

---

**CONVERSÇÕES EM AULA:  
UMA ANÁLISE DAS DINÂMICAS CONVERSACIONAIS DE AULAS REMOTAS**

---

**CLASSROOM CONVERSATIONS:  
AN ANALYSIS OF CONVERSATIONAL DYNAMICS IN REMOTE CLASSES**

---

**CONVERSACIONES EN CLASE:  
UN ANÁLISIS DE LAS DINÁMICAS CONVERSACIONALES EN CLASES REMOTAS**

---

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

**RESUMO**

Neste artigo, por meio de uma abordagem teórico-metodológica baseada na Análise da Conversação, analisamos quantitativamente as conversas realizadas por videoconferência em um curso remoto de formação continuada ofertado em 2022 em uma universidade federal. O *corpus* de análise desta pesquisa consistiu nos vídeos-registros dos 15 encontros remotos realizados em três turmas, totalizando 45 vídeos, cada um contendo aproximadamente o registro de duas horas de conversa. Analisamos alguns desses registros para compreender as dinâmicas de conversação empregadas em aulas remotas. Medimos o tempo de fala de cada participante, comparamos o tempo de fala do professor em relação ao tempo de fala das/os estudantes, e caracterizamos como os turnos ocorreram ao longo de sessões de aula remota. Analisamos a conversação em função de dois aspectos: se o professor falou muito mais que as/os cursistas, e se todas/os as/os cursistas participaram da conversa. Identificamos empiricamente, através de uma abordagem indutiva, a realização de quatro dinâmicas de conversação: conversação focada no/a professor/a, conversação livre, conversação em fila e conversação em grupo. Argumentamos, a partir das análises apresentadas, que a promoção ou inibição da conversação nas aulas é um projeto, pois depende principalmente da dinâmica conversacional empregada na situação didática proposta pelo/a professor/a.

**PALAVRAS-CHAVE:** Conversação em aula, formação continuada de professores, Análise da Conversação, aula remota, videoconferência.

**ABSTRACT**

In this paper, through a theoretical-methodological approach based on Conversation Analysis, we quantitatively examine the conversations held via videoconference in a remote continuous education course offered in 2022 at a federal university. The analysis corpus of this research consisted of video recordings from 15 remote meetings across three classes, amounting to 45 videos, each containing approximately two hours of conversation. We analyzed some of these recordings to understand the conversational dynamics used in remote classes. We

---

**Submetido em:** 15/10/2022 – **Aceito em:** 22/06/2023 – **Publicado em:** 13/12/2023

<sup>1</sup> Doutor em Informática, professor no Departamento de Informática Aplicada da UNIRIO (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4370-9944>. Email: [pimentel@uniriotec.br](mailto:pimentel@uniriotec.br)

<sup>2</sup> Doutor em Educação, professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESA (Universidade Estácio de Sá). É bolsista de pós-doutorado CNPq/Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Tocantins (FAPT-TO) pela Universidade Federal de Tocantins (processo nº 151075/2023-9.). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7398-6171>. Email: [felipesilvaponte@gmail.com](mailto:felipesilvaponte@gmail.com)

measured the speaking time of each participant, compared the teacher's speaking time to that of the students, and characterized how turns occurred during remote class sessions. We analyzed the conversation in terms of two aspects: whether the teacher spoke significantly more than the students, and whether all students participated in the conversation. We empirically identified, through an inductive approach, four conversational dynamics: teacher-focused conversation, free conversation, queue-based conversation, and group conversation. We argue, based on the analyses presented, that promoting or inhibiting conversation in classes is a project, as it primarily depends on the conversational dynamics employed in the educational situation proposed by the teacher.

**KEYWORDS:** Classroom conversation, teacher continuous education, Conversational Analysis, remote class, videoconference.

### RESUMEN

En este artículo, a través de un enfoque teórico-metodológico basado en el Análisis de la Conversación, analizamos cuantitativamente las conversaciones realizadas por videoconferencia en un curso remoto de formación continua ofrecido en 2022 en una universidad federal. El corpus de análisis de esta investigación consistió en las grabaciones en video de 15 encuentros remotos llevados a cabo en tres grupos, sumando un total de 45 videos, cada uno conteniendo aproximadamente dos horas de conversación. Analizamos algunos de estos registros para comprender las dinámicas conversacionales empleadas en clases remotas. Medimos el tiempo de intervención de cada participante, comparamos el tiempo de intervención del profesor con el de los estudiantes, y caracterizamos cómo se dieron los turnos durante las sesiones de clase remota. Analizamos la conversación en función de dos aspectos: si el profesor habló mucho más que los estudiantes, y si todos los estudiantes participaron en la conversación. Identificamos empíricamente, mediante un enfoque inductivo, la realización de cuatro dinámicas de conversación: conversación centrada en el profesor, conversación libre, conversación en cola y conversación en grupo. Argumentamos, a partir de los análisis presentados, que la promoción o inhibición de la conversación en las clases es un proyecto, ya que depende principalmente de la dinámica conversacional empleada en la situación didáctica propuesta por el profesor.

**PALABRAS CLAVE:** Conversación en clases, formación continua del profesorado, Análisis de la Conversación, clase remota, videoconferencia.

## INTRODUÇÃO: A CONVERSAÇÃO NA FORMAÇÃO



**Figura 1. Conversação focada no professor**

Fonte: Harper et al., 1980, p.46

“Para a maioria dos professores, o bom aluno é ‘uma criança dócil, paciente, que sabe calar-se e escutar o que o professor fala’” (Harper et al., 1980, p.48) – essa foi a conclusão de uma pesquisa publicada há quase meio século. Se essa pesquisa fosse refeita nos dias de hoje, será que a conclusão seria a mesma? Será que, até hoje, os professores preferem que as/os estudantes permaneçam caladas/os durante uma aula?

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 estimore, 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. [...] Eu acho que esse exemplo nosso aqui [um 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. [...] Tudo isso faz com que esse processo de demandar do aluno reflexão, questionamentos, dúvidas, no nosso caso, em sala de aula [na graduação], seja mais difícil. (Depoimento do professor Leonardo A.<sup>3</sup> no curso de formação continuada de professores de uma universidade federal, 2022 – Turma 2)

Como exemplifica o depoimento acima, algumas/uns docentes consideram que as/os estudantes não contribuem para a aula porque são preguiçosas/os ou incapazes de interpretar, formular perguntas e discutir os conteúdos, e por isso precisam ficar em silêncio prestando atenção e absorvendo o que está sendo apresentado pelo/a professor/a. Essas ideias tentam justificar a educação bancária, denunciada há mais de meio século por Paulo Freire (1970) e por correntes de pesquisadores e teóricos da Teoria Crítica de Currículo (Silva, T., 1999). Apesar da denúncia ser muito antiga, não está superada essa concepção pedagógica que é estruturante do sistema educacional. O depoimento transcrito acima provocou uma divisão das/os cursistas. De um lado posicionaram-se as/os professoras/es a favor da educação bancária, que defendem o silenciamento das/os estudantes para que foquem na apresentação dos conteúdos. De outro lado, professoras/es que se opõem a essa concepção pedagógica, que defendem que as aulas precisam ser dialógicas, baseadas na interatividade (Silva, M., 2022).

A partir dessa divergência pedagógica entre as/os cursistas, começamos a nos questionar se as nossas próprias aulas, como as realizadas naquele curso remoto, eram expositivas ou dialógicas. Será que nossa prática é coerente com nossas concepções pedagógicas? Nós, professores-pesquisadores-autores deste artigo, queremos nos relacionar de outra maneira com nossas/os

---

<sup>3</sup> O nome real do professor foi substituído por esse pseudônimo para garantir a privacidade das/dos participantes desta pesquisa.

alunas/os, não as/os calando para ficarem apenas nos escutando, mas sim queremos que participem ativamente de nossas aulas, por isso frequentemente criamos situações didáticas para promover a conversação em aula empregando dinâmicas conversacionais não focadas no professor, em que as/os estudantes precisam se posicionar, apresentar suas reflexões e contribuir para a tecedura de conhecimentos no coletivo (Carvalho; Pimentel, 2022). Será que nossos esforços são suficientes para caracterizar nossas aulas como sendo dialógicas, ou será que em nossas aulas a conversação ainda está focada em nós, professores? Será que nossas/os estudantes permanecem muito tempo caladas/os durante nossas aulas?

