

AULAS REMOTAS E SUA REPRESENTAÇÃO PARA PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO *CAMPUS* GARANHUNS

Sinara Raquel de Sales Padilha¹

sinararquelsalespadilha@gmail.com

Orientador: André Alexandre Padilha Leitão²

andre.padilha@garanhuns.ifpe.edu.br

RESUMO

Trata-se este trabalho de uma pesquisa qualitativa cujo foco é analisar as representações do evento comunicativo aula em contexto remoto para professores do ensino médio integrado no IFPE campus Garanhuns. O estudo diferencia a compreensão docente sobre a aula expositivo-dialogada e a aula estritamente expositiva levando em conta os modelos de ensino Crítico-Social e Tradicional. Descrevemos e conceituamos os tipos de aula em uma perspectiva Didática e Metodológica apoiando-nos em Araujo (2013), Veiga (2008) e Libâneo (2013) e, posteriormente, descrevendo e conceituando aula enquanto gênero a partir dos estudos de Bazerman (2005), Marcuschi (2005) e Bakhtin (2003). É possível perceber que há baixa compreensão sobre a diferença entre os tipos de aula, além dos modelos adotados na prática docente bem como a baixa formação técnica no que diz respeito aos conhecimentos mínimos exigidos dos profissionais que exercem a docência sobre elementos que compõem uma aula expositivo-dialogada e a aula estritamente expositiva, o que acaba por limitar a compreensão do que seria uma aula síncrona em um contexto remoto.

Palavras-chave: Educação. Aula Remota. Perspectiva Docente.

ABSTRACT

This work is a qualitative research whose focus is to analyze the representations of the communicative event class in remote context for integrated high school teachers at the IFPE campus Garanhuns. The study differentiates the teacher's understanding of the expository-dialogued class and the strictly expository class, taking into account the Critical-Social and Traditional teaching models. We describe and conceptualize the types of classes in a Didactic and Methodological perspective based on Araujo (2013), Veiga (2008) and Libâneo (2013) and, later, we describe and conceptualize class as a genre based on the studies of Bazerman (2005), Marcuschi (2005) and Bakhtin (2003). It is possible to notice that there is a low understanding of the difference between the types of classes, in addition to the models adopted in the teaching practice as well as technical training with regard to the knowledge required of professionals who teach about elements that make up an expository-dialogued and the strictly expository class,

¹ Estudante do Curso de Especialização em Linguagem e Práticas Sociais (IFPE). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal Rural de Pernambuco.

² Doutor em Letras/Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

which ends up limiting the understanding of what would be a synchronous class in remote context.

Keywords: Education. Remote Class. Teacher Perspective.

1 INTRODUÇÃO

Em dezembro de 2019, na China, mais especificamente em Wuhan, ocorreu a primeira notificação do contágio pelo vírus SARS-CoV-2, o COVID-19. A partir desse momento os olhares do mundo passaram a voltar-se a uma realidade que parecia distante, inclusive inimaginável. Em janeiro de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declara ciência de um surto epidemiológico e, ainda em fevereiro do mesmo ano, declara o surgimento do COVID-19 como sendo uma emergência em saúde pública de precedentes internacionais. Logo em seguida, no mês de março, é declarado o estado de pandemia. Mesmo o COVID-19 tendo taxa de mortalidade menor do que outros tipos de coronavírus, ele é, até o momento, o que apresenta maior potencial infeccioso, além de taxas de mortalidade maiores do que as de gripes comuns em razão da síndrome respiratória aguda decorrente de sua infecção. Nesse sentido as medidas de isolamento e cuidados com higiene demonstram eficácia diante da prevenção ao contágio pelo vírus (WHO, 2020; MARTINS, 2020; DAVIS, 2021).

Foi pensando em reduzir as taxas de contágio pelo novo coronavírus que toda a população precisou readaptar-se e adotar medidas de afastamento social seguindo os protocolos de organismos internacionais, nomeadamente, a Organização Mundial de Saúde (OMS). Isto ocasionou inúmeros impactos econômicos, sociais, culturais e políticos para além das questões de ordem apenas epidemiológica, biomédica e de saúde pública.

Setores profissionais de vários segmentos também foram afetados. Um deles, em particular, foi o setor da educação. Movido por uma crise financeira e sanitária, esse setor apresentou impactos relativos às transferências de alunos de instituições privadas para instituições públicas como forma de economia para muitos países que perderam seus empregos ou tiveram redução significativa em sua renda além do aumento da evasão estudantil devido ao estado pandêmico (ANDRADE, 2020).

Outros aspectos relacionados a essa nova realidade do ensino remoto, diante do contexto pandêmico e do isolamento social exigido, dizem da precariedade estrutural que se encontram as instituições de ensino no uso das tecnologias da informação e comunicação (TICs). Atrelado a isso, ainda há uma formação e um trabalho docente deficiente que exige uma performance de atuação da qual os profissionais não possuem formação suficiente e, se possuem minimamente algum conhecimento a respeito, ainda assim, apresenta-se insuficiente dada a situação atípica na qual se inserem as aulas remotas. Isso ressalta ainda mais as condições de desigualdades nas quais está imerso o sistema de educação e a formação docente (ANDRADE, 2020; LEITE; LIMA; CARVALHO, 2020).

As instituições de ensino tiveram suas atividades suspensas de forma presencial a partir da decisão do Ministério da Educação (MEC) que suspendeu as aulas em todo o território nacional. Essa suspensão levou as instituições de ensino a realizarem suas atividades de forma remota, por meio de recursos educacionais digitais para

realizarem seus trabalhos. A suspensão deu-se por meio da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020 que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durasse o estado de pandemia. Conforme podemos ler na referida Portaria:

O Ministro de Estado da Educação, no uso da atribuição que lhe confere o art. 87, parágrafo único, incisos I e II, da Constituição, e considerando o art. 9º, incisos II e VII, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, resolve: Art. 1º Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em cursos regularmente autorizados, por atividades letivas que utilizem recursos educacionais digitais, tecnologias de informação e comunicação ou outros meios convencionais, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2020).

Professores e alunos precisaram se adaptar a um novo estilo de aula. Os docentes viram-se pressionados a repensar o que concebiam enquanto prática pedagógica e, dentro do contexto de aulas remotas, mobilizar conhecimentos ou até mesmo aprender sobre uso de novas tecnologias digitais que, agora, exercem, também, o papel de ferramenta mediadora durante as aulas. Essas ferramentas surgem como uma possibilidade de auxiliar no processo de readaptação do ensino no modelo remoto, viabilizando o cumprimento de carga horaria e de conteúdos curriculares programáticos.

A adequação ao novo modelo de aula exigiu dos professores o uso de tecnologias para além do uso pessoal. Essas tecnologias são, agora, utilizadas como ferramentas mobilizadas no fazer didático: formulários eletrônicos, vídeos de YouTube, aplicativos de mensagens como o WhatsApp, fóruns eletrônicos, Google Meet, bem como a utilização de câmera de vídeo em momentos de aula síncrona. Professores e alunos estão conectados simultaneamente no momento da aula síncrona em contexto remoto visando manter às condições adequadas ao ensino e a aprendizagem.

No que diz respeito ao Instituto Federal de Pernambuco, a Portaria de nº 774 de 04 de agosto de 2020 lançou diretrizes de organização das atividades no âmbito da referida instituição, diferenciando o ensino a distância (EAD) das atividades pedagógicas não presenciais ou atividades remotas, considerando essas duas nomenclaturas como não sendo sinônimas. A portaria, nesse sentido, destaca que:

É necessário diferenciar atividade pedagógica não presencial de educação a distância. A segunda diz respeito a uma modalidade de educação que possui atores específicos e é estruturada considerando a distância espaço temporal entre os sujeitos nela envolvidos. Já as atividades pedagógicas não presenciais se referem à manutenção de experiências de aprendizagem quando da impossibilidade da presença física dos estudantes do IFPE no campus ou no polo de ensino a distância (BRASIL, 2020).

Todo este contexto atípico ocasionado pelo isolamento social fez com que docentes e discentes além de terem que lidar com diversas tecnologias (ainda não plenamente dominadas) precisaram dedicar esforços para dividir o espaço de casa com um espaço de ensino. Espaço este que, diferentemente das salas de aula convencionais, precisou ser readaptado e pensado enquanto espaço da “nova sala de aula”, sofrendo inúmeros impactos que dificultam os processos de mediação, participação e interação (SOUZA, 2020).

É importante destacar que essa nova sala de aula estabelecida nesse momento no ambiente doméstico, muitas vezes não possui condições mínimas para o desenvolvimento da aprendizagem de maneira adequada. Isso se deve a vários elementos, como apresentado por Leite *et al.* (2020), incluindo o uso de uma conexão precária com a internet ou mesmo a falta dela, aparelhos eletrônicos como celulares e computadores inadequados, espaços físicos que não colaboram com a preservação física e mental de estudantes (assim como dos profissionais) além de tantas outras questões que interferem, direta ou indiretamente, na constituição de um espaço propício a aula que possibilite formas justas e igualitárias de aprendizagem e desenvolvimento das atividades envolvidas no processo de ensinar e aprender.

