando a vida é passível de luto?* Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2015.

CARVALHO, Felipe da Silva Ponte de. *#Pedagogiasciberculturais: como aprendemos-ensinamos a nos tornar o que somos?* 2021. 190f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: [http://www.proped.pro.br/teses/teses\\_pdf/2013\\_2-1195-DO.pdf](http://www.proped.pro.br/teses/teses_pdf/2013_2-1195-DO.pdf). Acesso em 19 out. 2022.

CARVALHO, Felipe; POCAHY, Fernando. *Cibercartografia: uma abordagem ético-epistêmico-metodológica na cibercultura*. In: FERNANDES, Adriana Hoffmann; CANELLA, Dagmar de Melo e Silva; COUTO JUNIOR, Dilton Ribeiro; OSWALD, Maria Luiza Magalhães Bastos (orgs.). *Metodologias de pesquisa online com o outro: investigando na/com as redes na contemporaneidade*. Rio de Janeiro: Editora Ayyu, 2023 [no prelo].



COUTO JUNIOR, Dilton Ribeiro; AMARO, Ivan; TEIXEIRA, Marcelle Medeiros; RUANI, Ruann Moutinho. Do face a face às dinâmicas comunicacionais em/ na rede: a conversa online como procedimento metodológico da pesquisa em educação. *Educação em Foco*, v. 25, n. 1, p. 82-98, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/29955>. Acesso em: 26 jul. 2022.

COUTO JUNIOR, Dilton Ribeiro; POCAHY, Fernando Altair. Dissidências epistemológicas à brasileira: uma cartografia das teorizações *queer* na pesquisa em educação. *Revista Inter-Ação*, v. 42, n. 3, p. 608-631, 2017.

DERRIDA, Jacques. *Torres de babel*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

DERRIDA, Jacques; DUFOURMANTELLE, Anne. *Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar da Hospitalidade*. São Paulo: Escuta, 2003.

FOUCAULT, Michel. *Ditos & Escritos IV: estratégias, poder-saber*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1977.

FOUCAULT, Michel. *Ditos e escritos V: Ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro: Forense Editora, 2006.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7ª edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. *Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

HALL, Stuart. *Cultura e representação*. Rio de Janeiro: PUC-Rio: Apicuri, 2016.

MEYER, Dagmar Estermann. Abordagens pós-estruturalistas de pesquisa na interface educação, saúde e gênero: perspectiva metodológica. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (orgs.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. 2. Ed. Belo Horizonte: Mazza, 2014. p. 49-63.

OGIBA, Sonia. A produção do conhecimento didático e o pós-estruturalismo: potencialidades analíticas. In: VEIGA-NETO, Alfredo (org.). *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995. p. 231-244.

PIMENTEL, Mariano; CARVALHO, Felipe. Conversações em aula: uma análise das dinâmicas conversacionais por videoconferência. *Revista Docência e Ciberultura*, v. 6, n. 1, p. 1-22, jan.-dez. 2022.

RIBEIRO, Tiago; SKLIAR, Carlos. Escolas, pandemia e conversação: notas sobre uma educação inútil. *Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB*, 2020, p. 13-30. Disponível em: <https://serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1484>. Acesso em: 26 jul. 2022.

ROLNIK, Suely. *Esferas da insurreição: notas para uma vida não cafetinada*. São Paulo: n-1 edições, 2018.

SARAIVA, Karla. A Babel eletrônica: hospitalidade e tradução no ciberespaço. In: SKLIAR, Carlos (org.). *Derrida & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 43-58.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

SKLIAR, Carlos. Elogio à conversa. In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches. *Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?* Rio de Janeiro: Ayvu, 2018. p. 11-13. Disponível em: <https://www.ayvueditora.com/product-page/conversa-como-metodologia-de-pesquisa-por-que-nao>. Acesso em: 18 out. 2022.

VEIGA-NETO, Alfredo. Didática e as experiências de sala de aula: uma visão pós-estruturalista. *Educação & Realidade*, v. 21, n. 2, 2017. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71622>. Acesso em: 3 set. 2022.