Para investigarmos essas questões, resolvermos analisar a conversação realizada nas aulas remotas que lecionamos no curso em questão. Queríamos saber se a conversação foi centrada no professor ou se foi descentrada, em rede. A noção de “conversação centrada” é um conceito cunhado originalmente por Silva, Pimentel e Dias (2015, p.1306) para caracterizar a conversação em sessões de bate-papo realizadas no contexto educacional: “Se for verificada uma predominância de mensagens destinadas ao professor, concluiremos que a conversação foi centrada no professor, caso contrário, concluiremos que a conversação foi colaborativa (distribuída).” Para a presente pesquisa, adaptamos essa definição para analisar a conversação em sessões de videoconferência: se for verificada uma predominância do tempo de fala de uma (ou mais) pessoa(s) durante a sessão, diremos que a conversa foi centrada naquela(s) pessoa(s), caso contrário, diremos que a conversa foi descentrada (preferimos esse termo em substituição a distribuída, colaborativa ou em rede, que foram os termos empregados pelos autores para caracterizar a conversa que não é centrada em alguém).

Para verificar se a conversa foi centrada no professor durante uma aula remota (sessão de videoconferência), é preciso medir o tempo de fala de cada participante e depois verificar se o tempo de fala do professor é predominante em relação ao tempo de fala das/os cursistas. Para alcançar esse objetivo, analisamos as conversas realizadas no curso de formação continuada em que ocorreu o depoimento do professor apresentado no início desta seção e que motivou a presente pesquisa. O *corpus* de análise foi constituído pelos vídeos com o registro dos 15 encontros remotos realizados em cada uma das três turmas do curso de formação continuada, totalizando 45 videorregistros, cada um contendo aproximadamente duas horas de conversação. Para analisar a conversa registrada em cada vídeo, empregamos os procedimentos metodológicos apresentados na seção a seguir.

## **ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA: ANÁLISE DA CONVERSAÇÃO**

A Análise da Conversação é uma disciplina da sociolinguística cujo objeto de estudo é a conversação do cotidiano em situações face a face, concentrando-se em examinar como as pessoas produzem e interpretam a fala em interações sociais diárias, focando em aspectos como a organização sequencial da fala, a tomada de turnos, a reparação de mal-entendidos, a

estruturação de tópicos, e as nuances de significado e ação que emergem na conversação (Marcuschi, 1986; Frazão; Lima, 2017). Esse campo de estudo é fortemente influenciado pelo trabalho de Sacks, Schegloff e Jefferson (1974), que foram pioneiros na análise detalhada das características da fala cotidiana, analisando como as pessoas se revezam para falar (alternância dos turnos), como escolhem o que dizer a seguir, como consertam erros ou mal-entendidos, e como organizam suas conversas em sequências de ações inter-relacionadas.

O emprego da abordagem teórico-metodológica da Análise da Conversação (AC) para analisar as conversas realizadas por videoconferência requer o reconhecimento de algumas aproximações e diferenças em relação à conversação face-a-face. A essência da conversação, seja face-a-face ou por videoconferência, permanece baseada na forma como os participantes negociam, colaboram e constroem significados. Elementos fundamentais da AC, como turnos de fala, reparos, sobreposições e gestão de tópicos, são igualmente pertinentes em interações mediadas por videoconferência, apesar de suas peculiaridades, como atrasos na transmissão e limitações na comunicação não verbal, ainda assim ela reflete a natureza intrínseca da comunicação humana que a AC estuda, sendo, portanto, aplicável para analisar esse tipo de conversação online. Apesar dessas aproximações, foi preciso realizar algumas adaptações metodológicas ao aplicar a AC para investigar e caracterizar as conversações realizadas por videoconferência. Tais adaptações não diminuem a validade da AC; ao contrário, elas enriquecem a metodologia, tornando-a aplicável a uma variedade de contextos comunicativos.

Outra diferença da abordagem tradicional da AC em relação a esta pesquisa: as conversas aqui analisadas não são as estabelecidas no dia a dia, mas sim as realizadas durante as aulas em um curso remoto. Trata-se de uma conversação produzida em um contexto institucional, que apresenta características sociocomunicativas diferentes das interações cotidianas em contextos informais (Corona, 2009). Na conversação em aula, a relação entre os interlocutores é assimétrica, sendo atribuído à/ao docente um papel de poder-saber e de coordenador da interação durante a aula, o que, segundo Garcez (2006), é realizada para o controle social, a reprodução de conhecimento ou a construção conjunta de conhecimento (Souza, 2018). Nas situações analisadas nesta pesquisa, nós, professores e cursistas, conversávamos para diferentes finalidades: alcançarmos o objetivo comum de construirmos conhecimentos no coletivo, negociarmos e partilharmos sentidos, acolhermos as/os cursistas, socializar e construir laços sociais, incentivar ao estudo, acompanhar o processo formativo, entre outras finalidades que também motivaram a conversação em aula.

O corpus de análise desta pesquisa é composto pelas conversas ocorridas nas aulas realizadas por videoconferência do curso remoto de formação continuada intitulado “Princípios da Educação Online”, que foi lecionado para duas turmas de professoras/es e técnicas/os de uma universidade federal ao longo do ano de 2022. Nesse curso, partimos da compreensão de que as/os professoras/es têm seus saberes didático-pedagógicos e, com o curso, buscamos ampliar

tais saberes com a discussão de uma abordagem didático-pedagógica específica, a educação online (Santos, E., 2005), que ganhou mais visibilidade a partir da imposição do ensino remoto emergencial durante a epidemia da covid-19. O curso objetivou oportunizar a vivência de um processo pedagógico voltado para a troca de experiências educacionais e a partilha de saberes docentes sobre os fundamentos e princípios da educação online (Pimentel; Carvalho, 2020; Pimentel; Carvalho; Maddalena, 2023), com vista a apoiar as/os cursistas a (re)pensar suas aulas, sejam realizadas de modo remoto, a distância ou presencial. O curso foi organizado em 15 aulas, conforme ilustrado na Figura 2.



**Figura 2 – Aulas do curso “Princípios da Educação Online”**

Fonte: Os autores

Cada aula do curso foi organizada em três momentos (Figura 3): (1) antes do encontro remoto, as/os cursistas tinham de estudar um conteúdo selecionado e/ou realizar uma atividade para se preparar para o encontro remoto; (2) durante o encontro remoto, com duração de duas horas, geralmente realizávamos uma apresentação dialogada para fazer uma síntese-revisão do tema da aula e depois realizávamos alguma atividade para discutir o tema, levantar informações, fazer análises e críticas etc.; (3) após o encontro remoto, ficava “para casa” (atividade assíncrona) a realização de alguma atividade relacionada ao tema da aula, além do estudo dos conteúdos selecionados para o próximo encontro. No total, o curso teve 60 horas, sendo 30 delas para a realização de encontros remotos síncronos e outras 30 para as atividades assíncronas a serem realizadas antes e após o encontro remoto.



**Figura 3 – Cada aula tem atividades antes, durante e após os encontros remotos**

Fonte: Os autores

Solicitamos à universidade que a turma não tivesse mais de 20 cursistas. Definimos esse limite para podermos conversar melhor com as/os participantes do curso durante os encontros remotos. Como nessa universidade a taxa de evasão desse tipo de curso de formação continuada é de aproximadamente 30%, a instituição decidiu criar turmas com 27 pessoas contando que algumas pessoas inscritas no curso nem começariam ou abandonariam nas primeiras aulas. Durante o ano de 2022, foram formadas três turmas com 27 cursistas em cada turma, tendo sido matriculadas/os 74 docentes e 7 técnicas/os-administrativas/os de apoio pedagógico, sendo 54 mulheres e 27 homens. As/os docentes matriculadas/os no curso atuavam em diferentes áreas de conhecimento e tinham diferentes anos de experiência, havendo docente em início de carreira e também docente prestes a se aposentar.

Os encontros remotos (sessões de aula) foram realizados e gravados pelo Google Meet<sup>4</sup>. O videorregistro produzido pelo Google Meet mostra o vídeo de uma única pessoa por vez, aquela que está falando naquele momento. Isso nos possibilitou registrar o horário do início da fala de uma pessoa e o texto enunciado até o instante em que outra pessoa aparece no vídeo falando, dando início a um outro turno (período em que uma pessoa fica falando). Esse método de transcrição das conversações registradas em vídeo leva em consideração os turnos e a troca de turnos como elementos fundamentais para a análise de uma conversa (Sacks; Schegloff; Jefferson, 1974).