Desta forma, levando em consideração a condução das aulas presenciais antes da pandemia comparadas às aulas de forma remota que se iniciam depois de decretado o distanciamento social, incluindo a suspensão das atividades de forma presencial, é possível considerar que aulas presenciais e aulas remotas são equivalentes? Além disso, podem ambos os tipos de aula serem considerados aulas expositivo-dialogadas? É isso que buscamos responder, também, nesse trabalho.

O contexto de aulas remotas surge para os docentes como um desafio a um estado de movimento que rompe com o padrão estático a que condicionaram a representação tanto do evento comunicativo aula quanto do gênero aula na modalidade presencial. Com as aulas síncronas em contexto remoto, o uso de novas tecnologias envolvendo plataformas de ensino, tais como o Google Classroom ou o Moodle, e das novas formas de mobilizar competências didáticas, docentes encaram um novo desafio frente a esse modelo de ensino que ainda encontra espaço dentro das pesquisas e discussões na atualidade. Para tanto, a investigação proposta busca responder a seguinte pergunta: *Qual a representação docente da aula síncrona enquanto evento comunicativo para professores do ensino médio integrado do Instituto Federal de Pernambuco em contexto de aula remota?* Essa é a nossa pergunta de pesquisa que, compreendemos, será subsidiada pelas duas indagações feitas anteriormente em um estudo com docentes do ensino médio integrado do Instituto Federal de Pernambuco campus Garanhuns (IFPE/GUS).

Nossa pergunta de pesquisa se justifica na medida em que a linguagem, enquanto campo de atividade humana, assume caráter e formas múltiplas. A linguagem pode se realizar na forma oral ou escrita, como nos aponta Bakhtin (2003, p. 261) ao afirmar que “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem.” Ou seja: de um bom dia ao vizinho até a escrita de um ensaio filosófico, toda a atividade humana é mediada pela linguagem. Esta noção de interatividade humana, permeada pelos diversos campos de atividade humana, é o que orienta a perspectiva dialógica da linguagem de Bakhtin (2003).

Diante do papel de agente mobilizador de saberes e práticas, o professor precisa ter claro qual sua função como coparticipante na construção de significados de conteúdos didáticos e em que consiste seu papel como responsável pela transposição didática. Conforme Legrand (2002, p. 131) “ainda que o objeto ensinado seja, antes de tudo, prático, são saberes sobre uma certa prática que serão transportados, e não as próprias práticas”. Nesse sentido, é necessário que o docente tenha em mente que o processo é heterogêneo e conta com inúmeros agentes de produção de saberes e a didática é apenas um fragmento desse espaço de aprendizagem e do cumprimento de um programa de curso caracterizado como aula.

A representação do gênero aula no senso comum traz algumas características bem marcadas. Como exemplo podemos incluir a presença de professores e alunos em um mesmo espaço físico, mais ou menos estruturado, com salas, cadeiras, quadro, materiais (livros, lápis para quadro ou giz), provas, entre outros. Essas e outras caracterizações permeiam algumas das possíveis ideias do que vem a ser uma aula e de quais elementos a compõem. Contudo, para o professor é essencial que se compreenda a relação da dinâmica contratual e as relações didáticas, além do reconhecimento ordinário de alguns desses elementos. Conforme Legrand (2002, p. 135):

[...] os processos de apropriação dos saberes dizem respeito a uma dupla escala temporal: uma temporalidade curta e uma temporalidade longa. A primeira refere-se ao tempo curto da relação didática durante o qual o aluno se defronta com uma nova situação de saber. A segunda refere-se ao tempo longo da psicogênese do conhecimento, que se estende durante anos e se desenvolve muito além da relação didática.

Pensar essa relação curta e longa potencializa uma aprendizagem preocupada com um futuro, pautada cada vez mais na heterogeneidade e na própria adequação aos novos sentidos que podem ser atribuídos à prática, além de ampliar as formas como os docentes conseguem representar o gênero aula.

Julgamos oportuno iniciar descrevendo e conceituando os tipos de aula em uma perspectiva Didática e Metodológica apoiando-nos em Araujo (2013), Veiga (2008) e Libâneo (2013) e, posteriormente, descrevendo e conceituando aula enquanto gênero a partir dos estudos de Bakhtin (2003), Bazerman (2005) e Marcuschi (2005).

Buscaremos diferenciar, além disso, a compreensão desses sujeitos sobre outros dois tipos de aula: (1) a aula expositivo-dialogada e (2) a aula estritamente expositiva. Sabemos que durante a formação acadêmica os futuros profissionais licenciados aprendem a identificar e caracterizar os elementos que compõe uma aula, mobilizando percursos metodológicos e didáticos que auxiliem nessa identificação e caracterização. A partir dessa formação é que os professores buscam cumprir o seu propósito de mediador no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, é esperado que quanto mais formação técnica especializada tiver um docente, maior será a sua capacidade de refletir sobre sua prática profissional, sobre as relações entre o saber-fazer e sobre o saber-ser no entendimento da função de professor (LEGRAND; 2002). Ressalte-se: especialização técnica não somente nas áreas específicas de conhecimento, tais como Física, Letras ou Biologia, mas também na Didática e na Metodologia de ensino.

A construção da análise dar-se-á a partir de um questionário respondido por professores atuantes do ensino médio integrado do IFPE/GUS, cujas respostas compõem o escopo de dados para análise e discussão.

2 AULA ENQUANTO EVENTO COMUNICATIVO

Os professores licenciados dentro da sua prática pedagógica precisam pensar algumas características que dizem respeito ao gênero aula tais como duração, gerenciamento de tempo, objetivo definido do conteúdo a ser ensinado, recursos que serão utilizados, qual tipo de aula será ministrada, se expositiva ou expositivo-dialogada, por exemplo, precisando pensar sua prática a partir de um estado de movimento e, muitas vezes, de imprevisibilidades. Essas mudanças exigirão dos profissionais abertura à flexibilidade do fazer. (VEIGA, 2008; LIBÂNEO, 2013; ARAUJO, 2008).

A aula, como nos aponta Araujo (2008, p. 50), é concebida “como forma de comunicação, [...] revela-se como intersubjetividade, como interação, como interpessoalidade”. É nessa relação dos sujeitos em tal contexto de produção de enunciados que as compreensões e relações de mundo e de cultura se estabelecem de forma social e intencional. As condutas que compõem a didática adotada pelo docente enquanto técnica facilitadora do processo de ensino aprendizagem demonstram seu entendimento sobre a concepção que ele possui acerca do que seria uma aula. Logo, inferimos, isso demonstra o seu domínio e entendimento sobre o evento comunicativo aula.

As aulas remotas e a realidade prática das aulas trouxeram inúmeros desafios aos membros da comunidade escolar devido às próprias limitações no uso de tecnologias das plataformas de ensino adotadas. Isso porque o modelo de aula presencial que conhecemos foi rompido de forma repentina. Não foi dada a chance nem aos docentes nem aos discentes de uma adaptação gradual ao novo modelo de aulas síncronas em contexto remoto.

O evento aula passou (e ainda passa) por inúmeras transformações, uma vez que se trata de um fenômeno social, estando situado em um contexto histórico, cultural, político e em um determinado tempo. Assim como tantos outros eventos comunicativos sofrem constantes mudanças e tantos outros surgem a todo momento, o evento comunicativo aula não poderia se furtar a esses condicionantes.

A educação no Brasil se dá inicialmente por meio de um viés colonizador, com os jesuítas pertencentes à Companhia de Jesus exercendo as funções pedagógicas com a finalidade de catequizar os povos nativos. Também era de responsabilidade dos jesuítas educar os filhos dos colonos. Eles eram responsáveis, inclusive, pelos novos sacerdotes que se encontravam em formação e, também, dos sujeitos intelectuais e abastados da colônia (ARANHA, 2006).

De 1549 até 1759 deu-se o processo das primeiras implementações das escolas elementares, secundárias, seminários e missões, impulsionadas e guiadas pelos missionários da Companhia de Jesus. Este trajeto foi interrompido com a reforma pomalina que culminou com a expulsão dos jesuítas do Brasil. Iniciou-se, então, uma nova proposta de ensino reformado, sobretudo embebido dos ideais iluministas. As aulas eram ministradas em espaços não convencionais, diferentemente dos modelos mais tradicionais de escola que conhecemos hoje e a educação servia a uma classe burguesa que valorizava a literatura e a retórica, enquanto colonos e escravos não tinham os mesmos acessos que a classe abastada tinha à educação (ARANHA, 2006).

Libâneo (2013, p. 196) define aula como sendo “toda situação didática na qual se põem objetivos, conhecimentos, problemas, desafios, com fins instrutivos e formativos, que incitam as crianças e jovens a aprender”. Partindo dessa definição, Aranha (2006) considera que as primeiras iniciativas de aula executadas pelos jesuítas já assumiam esse caráter didático, mesmo que movido pelos objetivos catequéticos.

Sobre o que foi suscitado anteriormente, Veiga (2008, p. 268), apoiada nas considerações feitas por Sanchez Iniesta (1995), aponta que “é possível afirmar que a aula é uma construção histórica que tem distintos significados e matrizes em diferentes momentos”. Assim, há para cada momento histórico uma constituição de aula que produz sentido para aquele dado momento vivido. Ainda colaborando com o referenciado anteriormente, Veiga (2008) observa que “a aula, num sentido mais amplo, é o espaço, a situação, o âmbito humano específico – social e temporalmente configurado – que propicia um conjunto de experiências e estímulos que interagem com

professores e alunos” (p. 268). Todo esse fazer é baseado em um sistema histórico e socialmente construído diante da elaboração das experiências coletivas.

Do ponto de vista teórico, as questões que envolvem o sentido do evento comunicativo aula são mais complexas e versam sobre as mais diversas vertentes de estudo. De forma geral é possível destacar que a aula além de ser um ato intencional, deve ser constituída por objetivos e finalidades e, de forma estrutural, deve envolver sistematização, organização, ordenação, coerência, metodização, coesão, logicidade, racionalidade, articulação do conteúdo, da metodologia e da avaliação. É no evento aula que o processo didático se desenvolve e há nesse sentido, uma sistematização que procura chegar a um objetivo bem demarcado por um tempo e um espaço estabelecidos que auxiliem na promoção desse percurso (VEIGA, 2008; LIBÂNEO, 2013; ARAUJO, 2008).

Como nos aponta Coimbra (2016), é extremamente importante que se tenham claras quais as concepções de ensino e aprendizagem para que, a partir daí, se pense quais estratégias podem ser adotadas. A partir de então é possível identificar quais caminhos metodológicos guiarão os objetivos para que esses possam atingir sua finalidade diante do processo de ensino e aprendizagem. É preciso que diante da formação profissional e pedagógica, o professor possa estar devidamente preparado e consciente desse percurso técnico que engloba um fazer científico, teórico e prático. Libâneo (2013, p. 104) ao se reportar a esse fazer no processo de ensino, materializado na aula, nos traz que:

A estruturação da aula é a organização, sequência e interrelação dos momentos do processo de ensino. Toda atividade humana implica um modo de ser realizada, uma sequência de atos sucessivos e inter-relacionados para atingir um objetivo. O trabalho docente é uma atividade intencional, planejada conscientemente visando atingir objetivos de aprendizagem. Por isso precisa ser estruturado e ordenado.

Desta forma, em se tratando do evento comunicativo aula, temos que esse se constrói e se constitui diante de um propósito estabelecido das relações humanas. Fundamentado nas questões didáticas, encontra âncora nos aspectos que colaboram com o processo de ensino e aprendizagem. É nesse entendimento das características mais ou menos estáveis que se pode reconhecer o evento comunicativo aula, para além de uma perspectiva do senso comum. Deve estar amparado em questões metodológicas e didáticas que dizem de uma forma de organização do processo de ensino.

A aula pode assumir diversos aspectos no seu desenvolvimento. Há no processo educacional o modelo de ensino pautado nas relações de transmissão de conhecimento que fazem parte do que se conhece enquanto educação bancária ou tradicional (ARANHA, 2006). Como nos diz Libâneo (2013), a pedagogia tradicional faz parte das tendências liberais, além da pedagogia renovadora e do tecnicismo educacional porque ela entende a exposição oral, a transmissão de conhecimentos e a memorização como centrais no processo de desenvolvimento didático (muito embora a pretensão inicial da pedagogia tradicional tivesse sido a de transmissão da cultura).

A vertente do ensino tradicional ou pedagogia tradicional, preza pela centralidade do processo de ensino na figura do professor e tem como meio principal desse fazer didático a exposição oral. Essa transmissão de conhecimentos visa uma memorização e se constrói sobre a figura do aluno como um modelo ideal que deve, através da lógica e da sequência em que as matérias são apresentadas pelo professor, gravar

os conteúdos dados. Esse modelo projeta no professor uma figura de saber pleno e nos alunos meros depositários do conhecimento (ARANHA, 2006; LIBÂNEO, 2013).

Essa concepção de ensino tradicional é descrita por Libâneo (2013, p. 82) como sendo “uma forma peculiar e empobrecida”, porque temos predominantemente aulas de cunho expositivo. Este modelo tão criticado nas instituições e nas discussões sobre educação e ensino nos dias atuais, surge com ensino simultâneo, em meados do século XIX. Já nesse período constituíam um modelo central adotado nas instituições. Tal modelo ainda se mantém como prática muito comum nas escolas até hoje (VEIGA, 2008).

As aulas expositivas como tipos fundamentais em um ensino tradicional se constituem em um modelo de ensino no qual o professor, sujeito que supostamente detém o saber, o transmite aos seus alunos, que devem memorizar conteúdos de forma passiva. Esse tipo de prática acaba por não viabilizar uma reelaboração do aprendizado pelo aluno, condicionando-o a um estado de memorização e passividade. Contrariamente, o professor passa a estar no centro do processo de ensino e aprendizagem estabelecendo, assim, uma relação verticalizada entre professor e aluno (LIBÂNEO, 2013).

Ainda o educador brasileiro, nesse sentido, nos esclarece que “a aprendizagem, assim, continua receptiva, automática, não mobilizando a atividade mental do aluno e o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais” (LIBÂNEO, 2013, p. 65). Em relação a isso é importante ressaltar que mesmo a modalidade de aula expositiva estabelece uma instância de interação sociocultural ainda que predominantemente constituída da transmissão e recepção de conteúdo.

Em oposição a um modelo de ensino tradicional e que leva em consideração a relação do ensino e da aprendizagem como indissociáveis às constituições sociais, políticas e culturais, temos o modelo Crítico-Social. Nessa perspectiva teórica, professor e aluno são concebidos como partícipes no processo educativo, assumindo uma relação horizontal diante de um processo de ensino e aprendizagem que se constitui de forma reflexiva e participativa. Libâneo (2013) nos esclarece que este modelo percebe o sujeito enquanto um agente transformador, sempre atravessado por diversas instâncias sócio-políticas e sócio-culturais constitutivas, tornando-o ativo diante do próprio processo de ensino-aprendizagem.

Como apontado por Coimbra (2016, p. 42), “a aula expositiva dialogada surge como uma alternativa às aulas expositivas, em uma concepção de educação bancária em que o professor detém o conhecimento e sua função é transmiti-lo aos alunos que o recebem passivamente”. Esta modalidade de aula é bem característica do modelo Crítico-Social, pois como destaca adiante a mesma autora, ela “pressupõe o princípio da problematização e do diálogo” (p. 43). Esse modelo constitui uma formação que visa a autonomia diante do processo de ensino e aprendizagem e busca romper com o padrão meramente expositivo de origem tradicional.

Na aula expositivo-dialogada é essencial que se leve em conta o sujeito nas suas mais diversas constituições. Nessa modalidade, Coimbra (2016, p. 39) destaca que é preciso “compreender o eu e o outro em uma relação dialógica, enxergar as relações imbricadas em uma relação ética e, ao mesmo tempo, dialética, configuram-se como princípios fundamentais para uma prática docente progressista.”

Parece ainda haver pouca formação e entendimento dos profissionais que exercem a docência sobre esses dois tipos de modalidades de aula e suas implicações didático-pedagógicas diante do processo de ensino-aprendizagem. Essa carência de

formação e compreensão finda por manter as aulas expositivas ainda como modelo muito utilizado até os dias atuais, mesmo sofrendo críticas de diversas vertentes teórico-pedagógicas. (VEIGA, 2008; LIBÂNEO, 2013).

Conforme Pereira (2012) nos orienta, a aula expositiva se constitui enquanto procedimento didático e se materializa no contexto do ensino e na modalidade oral, dentro de um planejamento intencional que tenha como consequência uma aprendizagem. O professor, nesse sentido, é o responsável por fazer com que seus alunos compreendam a intenção da aula.