Na análise das conversas por videoconferência, identificamos que as/os participantes, em geral, aderem ao princípio de falar um de cada vez. Contudo, há momentos de sobreposição de falas, refletindo desvios ocasionais desse princípio, típicos da interação espontânea. O videorregistro captura essas nuances, mostrando os falantes intercaladamente, o que nos permitiu uma transcrição que não apenas documenta as falas, mas também ilustra aspectos-chave da Análise

<sup>4</sup> <https://meet.google.com>

da Conversação, como a sequencialidade e o princípio da interação cooperativa. Por meio dessa abordagem, investigamos as dinâmicas de conversação realizadas por videoconferência, alinhando nossa análise com os axiomas estabelecidos pela Análise da Conversação.

Em alguns casos, identificamos vozes sobrepostas que não provocaram mudança de imagem do interlocutor no videorregistro e, nesse caso, sempre que reconhecível e relevante, registramos as falas intercaladamente. Em alguns casos também registramos sons paralinguísticos, como risadas e sons como “ãha” e “hum-hum” indicando concordância ou discordância. Os momentos de silêncio, quando ocorreram, foram registrados como se o último a falar ainda estivesse com a posse da palavra, pois é assim que o sistema Google Meet registra.

Para apoiar a transcrição das falas, utilizamos o *site* Dictation.io<sup>5</sup>, que “usa o poderoso mecanismo de reconhecimento de fala do Google para transcrever sua voz em texto” (Dictation, s. d., n. p., tradução nossa). Esse *site* transcreve o som que captura do microfone; contudo, precisávamos transcrever o som que estava sendo emitido pelo vídeo, o que foi possível pelo *software* VoiceMeeter<sup>6</sup>. Esse método para a transcrição automática produz um texto com erros, o que nos levou a fazer uma revisão e edição dos trechos que apresentamos no presente artigo. Os nomes das/os cursistas foram substituídos por pseudônimos para garantir a privacidade.

O método de transcrição aqui descrito não é totalmente automático, sendo preciso não só revisar o texto transcrito como também anotar o horário de início e o emissor de cada turno. Cada hora de vídeo nos exigiu investir aproximadamente cinco horas de trabalho de transcrição. Considerando o trabalho necessário para realizar a transcrição dos vídeos, decidimos não transcrever todas as 45 sessões de aula que totalizam aproximadamente 90 horas. Decidimos selecionar algumas sessões para transcrever e analisar, as que exemplificassem as dinâmicas de conversação que são mais amplamente conhecidas no contexto educacional: (1) **conversação focada no/a professor/a**, que é o tipo de conversação em que o/a professor/a tem a palavra pela maior parte do tempo, o que tipicamente ocorre durante a apresentação e explicação de conteúdos; (2) **conversação livre**, geralmente empregada em rodas de conversa (Melo; Cruz, 2014) em que as/os cursistas voluntariamente pedem a palavra (turno); (3) **conversação em fila** (ou conversação circular [Rezende, 2003]), em que cada cursista tem de falar em algum momento, como ocorre em atividades em que todas/os as/os cursistas se apresentam para a turma ou quando cada cursista precisa apresentar seu trabalho ou ponto de vista sobre um tema; e (4) **conversação em grupo**, em que as/os cursistas são organizados em pequenos grupos e cada cursista conversa apenas com as/os participantes de seu grupo por um período de tempo, ocorrendo uma conversação paralela entre os grupos.

---

<sup>5</sup> <https://dictation.io>

<sup>6</sup> <https://voicemeeter.com>

Analizamos o planejamento e a realização das aulas do curso remoto em questão para identificar a dinâmica de conversação empregada em cada situação didática. Identificamos que as quatro dinâmicas conversacionais anteriormente listadas foram empregadas no curso. Decidimos transcrever a conversa de um pequeno conjunto de aulas que incluíssem as quatro dinâmicas de conversação. No total, transcrevemos a conversa de cinco aulas remotas: aulas 1, 2, 7, 8 e 9. Dessas aulas, transcrevemos sessões realizadas em diferentes turmas. As análises das interações verbais das transcrições realizadas são apresentadas na próxima seção.

Para apoiar a análise da conversação, elaboramos gráficos para representar e visualizar os turnos, conforme as figuras apresentadas na próxima seção. Nesses gráficos foi representado quem está falando a cada segundo (precisão conseguida pelo método de transcrição elaborado), sendo adotada a cor cinza para representar os instantes que o professor estava com a palavra, e uma cor diferente para representar cada cursista. Para uma melhor diferenciação dos turnos do professor em relação aos turnos das/dos cursistas, as barras que representam os tempos de fala das/os cursistas estão ligeiramente deslocadas para cima em relação às barras do professor. Construímos um *software* para desenhar esse tipo de gráfico com base em um arquivo com a transcrição da conversa contendo linhas com horário→emissor→texto. O *software* processa esse arquivo de transcrição para representar graficamente os dados da conversação.

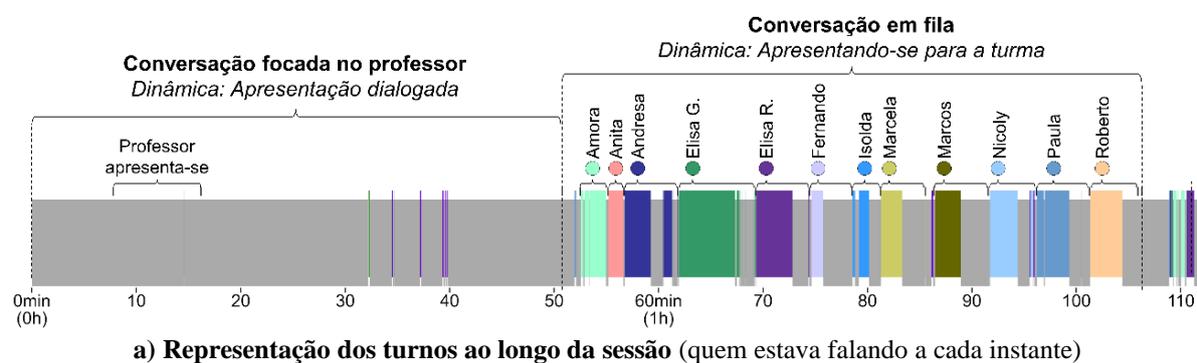
Para concluir se houve ou não predominância do tempo de fala de alguém sobre as/os demais, utilizamos um procedimento estatístico de identificação de *outlier*, termo que costuma ser traduzido para o português como ponto fora da curva, ponto fora de série, valor aberrante ou valor atípico, que é “uma observação que apresenta um grande afastamento das demais da série (que está ‘fora’ dela), ou que é inconsistente” (Valor, s. d., n. p.). Para verificar se há pontos atípicos entre os tempos de fala dos participantes de uma sessão de videoconferência, utilizamos o *site* Outlier Calculator<sup>7</sup>. Há diferentes métodos para a identificação de *outlier* (Outlier, s. d.); nesta pesquisa, adotamos o método *Tukey's fences* com  $k=1,5$ , que foi o método empregado na pesquisa original dos autores que cunharam o termo “conversação centrada” (Silva; Pimentel; Dias, 2015).