Já a aula expositivo-dialogada, ainda conforme Coimbra (2016), projeta uma postura ativa que favorece uma aprendizagem global em que potências possam ser desenvolvidas no âmbito da consciência crítica, problematizadora e criadora, fazendo do espaço da aula uma construção que se realiza na experiência e na humanização. A aula expositivo-dialogada deve conversar com a realidade e todos os atravessamentos que estão imbricados na sociedade. Ela deve levar em conta também as multiplicidades dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Libâneo (2013, p. 196) nos adverte que “cada aula é uma situação didática específica na qual objetivos e conteúdos se combinam com métodos e formas didáticas, visando fundamentalmente propiciar a assimilação ativa de conhecimentos e habilidades pelos alunos.” Portanto, não nos cabe dizer qual é a melhor modalidade de aula, ou a melhor perspectiva pedagógica. O que é essencial é que os sujeitos envolvidos tenham consciência teórico-metodológica a respeito do que estão se propondo quando envolvidos diante do evento comunicativo da aula, de onde partem e para que fins estão se lançando. Isto é essencial para que não haja profissionais em exercício das funções didático-pedagógicas que se pautem em um saber-fazer fundamentado em achismos ou tradições que sequer conhecem verdadeiramente, realizando eventos comunicativos contraditórios, pouco explícitos àqueles com quem se interage.

A aula síncrona presencial enquanto evento comunicativo se constitui na interpersonalidade, na produção de significados por meio de experiências interativas entre alunos e professores em um contexto social, político e histórico que se estabelece em nossa realidade desde as primeiras interações de educação formal, iniciadas no Brasil com os Jesuitas, como já o apontamos e, também, corroborado por Aranha (2006). Tais interações ao longo do tempo foram ganhando novas representações, formulações e intencionalidades.

Já a aula síncrona em contexto remoto mobiliza outros referenciais que dizem da forma atípica na qual esse tipo de aula se realiza. O contexto sócio-histórico, nesse caso, de uma pandemia, as aflições provenientes do risco pelo contágio, o isolamento social, que mobiliza novas configurações de espaços, de administração de tempo, de formas de lidar com distratores habituais de um ambiente não propício a aprendizagem e ao foco, com aparelhos eletrônicos não adequados, iluminação e ventilação inadequados, são alguns dos aspectos caracterizadores.

Esta condição de aula concebida diante da presencialidade simultânea dos sujeitos em um espaço convencional da instituição, sejam estes a sala de aula, os laboratórios, os auditórios ou quaisquer outros. São ambientes estruturados para serem propícios ao ensino e a aprendizagem da melhor forma possível, com o auxílio de tecnologias adequadas, além de tornar possível interações imediatas, *feedbacks* instantâneos pela própria interação face a face, da presença do corpo enquanto meio de participação e resposta aos processos dinâmicos da aprendizagem e do ato próprio de ensinar.

Contrariamente a esse cenário, a aula síncrona de forma remota se constitui com os alunos cada um em seu espaço físico possível havendo uma conexão com internet disponível, geralmente em suas casas, utilizando algum aparelho com acesso à internet, tais como celular, *tablet*, computador, conectados por meio da plataforma Google Meet, Zoom ou similar, simultaneamente com os demais alunos da turma e o professor, que também estará conectado à internet utilizando-se dos mesmos equipamentos eletrônicos (SOUZA *et al*, 2020). Estes sujeitos não ocupam o espaço formal físico da instituição, por motivos adversos à condição do isolamento social, mas, ainda assim, a instituição se reconfigura em um espaço digital também institucionalizado (as salas de aula *online* onde ocorrem os encontros são salas de aula da instituição, independentemente da tecnologia adotada).

Perder de certo modo o espaço de casa, os ambientes de lazer e cultivo de outros vínculos para readaptar, entender que ali se tornou, também, espaço de aula, de ensino e de aprendizagem, fez surgir novas faltas e ocasionar novas trocas no espaço das relações de aula com colegas e professores. Com a sensação de pertencimento associada ao contexto presencial que se estava acostumado, professores e alunos agora tentam criar repertórios e condutas adaptativas a essa realidade instaurada.

3 AULA ENQUANTO GÊNERO

Marcuschi (2008) aponta que os estudos de gênero não são recentes e pondera que mesmo Platão há vinte e cinco séculos já fazia observações sistemáticas sobre o assunto. Além disso, ele considera que a popularização do conceito de gênero causa um fenômeno em que variam as teorias e as interpretações do termo, causando problemas aos interessados no tema tamanha a variedade de abordagens de tratamento sobre o texto materializado.

Marcuschi (2008) destaca que há sobre o campo dos estudos de gênero uma área muito fértil, principalmente se consideramos os gêneros como entidades dinâmicas, uma vez que estariam constantemente se materializando diante das situações e atividades comunicativas.

Independentemente de sua novidade em termos de pesquisa, é fato que o gênero se constrói diante dos discursos enquanto práticas sociais mediante as condições de produção e dos efeitos de sentido criados no momento real de interação. O gênero demarca uma dada situação comunicacional que por meio da linguagem terá sua mediação através do seu uso (BAKHTIN, 2003; MOTTA-ROTH, 2004).

Os gêneros do discurso podem ser primários, do tipo simples, ou secundários, do tipo complexo, sendo o primeiro a incorporação e reelaboração dos discursos em condições de comunicação imediata e o segundo relacionando-se à formas organizadas e estruturadas de interação verbal de maneira mais complexa em determinadas condições de convívio cultural. Estes últimos denotam uma heterogeneidade no que diz respeito aos propósitos comunicativos porque à medida que as interações ficam mais complexas, crescem e se complexificam também os gêneros (BAKHTIN, 2003).

O gênero segundo considera Marcuschi (2008, p. 85) “é uma escolha que leva consigo uma série de consequências formais e funcionais”. Acrescenta ele, também, que o gênero se apresenta “como uma espécie de condicionador de atividades discursivas esquematizantes que resultam em escolhas dentro de uma prática que nos levaria a pensar em esquematizações resultantes”. É assim que o gênero acaba se

constituindo como um fenômeno que estrutura as relações culturalmente por meio da linguagem, em um dado contexto e atravessado pelas mais variadas instâncias discursivas (MOTTA ROTH, 2008).

É na coletividade que o gênero surge como uma forma de conduzir as atividades de um dado grupo social, não assumindo uma construção totalmente rígida, surgindo e se desenvolvendo de maneira funcional no seu uso enquanto uma prática sóciodiscursiva, agindo sobre o mundo e dizendo sobre ele. São entidades sóciodiscursivas que estão presentes em todas as situações comunicativas enquanto ação social. Manifestam-se nas mais diversas atividades humanas e contextos apresentando-se de maneira extremamente dinâmica, em ocorrências sempre baseadas em critérios sócio comunicativos e discursivos (MARCUSCHI, 2005).

Para Bazerman (2005, p. 49) “os gêneros são o que as pessoas reconhecem como gêneros em qualquer momento do tempo”. Ou seja, para além de perceber algumas formas características do gênero nesse reconhecimento, é preciso ter claro o objetivo e as intenções comunicativas a que ele se propõe.

Não há uma fórmula para se preparar, do ponto de vista linguístico, uma aula, pois há inúmeros fatores que pesam na construção desse gênero, em particular seu objetivo e momento de execução. No entanto, há algumas características que o tornam (o gênero aula) reconhecível pela comunidade, que fazem com que o seu propósito comunicativo seja cumprido. Os gêneros conforme Marcuschi (2005, p.19) “caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos”. Esses padrões flexíveis atendem aos usos e repertórios dos sujeitos, mediando as interações e a construção de convenções pelos membros de uma dada comunidade. Estas interações discursivas são da ordem da interação humana, refletindo finalidades e condições específicas nesse campo comunicativo.

Colaborando com o que foi dito anteriormente, Motta-Roth (2004, p.3) nos diz que “o conhecimento humano é construído através de gêneros – linguagem usada em contextos recorrentes da experiência humana – socialmente compartilhados”. Compreendemos, assim, que os gêneros se constituem em seu uso e no cumprimento do seu propósito comunicativo.

Por serem constituídos diante desses usos, dessas realidades e dessas necessidades comunicativas, por serem dinâmicos e modelados socialmente e, também, se manifestarem nas práticas discursivas, os gêneros obedecem a certos conteúdos temáticos que são socialmente convencionados. Assim, os gêneros apresentam padrões mais ou menos flexíveis dentro dos repertórios de uma dada comunidade discursiva. Quando em uma situação comunicativa, o gênero é convidado ao uso e acaba por cumprir a sua característica fundante, que é o propósito comunicativo (BAKHTIN, 2003; MOTTA-ROTH, 2004). Por essa razão, mesmo sendo difícil caracterizar universalmente o gênero aula em seus aspectos linguísticos, é possível reconhecê-lo como tal em função mesmo deste propósito.

O processo de interação e criação de enunciados pelos indivíduos cria discursos relativamente estáveis. Nesse sentido, Marcuschi (2008, p. 155) afirma que “os gêneros são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas”. Além disso, é a situação comunicativa (ou evento comunicativo) que convida ao uso do gênero. Dentro das inúmeras esferas comunicativas no campo social, esses enunciados orais ou escritos são usados por seus integrantes dentro das mais diversas áreas e campos de atividade e interações humanas. Desta forma os enunciados produzidos têm finalidades e condições específicas diante da interatividade

comunicativa, uma vez que os elementos selecionados pelos sujeitos (locutor e interlocutor) partem de alguém e se dirigem a alguém. Estes sujeitos se constituem socialmente, ideologicamente, politicamente e historicamente e essas vozes discursivas aparecem na forma de enunciados constituídos, caracterizando desta forma os gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003).