## RESULTADOS E DISCUSSÕES: DINÂMICAS DE CONVERSAÇÃO

Na primeira aula do curso remoto, o professor apresentou-se para a turma, apresentou o curso e depois solicitou que cada cursista se apresentasse. Na Figura 4 representamos a conversa realizada nessa primeira aula da Turma 3. Identificamos a ocorrência de duas dinâmicas de conversação: uma em que o professor ficou falando durante praticamente todo o tempo, ainda que eventualmente as/os cursistas pudessem fazer comentários ou perguntas (Figura 4.b); e

<sup>7</sup> <https://www.statskingdom.com/outlier-calculator.html>

outra em que cada cursista, um/a por vez, organizadas/os em função da ordem alfabética dos nomes, teve de falar algo (para apresentar-se à turma) e, após a fala de cada cursista, o professor fazia comentários ou passava a palavra para a/o próxima/o cursista se apresentar (Figura 4.c).



a) Representação dos turnos ao longo da sessão (quem estava falando a cada instante)

Professor	Tempo (min)	Porcentagem (%)	Turnos
Professor	50,1	98,8%	10
Sara	0,4	0,8%	6
Elisa G.	0,2	0,3%	3
Marcela	0,0	0,1%	1
Aline	0		
Amora	0		
Anita	0		
Andresa	0		
Elisa R.	0		
Fernando	0		
Isolda	0		
Marcos	0		
Maria	0		
Nicoly	0		
Paula	0		
Pedro	0		
Roberto	0		
Samanta	0		

**b) Tempo de fala durante a conversação focada no professor** (atividade “Apresentação dialogada”): a conversação foi centrada no professor (valor atípico), o professor falou a maior parte do tempo (99%), e a maioria das/os cursistas ficou calada (14/17=82%)

Professor	Tempo (min)	Porcentagem (%)	Turnos
Professor	22,7	40,8%	58
Elisa G.	5,8	10,4%	11
Elisa R.	3,6	6,5%	4
Andresa	3,4	6,2%	7
Pedro	3,2	5,8%	8
Roberto	3,1	5,6%	1
Paula	2,9	5,3%	3
Nicoly	2,5	4,4%	1
Amora	2,3	4,1%	7
Marcela	2,1	3,7%	2
Anita	1,4	2,6%	1
Isolda	1,2	2,2%	9
Fernando	1,1	2,0%	1
Sara	0,3	0,5%	3
Aline	0		
Marcos	0		
Maria	0		
Samanta	0		

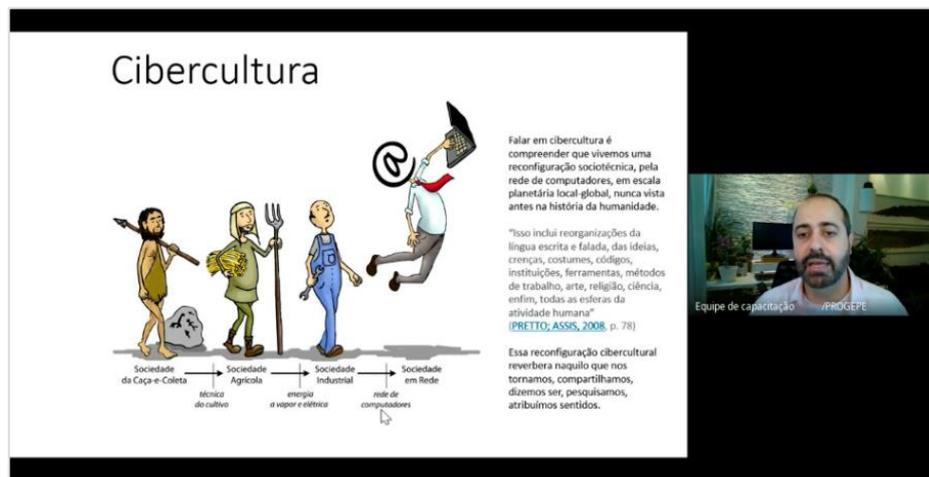
**c) Tempo de fala durante a conversação em fila** (atividade “Apresentando-se para a turma”): a conversação foi centrada no professor (valor atípico), o professor não falou a maior parte do tempo (41%), e a maioria das/os cursistas falou (o tempo acabou antes que todos conseguissem se apresentar)

**Figura 4 – Encontro remoto da Aula 1 (“Apresentações”) – Turma 3, 2022**

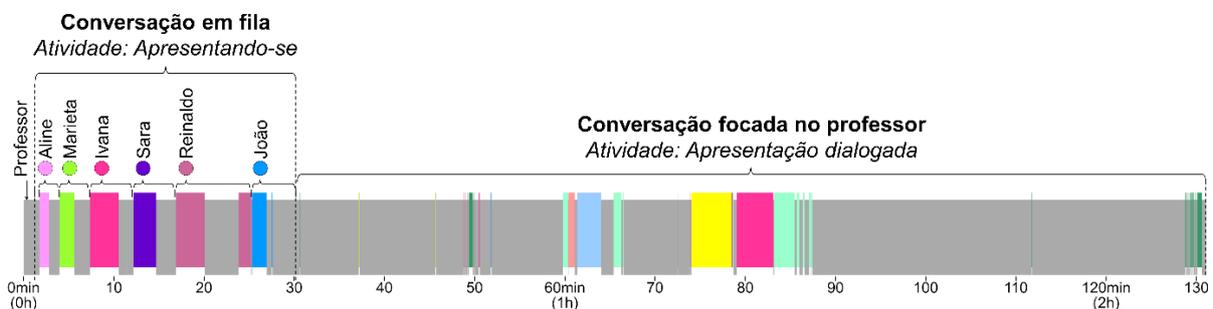
Fonte: Os autores

A partir da representação dos turnos e dos dados apresentados na Figura 4, constatamos que, na primeira parte do encontro remoto da Aula 1 da Turma 3, o professor praticamente realizou um monólogo durante 50 minutos, mantendo-se falando por 99% do tempo, com pouquíssima participação da turma, sendo que somente 3 das/os 17 cursistas falaram algo durante esse período, sendo que falaram por apenas 1 minuto desse período. Esse é um exemplo de **conversação focada no professor**, em que o professor fala pela maior parte do tempo.

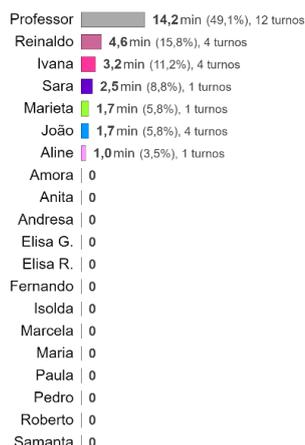
Poderíamos supor que a baixa participação das/os cursistas pode ser explicada por ser o primeiro encontro do professor com a turma, por as/os participantes estarem intimidadas/os, ou por o professor não ter dado muita liberdade/oportunidade/espço para comentários e perguntas da turma. De fato, com o incentivo à participação das/os cursistas, com a abertura ao diálogo e o respeito às ideias expostas, as/os cursistas passaram a participar mais durante a apresentação dialogada das aulas seguintes. Na aula seguinte da Turma 3, durante a apresentação dialogada sobre “Cibercultura e Educação” (Figura 5), as/os cursistas já falaram por 19% do tempo, sendo que 9 das/os 19 cursistas (47%) participaram da conversação (Figura 5.d).



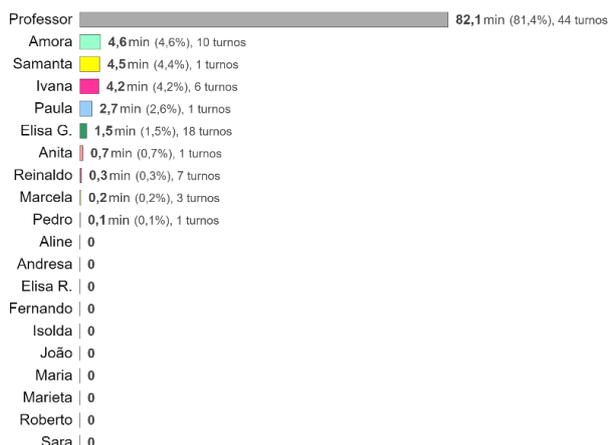
a) Atividade “Apresentação dialogada”: o professor apresenta o conteúdo e incentiva as/os cursistas a comentar, tirar dúvidas, trazer casos-reflexões etc.



b) Representação dos turnos ao longo da sessão de aula (quem estava falando a cada instante)



**c) Tempo de fala durante a conversação em fila** (atividade “Apresentando-se”):  
a conversação foi descentrada,  
o professor não falou a maior parte do tempo,  
e todas/os falaram (as/os que ainda não tinham se apresentado no encontro remoto anterior)



**d) Tempo de fala durante a conversação focada no professor** (atividade “Apresentação dialogada”):  
a conversação foi centrada no professor (valor atípico),  
o professor falou a maior parte do tempo (81,4%),  
e a maioria das/os cursistas ficou calada

**Figura 5 – Encontro remoto da Aula 2 (“Cibercultura e Educação”) – Turma 3, 2022**

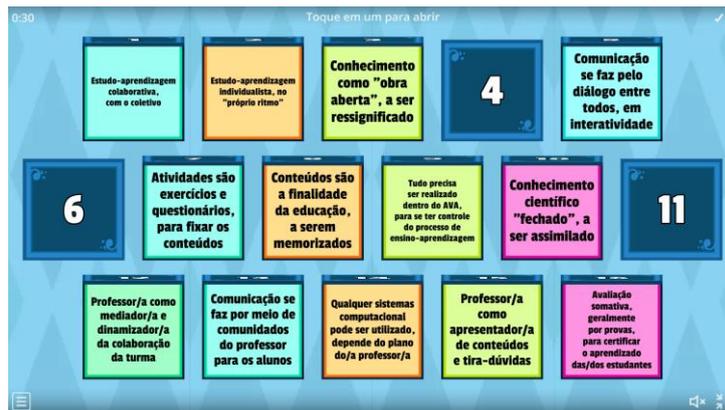
Fonte: Os autores

Ainda que nós, professores do curso em questão, desejássemos que nossas aulas fossem muito dialogadas, ficamos surpresos com o fato aqui constatado: nas quatro situações de apresentação dialogada analisadas (Figuras 4.a, 5.d, 8.d e 9.b na primeira parte da aula), as/os cursistas falaram pouco, em média detiveram a palavra por apenas 15% do tempo e a maioria das/os cursistas se manteve calada. O silêncio da maioria e a baixa participação das/dos cursistas é o que tipicamente ocorre durante a conversação focada no/a professor/a, pois, por mais dialógico/a que se queira ser, esse tipo de dinâmica conversacional carrega um acordo im/explicito construído e reforçado ao longo de toda uma vida de disciplinarização escolar: é preciso que todas/os fiquem em silêncio quando o/a professor/a estiver falando. Como ato disciplinador, o silêncio imposto pelo/a professor/a é um dos instrumentos de controle e disciplinarização das/os alunas/os (Foucault, 2004; Barbosa; Borba, 2011), fazendo com que a sala de aula tenha “ordem” para que o/a professor/a exerça seu poder de deter a palavra.

Reconhecemos que alguns períodos de escuta atenta das/os cursistas com foco no/a professor/a são importantes para o processo formativo, mas consideramos que a predominância dessa dinâmica de (não)conversar durante as aulas é um problema. Quando as/os sujeitas/os-conversacionais de uma turma se mantêm em silêncio, estão performando o que se espera delas/es: não atrapalhar a fala-exposição do/a professor/a. Se queremos que, em nossas aulas, as/os estudantes mantenham-se participativas/os, construindo e partilhando sentidos conosco e com as/os colegas, expressando múltiplos pontos de vista para enriquecer a tecitura dos conhecimentos com a turma, então precisamos planejar outras situações didáticas diferentes da

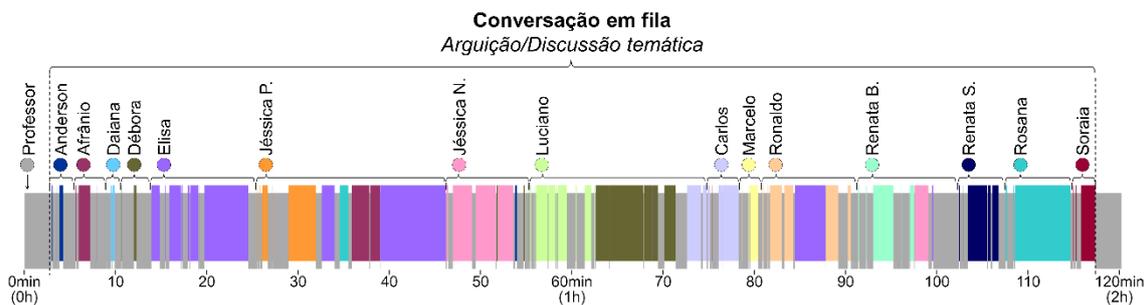
apresentação/exposição de conteúdos, planejar outras dinâmicas de conversação que não seja a focada no professor.

Em cada encontro remoto, além da apresentação dialogada, realizávamos alguma situação didática para promover a conversação com a turma. Em alguns encontros, como exemplifica a Aula 9 da Turma 1 (Figura 6), abrimos mão da apresentação dialogada para ficarmos conversando com as/os cursistas durante todo o tempo de aula, promovendo a participação na aula em vez do silenciamento necessário para se focar no professor.

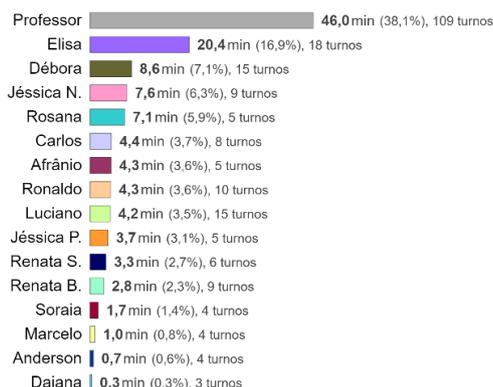


a) Atividade “Discussão temática” (realizada pelo WordWall)

<<https://wordwall.net/pt/resource/35402407>>



b) Representação dos turnos ao longo da sessão (quem estava falando a cada instante)

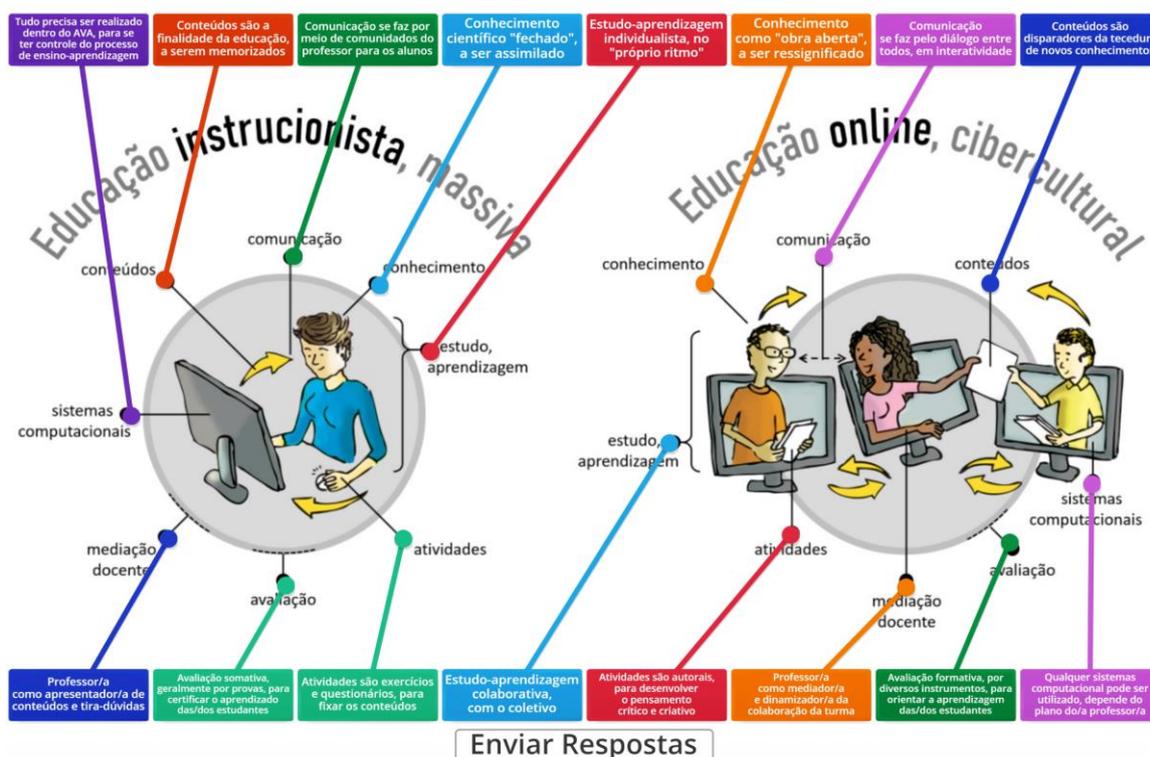


**c) Tempo de fala das/os participantes na conversação em fila:**  
 a conversação foi centrada no professor e na Elisa (valores atípicos),  
 o professor não falou a maior parte do tempo (38%),  
 e todas/os falaram em algum momento

**Figura 6 – Encontro remoto da Aula 9 (“Conversação online”) – Turma 1, 2022**

Fonte: Os autores

A atividade ilustrada na Figura 6.a foi elaborada com base em uma atividade assíncrona que as/os cursistas já haviam realizado anteriormente, ilustrada na Figura 7, em que relacionavam certas caracterizações à educação online ou ao cibertecnicismo (Pimentel; Carvalho, 2022).