O estilo, o conteúdo composicional, a estrutura e o suporte, formam os gêneros discursivos enquanto “tipos relativamente estáveis de enunciados” como nos propõe Bakhtin (2003, p. 262). Isso aponta para uma tipificação social que não nega algumas características mais engessadas e que marcam alguns gêneros e suas constituições enunciativas, mas também não as percebe como algo completamente fixo em razão do atravessamento de vozes (sociais, ideológicas, culturais, políticas, históricas), pondo o enunciado como a apresentação dos discursos em um determinado momento de presença, bem como dos seus atravessamentos diante das situações enunciativas.

De acordo com Rodrigues *et. al.* (2009), o gênero reflete finalidades e condições específicas em um dado campo comunicativo, compondo padrões flexíveis que atendem aos usos e repertórios dos sujeitos, mediando as interações e a construção de convenções pelos membros de uma dada comunidade. Estas interações discursivas são da ordem da interação humana. Desta forma, assim como afirma Marcuschi (2008), as aulas expositivas e as aulas expositivo-dialogadas se constituem enquanto gêneros textuais de modalidade oral, cujo domínio discursivo ao qual pertencem é de cunho instrucional, científico, acadêmico e institucional.

Colaborando com o que fora dito anteriormente, Bazerman (2005, p. 31) caracteriza gêneros “como fenômeno de reconhecimento psicossocial que são parte de processos de atividade socialmente organizadas”. O autor também afirma que, além do uso socialmente partilhado, há o reconhecimento dessas entidades – tanto pelo sujeito quanto pelo grupo social – que se materializam nos gêneros propriamente ditos. É diante dos processos sociais que se compartilham significados, em que as atividades humanas se constituem e se organizam, é, pois, na esfera social que os gêneros são produzidos e usados.

É importante ressaltar que “os gêneros não são entidades formais, mas sim entidades comunicativas” (MARCUSCHI, 2005, p. 25). O gênero aula é facilmente reconhecido pelos membros da comunidade discursiva que habitualmente o utilizam como forma de interação social, mesmo que apresente algumas mudanças ao considerarmos o seu contexto de produção, isto é, o próprio evento comunicativo aula.

Há nos processos de interação humana a necessidade dos interlocutores de cumprir cada vez mais e melhor os propósitos comunicativos de maneira satisfatória e, por essa razão, crescem também o surgimento de variados gêneros, inclusive em razão das mudanças nas formas de comunicação nos contextos digitais. Segundo Marcuschi (2005, p. 32) “os gêneros são, em última análise, o reflexo de estruturas sociais recorrentes e típicas de cada cultura”. Semelhante posicionamento tem Bazerman (2005). Como os movimentos de interação humana estão em constante fluxo criativo e interacional, existem alguns gêneros que se têm conhecimento, há ainda uma outra infinidade que existe e não foi devidamente estudada, a exemplo das aulas síncronas e assíncronas em modelo remoto.

A dialogicidade proposta por Bakhtin (2003), apontada por nós anteriormente, diz não estritamente sobre a troca entre leitor e produtor de um texto. A produção de enunciados não pode ser reduzida ao falante-ouvinte uma vez que a noção de gêneros discursivos os coloca como sendo produto da interação verbal. É na interação

social dos sujeitos constituídos ideologicamente que se tipificam os gêneros, de forma dialógica e discursiva.

A partir das compreensões de aula enquanto gênero e de aula enquanto evento comunicativo, diante da realidade de um ensino remoto e dos seus desafios e potencialidades, conseguir estabelecer pontes capazes de tornar mais clara a ideia de uma prática que se dá por meio de dispositivos digitais pelo fato da exigência do distanciamento social e da impossibilidade de aulas na presencialidade faz-se necessário. Procuramos entender como é percebida pelos professores essa alteração do modelo já tão habitual de aulas presenciais e de mobilizações de um fazer técnico há tanto tempo empregado na nossa sociedade para esse novo modelo, isto é, aulas síncronas de forma remota. A partir das respostas fornecidas por docentes ao questionário aplicado, procuramos entender de que forma estes sujeitos compreendem o evento aula síncrona em contexto remoto, discutindo sobre aspectos que se apresentam tanto na compreensão e apropriação desses sujeitos sobre os elementos que compõe aulas expositivas e aulas expositivo-dialogadas, bem como as implicações desses tipos de aula e os modelos de ensino Tradicional e Crítico-Social.

4 METODOLOGIA

Considerando o modelo de aulas síncronas em contexto remoto adotado pelas instituições educacionais devido ao decreto anteriormente mencionado, em função do estado pandêmico que ocasionou a suspensão de atividades de forma presencial modificando as aulas síncronas presenciais para aulas síncronas em formato remoto, nos propomos a entender qual a representação feita pelos docentes do Instituto Federal de Pernambuco *campus* Garanhuns sobre a aula síncrona em contexto remoto enquanto evento comunicativo. Propomo-nos a compreender se é possível assumir que aulas síncronas presenciais e aulas síncronas em formato remoto são equivalentes e ainda se esses dois tipos de aula podem ser considerados aulas do tipo expositivo-dialogada.

Os sujeitos da pesquisa foram docentes do IFPE/GUS atuantes no ensino médio integrado que responderam a um questionário de pesquisa via Google Formulários enviado através de e-mail institucional para Coordenação dos Cursos Técnicos Integrados (CCTIN) e para eles encaminhado. De um total de cinco respondentes, dois são licenciados (S3 e S5) e três são bacharéis (S1, S2 e S4). Destes, quatro possuem título de mestre (S1, S2, S3 e S5) e apenas um é especialista (S4). Os sujeitos serão identificados como já descrito anteriormente por código alfa numérico em ordem crescente S1, S2, S3, S4 e S5, as abreviações têm a finalidade de manter oculta a identidade dos respondentes.

Ressaltamos como um elemento problemático da pesquisa o fato de que a adesão dos docentes foi baixa, uma vez que em um campus com uma média de 70 profissionais, apenas 5 desse total respondeu ao questionário enviado. Levando a uma quantidade pequena de respostas a serem analisadas e comparadas.

Optamos por não identificar as respectivas áreas de formação de cada docente a fim de não restringir o campo de análise, não sendo, portanto, necessário categorizar as especificidades inerentes a cada área de atuação. Deste modo, agrupamos os participantes pela condição específica de serem professores atuantes no ensino médio integrado.

Dos itens elencados para compor as perguntas da Tabela 1, temos os itens 1, 4 e 8 que não deveriam ser marcados porque correspondem, especificamente, às aulas

expositivo-dialogadas. Os demais itens nesta tabela deveriam ser marcados por corresponderem especificamente às aulas expositivas.

Já na Tabela 2, apenas os itens 2 e 10 que não deveriam ser marcados por corresponderem, exclusivamente, às aulas expositivas. Todos os demais itens deveriam ser marcados por corresponderem, especificamente, às aulas expositivo-dialogadas.

As alternativas falsas, *i. e.*, que não deveriam ser marcadas em ambas as tabelas, não visaram induzir os respondentes ao erro. Ao contrário, tais alternativas constituíram uma forma de contrapor respostas entre as questões abertas e, também, entre as próprias questões fechadas.

O questionário, apresentado nas tabelas a seguir, contou com as seguintes perguntas que compõe o *corpus* da nossa pesquisa e delimitam nossa discussão e análise³.

Tabela 1 – Respostas objetivas equivalentes a aulas expositivas

Marque as opções que você considera aplicáveis (EXCLUSIVAMENTE) às aulas expositivas apenas.

Itens	S1	S2	S3	S4	S5
1. Professor agente passivo no processo de ensino.					X
2. Marcada por exposição Oral.		X	X	X	
3. Verificação da memória através de exercícios.			X	X	X
4. O professor mediador do processo de ensino e aprendizagem.				X	X
5. Marcada por exposição escrita.		X			
6. A Cópia é um instrumento de fixação.	X				X
7. Transmissão de conhecimento.					X
8. Analisar e comentar são funções exigidas dos alunos.					X
9. Mobilização de conhecimentos prévios não são essenciais.			X		
10. Não há espaço para questionamentos.	X				

Fonte: Questionário aplicado pela autora aos sujeitos da pesquisa.