**Figura 7 – Atividade “Liga-pontos” (teste objetivo, sem conversação)**

Fonte: Os autores, atividade desenvolvida no Wordwall <<https://wordwall.net/pt/resource/15795417>>

A atividade da Figura 7 foi convertida na atividade apresentada na Figura 6.a em que as mesmas caracterizações foram ocultadas dentro de “caixas” numeradas para a/o cursista escolher alguma para abrir e, dada a caracterização sorteada, o professor perguntava: é assim que você concebe/pratica no seu cotidiano educacional? Ao pedir para a/o cursista discutir aquela caracterização a partir das próprias concepções e práticas, relacionando-as ao próprio contexto, o que inicialmente era uma pergunta fechada tornou-se uma questão aberta, possível de ser pensada a partir das experiências individuais-singulares – é essa abertura o que possibilita uma conversação genuína com o professor e com a turma. Uma questão fechada, que não pode ser discutida-tecida a partir da própria história de vida e formação da/o cursista, torna-se uma avaliação/arguição, deixa a pessoa vulnerável, sujeita a falar algo que pode ser julgado como errado se não estiver de acordo com o esperado pelo/a professor/a, e o medo de errar perante as/os colegas da turma pode inibir a participação. Nesses casos, as/os cursistas podem escolher manter-se em silêncio para não se exporem, para se preservarem. Para fomentar a livre participação na aula, é importante dar abertura para as reflexões pessoais-singulares, valorizar os múltiplos olhares e experiências de cada um/a, criar situações didáticas em que cada pessoa possa se expressar sem medo de ser julgada/avaliada como certa ou errada pelo/a professor/a e pelas/os colegas.

Para realizar a atividade ilustrada na Figura 6, o professor empregou a dinâmica de **conversação em fila**: convidou cada cursista, um/a por vez, em ordem alfabética dos nomes, para abrir uma caixa e compartilhar com a turma o seu entendimento e experiências sobre a temática sorteada. Nessa dinâmica de conversação, todas/os têm a sua vez de falar. De início, apenas a/o cursista da vez expôs seu ponto de vista sobre o tema em discussão; foi na vez da Jéssica P. que outros participantes começaram a contribuir voluntariamente com a discussão em pauta. Nessa dinâmica de conversação, geralmente o professor não fala pela maior parte do tempo. A conversação em fila também foi a dinâmica empregada na atividade “Apresentando-se para a turma” (Figura 4.c e Figura 5.c).

A conversação em fila é uma estratégia para promover a conversação de todas/os, o que tem potencial para que a conversa resultante não seja centrada no professor, mas o emprego dessa dinâmica não é uma garantia de que a conversa será realmente descentrada. A conversação em fila garante que cada sujeita/o terá a sua vez de falar e ser ouvida/o, o que requer que seja reservada uma boa quantidade de tempo da aula para a realização dessa dinâmica, ainda mais se as/os demais participantes da turma também puderem contribuir-falar na vez da/o colega. Todo o tempo da sessão da Aula 9 da Turma 1 (Figura 6) foi dedicado para realizar a dinâmica de conversação em fila. Como naquela aula estavam presentes apenas 15 cursistas e o encontro remoto tinha sido planejado para durar duas horas, então, no máximo, cada cursista teria em média 8 minutos para falar. O que se constatou foi que cada cursista falou em média por apenas 5 minutos ao longo daquela sessão de aula, sendo que o professor falou por 46 minutos, muito acima das/os cursistas, valor que foi identificado como atípico (*outlier*), o que revela a

assimetria na conversação, dado que o estatuto dos participantes da dinâmica não é o mesmo. Apesar do emprego da dinâmica de conversação em fila, nessa aula o professor ainda se manteve na centralidade da conversação, embora não tenha falado pela maior parte do tempo (falou por 46 minutos das 2 horas = 38% do tempo). Além do professor, a cursista Elisa também falou muito mais que as/os demais colegas da turma, sendo também identificada como *outlier*, o que nos leva a concluir que a conversação foi centrada no Professor e na Elisa, que juntos falaram pela maior parte do tempo (falaram por 66,4 minutos das 2 horas = 55% do tempo). Portanto, na conversação em fila, mesmo garantindo a participação de todas/os, a conversa ainda pode eventualmente ficar centrada, como ocorreu na segunda parte da Aula 1 da Turma 3 (Figura 4.c) e também na Aula 9 da Turma 1 (Figura 6). Nas situações didáticas realizadas nessas duas aulas, o professor optou por comentar cada fala das/os cursistas para valorizar a participação e, dessa maneira, acabou falando muito mais que cada cursista individualmente, resultando em uma conversa centrada no professor.

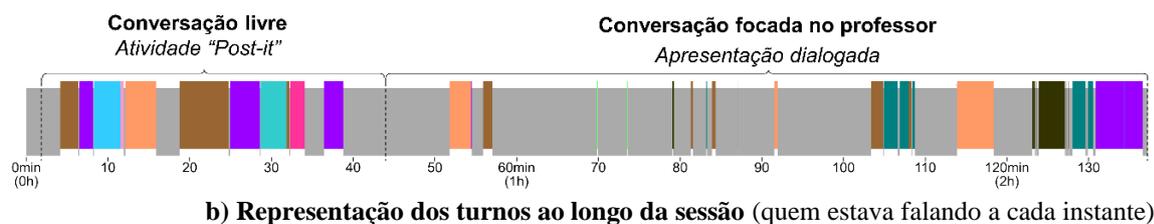
É possível projetarmos situações de aprendizagem que potencializem uma conversação descentrada, como aconteceu na Atividade “*Post-it*” ilustrada na Figura 8 em que foi empregada a dinâmica **conversação livre**. Para essa atividade, o professor havia previamente solicitado que as/os cursistas registrassem notas em um quadro compartilhado no Google JamBoard<sup>8</sup> sobre aspectos-positivos/forças/oportunidades/potencialidades e aspectos-negativos/fraquezas/ameaças/desafios (baseado na Análise SWOT) sobre o assunto estudado. Durante a aula, o professor lia uma nota e a turma podia livremente discutir o conteúdo da nota. Não havendo voluntários para falar, o professor escolhia outra nota para mudar o assunto e assim iniciar uma nova rodada de discussões, repetindo esse procedimento até acabar todas as notas ou acabar o tempo destinado à realização da atividade. Durante essa atividade em que foi empregada a dinâmica de conversação livre, o professor não falou pela maior parte do tempo, a conversa foi descentrada, muitas/os cursistas participaram da discussão, mas não a maioria (até porque a atividade durou apenas 45 minutos) (Figura 8.c).



a) Atividade “*Post-it*” (pelo JamBoard):

cada cursista adiciona notas sobre um tema, depois o professor lê as notas para disparar conversas no coletivo

<sup>8</sup> [https://edu.google.com/intl/ALL\\_br/jamboard](https://edu.google.com/intl/ALL_br/jamboard)



Participante	Tempo (min)	Porcentagem (%)	Turnos
Professor	13,8	32,6%	12
Leonardo A.	8,5	20,2%	3
Ângela	7,6	18,0%	3
Manuela	3,8	8,9%	1
Ronaldo	3,2	7,6%	1
Silvio	3,2	7,5%	1
Bianca	1,8	4,3%	1
Patrícia	0,3	0,8%	1
Andreia	0		
Arnaldo	0		
Carolina	0		
Deise	0		
Davi	0		
Jorge	0		
Leonardo G.	0		
Mario	0		

**c) Tempo de fala dos participantes durante a conversa o livre** (atividade "post-it"): a conversa o foi descentrada (sem valor aberrante), o professor n o falou a maior parte do tempo (32,6%), e a maioria das/os cursistas ficou calada (53%)

Participante	Tempo (min)	Porcentagem (%)	Turnos
Professor	66,9	72%	7
Manuela	7,4	8,0%	3
Ângela	5,8	6,2%	3
Andreia	5,6	6,0%	9
Leonardo A.	3,7	4,0%	8
Carolina	3,6	3,8%	9
Mario	0,2	0,2%	4
Silvio	0,0	0,0%	1
Arnaldo	0		
Bianca	0		
Deise	0		
Davi	0		
Jorge	0		
Leonardo G.	0		
Patrícia	0		
Ronaldo	0		