Tabela 2 – Respostas objetivas equivalentes a aulas expositivo-dialogadas

Marque as opções que você considera aplicáveis às aulas expositivo-dialogadas:

Itens	S1	S2	S3	S4	S5
1. Construção problematizadora do conhecimento.		X	X	X	X
2. Professor é o sujeito centralizador na articulação de conhecimento.				X	
3. Os alunos são os sujeitos ativos no processo.	X	X	X	X	X

³ Incluímos aqui, também, já as respostas dos docentes para cada item. As tabelas seguintes serão referenciadas na seção 5 *Resultados e Análise* pela sua numeração consecutiva: Tabela 1, Tabela 2, etc.

4. Mobilização de conhecimentos prévios são relevantes no processo.			X	X	X
5. Construções críticas, reflexivas e discursivas do conhecimento.	X	X	X	X	X
6. A contextualização do tema é tópico relevante no processo.					X
7. A leitura de mundo é um dos fatores a serem levados em conta.			X		X
8. Gerenciamento do tempo requer mais disponibilidade e flexibilidade.		X		X	
9. Recursos didáticos podem ser amplamente explorados, considerando sempre os objetivos.		X	X	X	X
10. Os alunos são mediadores do conhecimento.	X		X	X	X

Fonte: Questionário aplicado pela autora aos sujeitos da pesquisa.

Tabela 3 – Respostas abertas sobre a diferenciação de uma aula expositivo-dialogada e de uma aula expositiva

Utilizando suas palavras, como você diferencia aula expositivo-dialogada de uma aula apenas expositiva.

- 1 **S1** - Uma aula expositivo dialogada presa com maior interação com os alunos, no sentido de escutar o que falam, dúvidas, opiniões, etc.
- 2 **S2** - O momento síncrono é usado ora para avançar no assunto, ora para tirar dúvidas das atividades, ora para fazer demonstrações nos simuladores da área.
- 3 **S3** - Na aula expositivo-dialogada ocorre um debate reflexivo a respeito dos conteúdos trabalhados.
- 4 **S4** - Aula com interação aluno.
- 5 **S5** - expositiva-dialogada: expor os conteúdos e através deles provocar um diálogo com os(as) estudantes. Até olhando os rostos dos(das) estudantes, podemos perceber os que tem dúvidas ou não.

Fonte: Questionário aplicado pela autora aos sujeitos da pesquisa.

Tabela 4 – Respostas abertas sobre a comparação entre aula síncrona em modelo remoto e aula expositivo-dialogada

Em relação à execução das suas aulas no período da Pandemia, você considera que as aulas síncronas em modelo remoto, realizadas através da plataforma Google Meet são sinônimo de aula expositivo-dialogada?

- 1 **S1** - Depende da disciplina. Algumas mais que outras.
- 2 **S2** - Sim.
- 3 **S3** - Não.
- 4 **S4** - Sim.
- 5 **S5** - Não.

Fonte: Questionário aplicado pela autora aos sujeitos da pesquisa.

Essas perguntas nos permitiram identificar duas categorias essenciais de análise. A primeira delas diz respeito a adoção do tipo de pedagogia utilizada pelos docentes: se (1) pedagogia Tradicional ou Crítico-Social; a segunda categoria diz respeito a aula como (2) gênero na própria apreensão, compreensão e domínio dos seus elementos. Essa contabilização será contraposta a nossa terceira categoria de análise a saber,

o. Ou seja, as respostas objetivas serão contrastadas com as questões subjetivas para identificar até que ponto as informações fornecidas de maneira objetiva condizem com o que é discursivamente apresentado pelos sujeitos da pesquisa.

Assim, com base nas respostas dadas pelos sujeitos, contamos 7 alternativas verdadeiras na Tabela 1 que se inclinam a um entendimento de aula sob a ótica tradicional e de cunho expositivo. São elas: 2, 3, 5, 6, 7, 9 e 10. No que diz respeito a uma visão de aula em uma perspectiva Crítico-Social do tipo expositivo-dialogada, na Tabela 2, contamos 8 alternativas verdadeiras. São elas: 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8 e 9.

Já as questões não objetivas, na Tabela 3, temos apenas 1 resposta que apresenta maior inclinação para uma vertente Tradicional (resposta 2). As demais respostas nessa tabela apresentam uma inclinação à vertente Crítico-Social. Já na Tabela 4, duas respostas inclinam-se à vertente Crítico-Social (respostas “Sim”) e duas inclinam-se à vertente tradicional de ensino (respostas “Não”). Apenas 1 resposta nessa tabela se enquadraria em ambas as categorias (resposta “Depende”).

5 RESULTADOS E ANÁLISE

Como é possível observar na tabela 3, as informações disponibilizadas pelos respondentes demonstraram-se insuficientes para que fosse possível uma análise contrastante aprofundada, uma vez que as respostas discursivas foram elaboradas de forma incompleta (Tabela 3: **S4**: *Aula com interação aluno.*; **S5**: *Até olhando os rostos dos(das) estudantes, podemos perceber os que tem dúvidas ou não.*; Tabela 4: **S2** e **S4**: *sim*; **S3** e **S5**: *não*; **S1**: *depende da disciplina*).

Aventamos duas hipóteses: (I) houve certa falta de empenho na leitura das questões e na elaboração das respostas, além de (II) baixa compreensão do que seria uma aula do tipo expositiva (PEREIRA, 2012) e uma aula do tipo expositivo-dialogada (COIMBRA, 2016). Neste último caso, isso implica, inclusive, refletir sobre qual a compreensão destes sujeitos sobre em que consiste uma aula síncrona estabelecida em um modelo remoto (SOUZA *et al*, 2020; LEITE *et al*, 2020; BRASIL, 2020). Contudo, reafirmamos não ser possível confirmar pela análise exclusiva do questionário, a segunda hipótese.

No que diz respeito às respostas objetivas apresentadas no questionário, observamos que das 7 opções verdadeiras para o que constituiria uma aula expositiva, os respondentes tiveram baixo sucesso de escolha: os S1, S2 e S4 marcaram apenas 2 itens dos 7 itens verdadeiros (que deveriam ter sido marcados em razão do tipo de aula); já os S3 e S5 marcaram 3 itens verdadeiros dos 7 disponíveis para o tipo de aula. Com essa contagem nessa parte do questionário, é possível perceber que existe uma baixa compreensão dos docentes sobre o que seria uma aula expositiva. O fato de o S3 e o S5 serem licenciados não apresentou diferença expressiva se comparados aos demais sujeitos bacharéis.

Houve também a presença de distorções relativas às respostas dos itens 1, 4 e 8 da Tabela 1 que não caracterizavam a aula expositiva, mas foram elencadas pelos respondentes. Possivelmente tal fato se deve por serem marcadas com termos comuns a área educacional, embora não se apliquem a uma aula do tipo expositiva, como por exemplo: “*Professor agente passivo no processo de ensino*”, “*O professor mediador do processo de ensino e aprendizagem*”, e “*Analisar e comentar são funções exigidas dos alunos*”. Chama atenção, nesse caso, o S5 que assinalou 3 dos 3 itens falsos (que não deveriam ter sido marcados) para esse tipo de aula.

Se compararmos a resposta do S5 no item 4 da Tabela 1, que diz: “*O professor é mediador no processo de ensino e aprendizagem*” comparada ao item 10 da Tabela 2 que diz: “*Os alunos são mediadores do conhecimento*”, temos que tanto o item 4 quanto o item 10 são falsos para as respectivas perguntas, uma vez que nas aulas expositivas, tomadas em um modelo tradicional, o professor exerce o papel de transposição do conhecimento. Já na aula expositivo-dialogada de caráter Crítico-Social é o professor que exerce o papel de mediador, pois é ele quem tem o domínio técnico e metodológico com fins ao cumprimento de um objetivo.

Colaborando com o que diz Coimbra (2016) e Veiga (2008) ao apontarem para a importância de se ter preparo e consciência dos caminhos técnicos e da clareza em relação as concepções teóricas e práticas, é possível perceber que o pouco domínio sobre questões elementares no que diz respeito à compreensão e caracterização dos modelos de aulas pode refletir um certo despreparo nas questões teóricas, além de expor, de certa forma, a pouca formação e entendimento dos profissionais.

Na tabela 2 os sujeitos deveriam marcar os itens que correspondessem às aulas expositivo-dialogadas. Foi possível observar que os itens 3 e 5 dessa tabela apresentaram respostas absolutas, isto é, marcação de todos os itens propostos, de todos os respondentes. Esses dois marcadores são muito convocados nesse tipo de aula, contudo, mesmo que tenham sido facilmente identificados, quando comparadas essas duas respostas à alternativa de número 10, é possível inferir que não se tem claro qual é o papel do aluno no processo de conhecimento, já que a função de mediação é feita pelo docente. Desta forma, o que se apresenta nesse caso é mais uma repetição de nomenclaturas usuais no fazer pedagógico que se encontram em um espaço vazio de compreensão e apropriação técnico e teórico.

Essas escolhas não são por acaso, uma vez que os sujeitos articulam a sua escolha de enunciados a partir das suas formações discursivas e ideológicas. Este sujeito atravessado por discursos dentro de suas práticas em um dado momento histórico constrói a sua rede de articulação de sentidos, o que revela suas escolhas dentro do campo enunciativo. A aula nesse sentido é também uma rede de significações que se constrói na coletividade, nas relações humanas, permeada de intencionalidades e propósitos.

Ainda na tabela 2 observamos que os respondentes com formação em licenciatura, foram os únicos a destacarem como ponto de uma aula expositivo-dialogada aspectos de leitura de mundo. É a partir desse aspecto que observamos traços característicos de uma formação política e de um papel social reflexivo dentro da compreensão da aula expositivo-dialogada em um modelo Crítico-Social.

Sobre a escolha dos itens correspondentes às aulas expositivo-dialogadas, os sujeitos alcançaram um melhor resultado. O mais baixo nível de apropriação foi apresentado pelo S1 que dos 8 itens verdadeiros para aulas expositivo-dialogadas elencou apenas 2. Os itens escolhidos por este sujeito demonstram um conhecimento generalista e superficial apoiado em informações facilmente encontradas no senso comum, como “*Os alunos são os sujeitos ativos no processo*” e “*Construções críticas, reflexivas e discursivas do conhecimento*”, quando, na verdade, é esperado de um docente que suas compreensões e conhecimentos estejam ancorados teoricamente.

Ainda sobre o S1, é possível notar que ele elenca o item 10 na Tabela 2 (“*Os alunos são mediadores do conhecimento*”) que não corresponde a uma opção aplicável às aulas expositivo-dialogadas e quando este sujeito responde de forma aberta sobre a diferença entre aula expositivo-dialogada e aula expositiva, além de não

apresentar uma diferenciação entre ambas e apenas descrever superficialmente o que seria uma aula expositiva, o sujeito demonstra confundir interação com mediação. Mais uma vez, pode-se dizer que há um domínio amparado em discursos de senso comum e sem muito amparo em questões técnicas e metodológicas.

A tabela 3 apresenta de forma insuficiente dados para análise porque denuncia a falta de compreensão dos professores no que diz respeito ao que seria uma aula expositiva e uma aula expositivo-dialogada. Isso porque nenhum dos respondentes foi capaz de elaborar significativamente uma diferenciação entre ambas. É possível considerar que o contexto social moderno dentro de uma realidade imediatista, que busca resolver tudo de forma muito objetiva, pode por vezes, induzir a construções incipientes, mesmo quando o contexto exige uma postura empenhada como é o caso de uma participação em uma pesquisa científica. Podemos observar também que há na reprodução dos discursos dos sujeitos elementos superficiais sobre o que seria uma aula expositivo-dialogada, baixo nível de articulação didático-pedagógica e metodológica, essenciais no suporte à compreensão do fazer docente e da sua compreensão de aula, ocasionando entendimentos distorcidos ou mesmo sem fundamentação teórica. De modo geral, os sujeitos demonstram amparar-se em conceituações de senso comum para elaborar as respostas, como podemos ler nas respostas dos sujeitos: **S1** - *“Uma aula expositivo dialogada presa (sic) com maior interação com os alunos, no sentido de escutar o que falam, dúvidas, opiniões, etc.”*; **S3** - *“Na aula expositivo-dialogada ocorre um debate reflexivo a respeito dos conteúdos trabalhados”*; **S4** - *“Aula com interação aluno (sic)”*, e **S5** - *“expositiva-dialogada: (sic) expor os conteúdos e através deles provocar um diálogo com os(as) estudantes. Até olhando os rostos dos(das) estudantes, podemos perceber os que tem dúvidas ou não”*.

Já o S2 utilizou o termo síncrono para dar a sua resposta: *“O momento síncrono é usado ora para avançar no assunto, ora para tirar dúvidas das atividades, ora para fazer demonstrações nos simuladores da área”*, o que demonstra certo nível de desatenção ao responder o que havia sido perguntado. Também pode indicar que este sujeito elenque como similar ou igual uma aula expositiva como sendo síncrona, ou uma aula expositivo-dialogada como sendo síncrona, contudo, não há como afirmar com base nas respostas, apenas inferir. Estar consciente das bases teóricas e metodológicas é essencial para a sustentação do fazer docente e da própria concepção de aula que o profissional tem, conforme discutimos na seção 1.

Desta forma é possível considerar que se há pouca consciência dos elementos que compõem uma aula, seja ela expositiva ou expositivo-dialogada, dentro de um modelo Tradicional ou Sócio-Crítico, isto também culminaria em uma baixa compreensão do que seria uma aula síncrona de forma remota. Essa baixa compreensão, pode estar associada ao fato de não ter havido tempo suficiente para a devida apropriação desse novo modelo de ensino, dos seus elementos e aportes teóricos, dada as circunstâncias adversas no qual foi implantado, como também pode dizer de uma prática de transposição de modelos de ensino, tendo no caso da aula remota o acréscimo do distanciamento social e do uso das TICs como dispositivo disponível à manutenção dessas aulas.

A escolha feita entre uma aula no modelo Tradicional ou Sócio-Crítico não é determinada pelo instrumento tecnológico ou pela presença do uso das telas digitais. Essas escolhas dizem da compreensão do docente sobre modelo de aula. É importante destacar que o uso de tecnologia também pode se dar nos contextos de aulas presenciais e não será o uso de um dispositivo tecnológico digital a determinar se as

aulas são expositivas ou expositivo-dialogadas, mas as mobilizações técnicas e metodológicas feitas pelos professores.

Os respondentes, como pode ser observado na tabela 4, encontram-se divididos sobre o fato de serem ou não as aulas síncronas em contexto remoto equivalentes às aulas expositivo-dialogadas. Neste caso, o S2 e o S4 responderam que sim, o S3 e o S5 responderam que não, já o S1 respondeu o seguinte: “*Depende da disciplina. Algumas mais que outras*”. É possível que este sujeito tenha tido algum problema na compreensão da pergunta. Isto porque pelo fato de ser perguntado sobre “suas” aulas, ele teria apropriação suficiente para saber se são as aulas síncronas sinônimo de aula expositivo-dialogada. A resposta deveria ser conforme *suas* aulas, e não sobre componentes curriculares em geral. Além disso, é possível que sendo professor do ensino médio integrado no âmbito do IFPE, cujos docentes de certos componentes curriculares podem ministrar aulas em vários níveis, ele ministre mais de um componente curricular. Nesse caso, ele estaria, na verdade, generalizando tanto suas aulas quanto àquelas ministradas por outros docentes do *campus* em semelhante situação.

Para além do que já mencionamos em relação à falta de empenho na participação e elaboração de respostas apropriadas, parece haver também baixa compreensão e até mesmo apropriação dos elementos que compõem uma aula. Isso pode, inclusive, potencializar, diante do pretexto da virtualidade, a tentativa da transposição de práticas engessadas no já convencionalizado modelo de aula presencial.

Mesmo que os dispositivos sejam diferentes e mesmo que não haja a presencialidade em um espaço físico convencionalizado como escola, a aula enquanto evento comunicativo assume características que a torna reconhecida/reconhecível por membros daquela comunidade discursiva, como já argumentamos em outro momento.

Assim, a aula remota enquanto condição à manutenção do ensino no contexto de distanciamento social, convida a aulas em ambientes diversos, considerando as condições específicas de cada sujeito a acessar o momento de aula seja de forma síncrona e assíncrona. O uso de ferramentas possíveis dentro desse modelo se adequa ao suporte adotado: se na aula presencial é possível usar quadro branco e lápis, na aula remota é possível usar o *Jamboard*, ou outra tecnologia de lousa interativa. Ainda assim, o uso de ferramentas não determina por si só se uma aula é expositiva ou expositivo-dialogada, como já o apontamos. Elas são capazes, apenas, de mobilizar elementos que correspondem à compreensão do modelo adotado pelo docente, a capacidade de maleabilidade e inventividade exercida diante de um novo espaço de aula que se dá diante do distanciamento e da impossibilidade de ocupar fisicamente o espaço de uma sala de aula física, com estudantes, professores e os elementos necessários ao processo de ensino e aprendizagem.

Considerando inclusive o que Veiga (2008) e Araujo (2008) discutem sobre não haver uma receita que construa o que é uma aula, e se houvesse seria inclusive contraditório já que a aula se faz na interação, na construção de significados em diversos momentos sociais, históricos e políticos, por sujeitos atravessados por questões ideológicas, afetivas e subjetivas, há claro elementos identificáveis, mas é no uso e nas interações que surgem as instâncias flexíveis, as significações e apreensões de sentido.