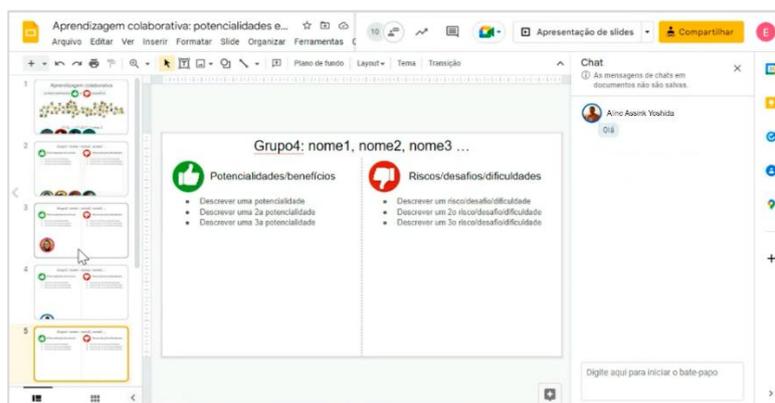
**d) Tempo de fala dos participantes durante a conversa o focada no professor** (atividade "apresenta o dialogada"): a conversa o foi centrada no professor (valor aberrante), o professor falou a maior parte do tempo (72%), e a maioria das/os cursistas ficou calada (53%)

### Figura 8 – Encontro remoto da Aula 7 ("Tecnologias Digitais") – Turma 2, 2022

Fonte: Os autores

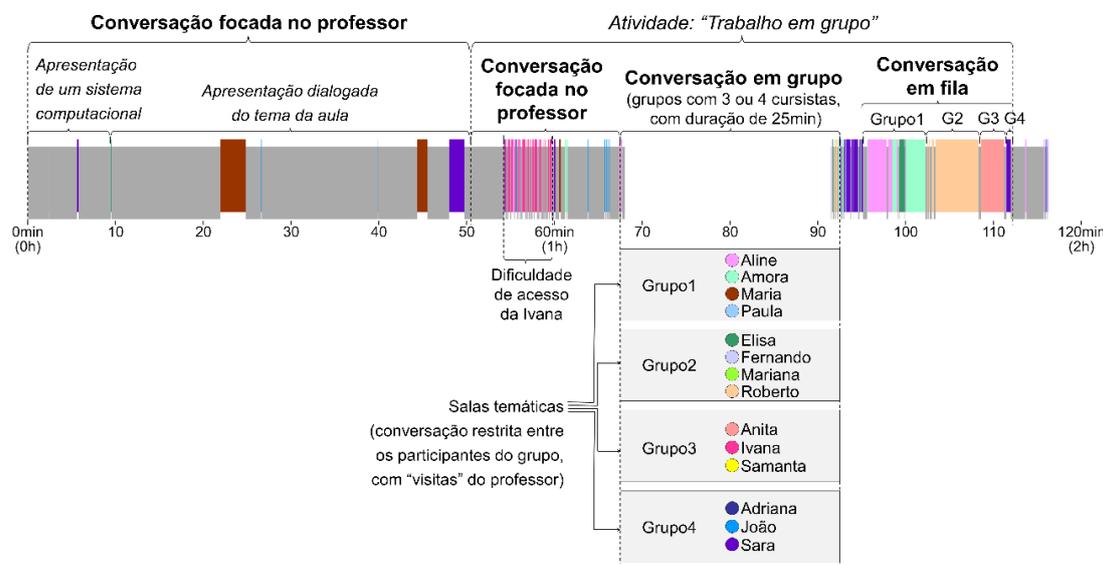
Na conversa o livre, as pessoas se voluntariam para falar, sem uma ordem predefinida e sem a necessidade de que todos/as falem em algum momento, caracter sticas que a diferem da conversa o em fila. Na conversa o livre, em geral, a conversa fica descentrada, o/a professor/a n o fala pela maior parte do tempo.

A **conversa o em grupo**   uma din mica de conversa o em que a conversa n o fica centrada no professor, pois o professor n o tem como falar a maior parte do tempo e todas/os as/os participantes do grupo s o incentivadas/os a contribuir para a discuss o no grupo. Essa   a din mica de conversa o empregada na atividade "Trabalho em Grupo" ilustrada na Figura 9.



**a) Atividade “Trabalho em Grupo”** (pelo Google Apresentações):

Cada grupo contendo de 3 a 4 cursistas teve 25 minutos para negociar e registrar no *slide* compartilhado três potencialidades/benefícios da Aprendizagem Colaborativa e três riscos/desafios/dificuldades



**b) Representação dos turnos ao longo da sessão** (quem estava falando a cada instante)

**Figura 9 – Encontro remoto da Aula 8 (“Aprendizagem Colaborativa”) – Turma 3, 2022**

Fonte: Os autores

Na aula representada na Figura 9, o professor realizou a atividade “Trabalho em Grupo” na segunda parte da sessão (após a apresentação dialogada). Essa atividade foi realizada em três etapas. Na primeira etapa, o professor apresentou a atividade para a turma e dividiu a turma em grupos contendo três ou quatro cursistas. Na etapa seguinte, cada grupo conversou separadamente em uma sala temática pelo Google Meet. Os grupos tiveram 25 minutos para discutir e registrar três benefícios/potencialidades e três dificuldades/desafios da aprendizagem colaborativa. Na última etapa da atividade, as salas temáticas foram fechadas e o sistema levou as/os cursistas de volta à sala principal, onde foi realizada uma conversação em fila em que cada representante do grupo apresentou o que foi registrado pelo grupo.

Infelizmente o Google Meet não grava as conversas realizadas nas salas temáticas, e dessa forma não temos os dados sobre as interações entre as/os cursistas durante esse período. Nesse período, o professor entrou em cada grupo no início da conversação em grupo para tirar dúvidas sobre a atividade e certificar-se de que todas/os estavam participando-conversando. Faltando poucos minutos para o término da conversação em grupo, o professor voltou a entrar em cada sala temática para avisar ao grupo que o tempo estava acabando e que o grupo precisaria terminar a atividade.

Na conversação em grupo é como se existissem várias turmas (grupos), em diferentes salas, e só um/a professor/a – por isso, nessa dinâmica, não há como o/a professor/a falar pela maior parte do tempo, pois só pode falar em uma sala por vez e estará ausente em todas as outras salas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, analisamos a conversa realizada nos encontros remotos das aulas 1, 2, 7, 8 e 9 de diferentes turmas do curso de formação continuada “Princípios da Educação Online” ofertado em 2022 em uma universidade pública. Nessas aulas, assim como nas demais aulas do curso, foram realizadas Apresentações Dialogadas conjugadas com atividades colaborativas: Apresentar-se para a turma, Roda de conversa, Trabalho em Grupo, Discussão temática, Discussão livre, Negociação, Edição colaborativa (de apresentação compartilhada, de mapa mental), *Quiz* (pergunta-resposta), Tira-dúvidas, *Pitch* (para cada cursista apresentar o seu trabalho final do curso para a turma), entre outras. Diferentes atividades didáticas efetivam diferentes dinâmicas conversacionais, sendo que, na presente pesquisa, analisamos a realização por videoconferência das quatro dinâmicas conversacionais mais utilizadas no contexto educacional: conversação focada no/a professor/a, conversação livre, conversação em fila e conversação em grupo.

Nesta pesquisa, não tivemos a pretensão de identificar todas as dinâmicas de conversação que podem ser efetivadas nas aulas remotas, mas as quatro aqui analisadas, sintetizadas no Quadro 1, já possibilitam discutir algumas implicações para as concepções e práticas docentes.

	<b>Conversação focada no/a professor/a</b>	<b>Conversação livre</b>	<b>Conversação em fila</b>	<b>Conversação em grupo</b>
A conversa é centrada no professor?	Sim	Depende	Depende	Não
Quantas/os cursistas participam da conversa?	A minoria (em geral)	Alguns	Todas/os	Todos/as (em geral)

**Quadro 1 – Conversações em aula**

Fonte: autores

A difundida ideia de que o professor se coloca como o detentor do conhecimento e da palavra, que exige o silêncio durante suas explicações e não deixa as/os cursistas falarem, como ilustrada na Figura 1, é, até certo ponto, uma imagem caricatural e equivocada porque diferentes dinâmicas de conversação podem ser efetivadas durante uma aula, como as analisadas nesta pesquisa. A conversação em uma aula não se realiza sempre do mesmo modo; por isso, preferimos usar o termo “conversações”, no plural, para enfatizar a diversidade nas maneiras de conversar em um contexto educacional. Essa compreensão se alinha com a teoria dos gêneros textuais de Mikhail Bakhtin, que destaca a variabilidade e a dinâmica dos gêneros discursivos em diferentes contextos. Para Bakhtin (2003), os gêneros discursivos são reflexos das interações sociais e culturais, sendo moldados e remodelados constantemente. Ao considerar as conversações em sala de aula, estamos reconhecendo a existência de múltiplos gêneros discursivos que se manifestam de maneiras distintas, conforme as necessidades comunicativas, os participantes e os contextos específicos.

A imagem do professor como detentor da palavra não é totalmente equivocada porque há aqueles que, na maior parte das aulas, praticam a apresentação-exposição de conteúdos, efetivando uma dinâmica conversacional focada no professor mesmo quando a exposição é dialogada com a turma. A conversação descentrada, dado o seu estatuto fenomenológico, surge como uma proposta pedagógica para contrapor a educação bancária. Algumas situações didáticas podem efetivar dinâmicas conversacionais em que nós, professoras/es, não falamos pela maior parte do tempo e promovemos a participação das/os estudantes sem que a conversa resultante fique centrada no/a professor/a.

Outra compreensão sobre a conversação em aula é que ela depende principalmente da atividade didática proposta por nós, professoras/es, e da nossa abertura para o diálogo. É claro que também depende da performance das/os cursistas; mas, geralmente, as/os cursistas cumprem a expectativa conversacional implícita/explicita em cada atividade (as pressuposições culturais e contextuais sobre as quais os falantes fazem suas inferências durante a interação verbal [Gumperz, 1982]), e geralmente interagem visando a contribuir para que a aula seja realizada com sucesso – caso contrário, agindo de modo não previsto, a aula entraria em colapso. Dado que cabe ao/a professor/a planejar e realizar as atividades didáticas de uma aula, suas escolhas influenciam sobremaneira como se realizará a conversação nas aulas. Portanto, o planejamento das situações didáticas e das dinâmicas conversacionais influenciam, decisivamente, se o/a professor/a falará pela maior parte do tempo ou se dará mais tempo para as/os cursistas falarem.

Esperamos que as análises aqui apresentadas tenham deixado explícito que não se pode culpar apenas as/os estudantes pela não participação/conversação em aula. Não se trata de “preguiça” ou “inércia” das/os estudantes, como argumentado pelo professor no trecho transcrito na introdução deste artigo, não depende exclusivamente do interesse ou da maturidade das/os

cursistas, nem ocorre por acaso. A conversação ou o silenciamento das/os estudantes é geralmente resultante de um projeto do professor.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. O problema dos gêneros discursivos. In: Estética da criação verbal. Tradução Paulo Bezerra . São Paulo: Martins Fontes. 2003.

BARBOSA, Christiane Jaroski; BORBA, Mari Teresinha Panni. Silêncio dentro da sala de aula. **Revista Entreideias**: educação, cultura e sociedade, n. 20, p. 83-98, 2011. Disponível em: <<https://doi.org/10.9771/2317-1219rf.v0i20.3611>>. Acesso em: 14 out. 2022.

CARVALHO, Felipe; PIMENTEL, Mariano. DESCULPA A INTERRUPÇÃO, PROFESSOR, EU NEM SEI SE EU PODERIA TE INTERROMPER: QUAIS OS SENTIDOS DA CONVERSAÇÃO EM AULA?. *Periferia*, v. 14, n. 3, p. 127–148, 2022. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/periferia/article/view/70850>>. Acesso em: 11 dez. 2023.

CORONA, M. del. Fala-em-interação cotidiana e fala-em-interação institucional: uma análise de audiências criminais. In: LODER, Letícia Ludwig; JUNG, Neiva Maria. **Análises de fala-em-interação institucional**: a perspectiva da Análise da Conversa Etnometodológica. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 13-44.

DICTION. Dictation – Frequently Asked Questions. Disponível em: <<https://dictation.io/help>>. Acesso em: 14 out. 2022.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FRAZÃO, Elisiane Araújo dos Santos; LIMA, Veraluce da Silva. Análise da conversação no Brasil: os desdobramentos de um campo de formação multidisciplinar. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 7, p. 622-637, ago./dez. 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.22168/2237-6321.7.7.2.622-637>>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GARCEZ, P. M. A organização da fala-em-interação na sala de aula: controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento. **Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 4, n. 1, p. 66-80, jan./abr. 2006.

GUMPERZ, John J. (Org.). **Language and Social Identity**. Cambridge University of Press, 1982.

HARPER, Babette; CECCON, Claudius; OLIVEIRA, Miguel Darcy; OLIVEIRA, Rosiska Darcy. **Cuidado, Escola!**: Desigualdade, domesticação e algumas saídas. São Paulo: Editora Brasiliense, 1980.

MARCUSCHI, Luís Antônio. **Análise da Conversação**. São Paulo: Editora Ática, 1986.

MELO, Marcia Cristina Henares; CRUZ, Gilmar Carvalho. Roda de conversa: uma proposta metodológica para a construção de um espaço de diálogo no ensino médio. **Imagens da Educação**, v. 4, n. 2, p. 31-39, 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v4i2.22222>>. Acesso em: 11 out. 2022.

OUTLIER. In: **Wikipedia, The Free Encyclopedia**. Disponível em: <<https://en.wikipedia.org/wiki/Outlier>>. Acesso em: 14 out. 2022.

PIMENTEL, Mariano; CARVALHO, Felipe. Princípios da Educação Online: para sua aula não ficar massiva nem maçante! **SBC Horizontes**, maio 2020. Disponível em: <<http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/05/23/principios-educacao-online>>. Acesso em: 14 out. 2022.

PIMENTEL, Mariano; CARVALHO, Felipe. Cibertecnicismo. **Revista de Educação Pública**, v. 31, jan/dez, p. 1-22, 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.29286/rep.v31jan/dez.13919>>. Acesso em: 14 out. 2022.

PIMENTEL, Mariano; CARVALHO, Felipe; MADDALENA, Tania Lucía. Ocho principios de la Educación en Línea para la formación del profesorado. **Revista de Estudios y Experiencias en Educación (REXE)**, v. 22, n. 49, p.269-283, 2023.

REZENDE, Juliana L. **Aplicando técnicas de comunicação para a facilitação de debates no ambiente AulaNet**. Dissertação (Mestrado em Informática) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), março 2003.

SACKS, H.; SCHEGLOFF, E.; JEFFERSON, G. A Simplest Systematics for the Organization of Turn Taking for Conversation. Tradução de Maria Clara Castellões de Oliveira e Paulo Cortes Gago. **Langue**, v. 50, n. 4, p. 696-735, 1974. Disponível em: <<https://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo14.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2022.

SANTOS, Edméa Oliveira dos. **Educação online**: cibercultura e pesquisa-formação na prática docente. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia (UFBA), 2005.

SILVA, Marco. Interatividade na educação híbrida. In: PIMENTEL, Mariano; SANTOS, Edméa; SAMPAIO, Fábio Ferrentini (orgs.). **Informática na educação**: interatividade, metodologias e redes. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2021. Disponível em: <<https://ieducacao.ceie-br.org/interatividade>>. Acesso em: 14 out. 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Autêntica, 1999.

SILVA, Valleska; PIMENTEL, Mariano; DIAS, Vânia Maria. Bate-papo colaborativo ou centrado no professor? Anais do **XXVI Simpósio Brasileiro de Informática na Educação** (SBIE 2015), p. 1303-1312, out. 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5753/cbie.sbie.2015.1303>>. Acesso em: 14 out. 2022.

SOUZA, Rainhany Karolina Fialho. **Interação em sala de aula**: análise do reparo e correção no processo de ensino aprendizagem. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Viçosa, 2018.

VALOR atípico. *In*: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2022. Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Valor\\_atípico](https://pt.wikipedia.org/wiki/Valor_atípico)>. Acesso em: 14 out. 2022.

## Agradecimentos

Felipe Carvalho agradece à CNPq/Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Tocantins (FAPT -TO) pela bolsa de pós-doutorado, processo nº 151075/2023-9. Agradecemos ao Alvanisio Damasceno pela revisão do texto.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos da Licença Creative Commons Atribuição Não Comercial-Compartilha Igual (CC BY-NC- 4.0), que permite uso, distribuição e reprodução para fins não comerciais, com a citação dos autores e da fonte original e sob a mesma licença.