Por mais que a presença dos itens destacados pelos respondentes como construções críticas, reflexivas e problematizadoras do conhecimento, que levam em conta os alunos como sujeitos ativos no processo de ensino e aprendizagem, da descentralização da figura do professor enquanto detentor de um saber e dos alunos como

depositários desses saberes, da própria relevância social e política que envolve a leitura de mundo e da própria mobilização dos conhecimentos prévios desses alunos como parte integrante da construção do conhecimento pareça dizer de uma prática mais alinhada às questões de uma concepção Crítico-Social, como elementos que compõe uma perspectiva que concebe aluno e professor como sujeitos ativos no processo de ensino e aprendizagem, ainda assim quando se assume no discurso tais questões, há baixa compreensão e apropriação das bases teóricas, científicas e técnicas que sustentam esse modelo de ensino. Isso nos indica uma mera reprodução de sentidos comuns e até mesmo uma baixa formação teórico e didática.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que diz respeito a nossa pergunta de pesquisa sobre *qual é a representação docente da aula síncrona enquanto evento comunicativo em contexto de aula remota* pelos professores do IFPE campus Garanhuns, podemos dizer que, assumindo como base a compreensão técnica, didática e metodológica compreendida por eles no tocante às aulas expositivas e expositivo-dialogadas e revelada pelas respostas ao questionário aplicado, há baixa compreensão desses aspectos pelos respondentes. As respostas coletadas, revelam que esses sujeitos fazem uso de conceitos genéricos e de caráter de senso comum, algo que deveria ao menos ser evitado, uma vez que os docentes deveriam ter minimamente formulados e apreendidos os aportes didáticos que fundamentam as suas concepções de ensino e de aula.

O fato de ser a aula síncrona de forma remota um objeto de pesquisa muito recente, uma vez que este modelo de aula se deu por causa das restrições do convívio social e surge como forma de possibilitar, de forma síncrona ou mesmo assíncrona, a manutenção dos alunos a seguir o calendário escolar e o ano letivo, estudos e publicações relacionados a esta temática estão tomando forma e começando a serem desenvolvidos, tais como Appenzeller *et al.* (2020); Espinosa (2021); Macedo (2021) e Magalhães (2021), para citarmos uns poucos. Provavelmente, acreditamos, ser esse aspecto de novidade que eleve a baixa compreensão por parte dos docentes sobre o que seria este modelo de aula síncrona em contexto remoto.

É importante ressaltar que as escolhas de repertórios mobilizados pelos professores indicam as suas elaborações a respeito dos sentidos atribuídos ao que seria uma aula expositiva, uma aula expositivo-dialogada ou mesmo uma aula síncrona em situação de aula remota. Por considerar estas escolhas e interações para além da relação emissor e receptor é que se pode pensar a construção de enunciados como um produto da coletividade, da ideologia, da sócio-historicidade e, também, da cultura.

Esperamos que esse trabalho venha a contribuir com a reflexão acerca da formação didático-pedagógica necessária aos docentes particularmente no contexto de pandemia, cujo despreparo governamental na condução de ações para minimizar os efeitos decorrentes dessa situação refletiu-se não apenas na área da saúde e economia, mas também – e por que não dizer principalmente – na educação social e escolar.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, R. C. **A educação brasileira e a pandemia**: breve olhar conjuntural. Le Mond Diplomatique Brasil. *Le Mond Diplomatique Brasil*, São Paulo, 21 de maio 2020. Disponível em: <<https://diplomatique.org.br/a-educacao-brasileira-e-a-pandemia-breve-olhar-conjuntural/>>. Acesso em: 13 jan. 2021.

APPENZELLER, S., et.al. **Novos Tempos, Novos Desafios: Estratégias para Equidade de Acesso ao Ensino Remoto Emergencial**. Ver. Bras. Educ. med. v.44. supl.1. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/9k9kXdKQsPSDPMsP4Y3XfdL/?lang=pt>. Acesso em: 02 de Dez. 2021.

ARANHA, M. L. de A. **História da educação e da pedagogia geral e do Brasil**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARAUJO, J. C. S. **Disposição da aula: os sujeitos entre a tecnia e a polis**. In: VEIGA, I. P.A. (Org.) *Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas*. Campinas: Papirus, 2008. p. 45-72.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. In: _____. *Estética da criação verbal*. 3. ed. Trad. a partir do francês: Maria Hermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAZERMAN, C.. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Angela Paiva Dionisio, Judith Chambliss Hoffnagel, (Orgs.). São Paulo: Cortez, 2005.

BRASIL. **Ministério da Educação**. *Portaria n. 343, de 17 de março de 2020*. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo corona vírus – COVID-19. 2020. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>>. Acesso em: 13 de jan. 2021.

BRASIL. **Ministério da Educação**. *Portaria n. 774, de 04 de agosto de 2020*. Estabelece diretrizes para organização do calendário acadêmico do IFPE. Disponível em: <https://www.ifpe.edu.br/o-ifpe/ensino/documentos-norteadores/documentos-de-ambito-do-trabalho-remoto/portaria-ndeg-774-2020.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2021.

COIMBRA, C. L. **A aula expositiva dialogada em uma perspectiva freireana**. XVIII Encontro Nacional de Didática e Prática de ensino, 2016. P. 38-50.

DAVIS, K. **Ally ou need to know about covid-19**. Reviewed by Meredith Goodwin. Medical News Today. [24 jan. 2021]. Disponível em: <<https://www.medicalnewstoday.com/articles/covid-19>>. Acesso em: 09 de jun. 2021.

ESPINOSA, T. **Reflexões sobre o engajamento de estudantes no Ensino Remoto Emergencial**. Belo Horizonte, 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/epec/a/w5QWLfczXhfvnmpWj5FbHFn/?lang=pt#>>. Acesso em: 02 de Dez. 2021.

LEGRAND, R. D. **A profissão de professor: relações com os saberes, dialogo e colocação em palavras**. In: M. Cecília Pérez Souza-e-Silva, Daniel Faita, (orgs.); Tradução Ines Polegatto, Décio Rocha; Revisão Técnica Décio Rocha. *Linguagem e trabalho: construção de objetivos de análise no Brasil e na França*. - São Paulo: Cortez, 2002.

LEITE, N. M.; LIMA, E. G. O.; CARVALHO, A. B. G. **Os professores e o uso das Tecnologias Digitais nas Aulas Remotas Emergenciais no Contexto de pandemia da Covid-19 em Pernambuco.** Em: TEIA – Revista de Educação Matemática e Tecnologias Iberoamericana vol. 11 n.2 de 2020.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MACEDO, R. M. **Direito ou privilégio? Desigualdades, pandemia e os desafios de uma escola pública.** Revista Estudos Históricos, v.34 n.73. São Paulo, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eh/a/SGqJ6b5C4m44vh8R5hPV78m/?lang=pt>. Acesso em: 02 de Dez. 2021.

MAGALHÃES, R. C. S. **Pandemia de covid-19, ensino remoto e potencialização das desigualdades educacionais.** História, Ciência, Saúde-Manguinhos. 30 de Jul. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/hcsm/a/PsyyZM3qmW-PBQcBMm5zjGQh/?lang=pt>. Acesso em: 02 de Dez. 2021.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais: definições e funcionalidade.** In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). Gêneros textuais e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTIN, Y. H. **How do SARS and MERS compare with COVID-19.** Medical News Today. [Brighton: Healthline Media UK, 10 abr. 2020]. Disponível em: <https://www.medicalnewstoday.com/articles/how-do-sars-and-mers-compare-with-covid-19>. Acesso em: 09 jun. 2021.

MOTTA-ROTH, D. **Questões de metodologia em análise de gêneros.** II SEGET-Simpósio Nacional de Estudo dos gêneros Textuais, na Mesa Redonda “Gêneros e ensino de Língua Estrangeira”, com título questões de metodologia em análise de gêneros. União da Vitória, PR: FAFI. 06 de agosto de 2004.

PEREIRA, F. E. de L. P. **Aula expositiva: um estudo linguístico.** VII Congresso Norte e Nordeste de Pesquisa e Inovação. – Palmas Tocantins, 2012.

RODRIGUES, B. B.; ARAÚJO, J. C.; SOUSA, S. C. T. de. **Gêneros textuais e comunidades discursivas: um diálogo com John Swales.** Belo Horizonte: Autentica Editora, 2009.

SOUZA, K. R. et.al. **Trabalho remoto, saúde e greve virtual em cenário de pandemia.** Trabalho, Educação e Saúde, v.19, 2021. Trabalho Educação e saúde – TES. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/Rrnd-qvwL8b6YSrx6rT5PyFw/?lang=pt>. Acesso em: 13 jan. 2021.

VEIGA, I. P. A. **Organização didática da aula: um projeto colaborativo de ação imediata.** In: VEIGA, I. P. A (Org.). Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas: Papyrus, 2008.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). **Coronavirus disease 2019 (COVID-19) Situation Report** – 46.[S. l.]: WHO, 2020. E-book. Disponível em: <https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situation-reports/20200306-sitrep-46-covid-19.pdf?sfvrsn=96b04adf_4>. Acesso em: 09 de jun. 2021.