

Interpretação de texto em aulas remotas: relato de experiência do PIBID língua espanhola da UFRN

Interpretation of text in remote classrooms: an experience report from the PIBID Spanish language program at UFRN

Felipe Leandro Soares da Silva¹
Victor Lima Paiva Pontes²
Izabel Souza do Nascimento³

Resumo:

Aos inúmeros obstáculos que o ensino de língua estrangeira voltada para a comunicação enfrenta corriqueiramente, somou-se a necessidade do ensino remoto. Sem *know how*, fomos inseridos nas aulas *online* e expostos às restrições da distância física e ao desafio de manter aulas interativas. O formato remoto potencializou as dificuldades que já tínhamos em aulas de, e sobre, interpretação de texto em língua estrangeira. A distância física com o imediato entendimento de que não estávamos preparados para um trabalho não presencial colocou várias de nossas estratégias de ensino, incluindo a própria ideia de formação de professores em xeque. Este relato de experiência acadêmica em sala de aula tem o objetivo de socializar tentativas-erros-acertos vividos em uma escola pública na disciplina de língua espanhola quando estudamos leitura e interpretação de texto para provas de ENEM em língua espanhola. Trabalhamos com estratégias interativas com foco na comunicação efetiva em língua estrangeira. As ideias de ancoragem e retenção de conhecimentos de David Ausubel (1983,2002) e o conceito de zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky (1984) nos subsidiaram nessas aulas, uma vez que tomamos a ideia de subsunções como plataforma das estratégias que usamos e a ZDP como espaço de exploração de potenciais dos alunos, assim temos definido de onde partimos e onde queremos chegar. Optamos por dividir cada etapa da leitura e interpretação e amparar estas etapas já divididas com hipertextos, com isso conseguimos estimular o aluno a interagir. Consideramos que houve um crescimento para os quatro perfis envolvidos nestas atividades, alunos das escolas públicas, bolsistas, a professora oficial da turma e a coordenadora do projeto PIBID.

Palavras-chave: Leitura; interpretação; Aulas remotas; PIBID.

ABSTRACT:

To the numerous obstacles that communication-oriented foreign language teaching routinely faces, we have added the need for remote teaching. Without know-how, we were introduced to online classes and exposed to the constraints of physical distance and the challenge of maintaining interactive classes. The remote format increased the difficulties we already had in classes of, and about, text interpretation in foreign languages. The physical distance with the immediate understanding that we were not prepared for non-face-to-face work put several of our teaching strategies, including the very idea of teacher training, in check. This report of academic experience in the classroom has the objective of socializing trial-error experienced in a public school in the Spanish language subject when we studied reading and interpretation of text for ENEM exams in Spanish language in remote format. We worked with interactive strategies focused on effective communication in foreign languages.

¹ Graduando de Letras – Língua Portuguesa (UFRN). E-mail: Felipezmaster100@gmail.com. ORCID ID: 0000-0002-7141-218X.

² Graduando de Letras – Língua Portuguesa (UFRN). E-mail: victorlppontes@gmail.com. ORCID ID: 0000-0001-8793-3521.

³ Coordenadora do PIBID língua espanhola da UFRN. E-mail: izabel.nascimento@ufrn.br. ORCID: orcid.org/0000-0001-5386-8696.

SILVA, F. L. S.; PONTES, V. L. P.; NASCIMENTO, I. S.

The ideas of anchoring and retention of knowledge by David Ausubel (1983,2002 and the concept of zone of proximal development of Vygotsky (1984) subsidized us in these classes, since we take the idea of subsumptions as a platform for the strategies we use and the ZDP as a space for exploration of potentials of students, so we have defined where we start from and where we want to get. We chose to divide each step of reading and interpretation and support these steps already divided with hypertexts, with this we managed to stimulate the student to interact. We consider that there was a growth for the four profiles involved in these activities, public school students, scholarship students, the official class teacher and the PIBID project coordinator.

Keywords: Reading; interpretation; remote classes; PIBID.

1 O ambiente escolar

A obrigatoriedade do afastamento físico⁴ e a latente necessidade da escola pública de não interromper as aulas impôs aos professores a mudança física da sala de aula para a sala de suas próprias casas. Os improvisos foram dos móveis e objetos de cozinha, transformados em suportes para as câmeras dos celulares, às estratégias adotadas para que a qualidade não se perdesse pelas redes inalâmbricas. As aulas remotas nos faziam crer que não poderíamos usar de estratégias interativas *online*, o que parecia uma contradição em tempos de redes de comunicação cada vez mais virtualizadas.

O objetivo deste texto é relatar o que chamamos de tentativas-erros-acertos vividos em uma escola pública na disciplina de língua espanhola. Nessa ocasião, estávamos dispostos a oferecer um projeto de intervenção para ampliar o conhecimento dos alunos em leitura e interpretação de texto com foco nas questões do ENEM para a língua espanhola.

Em situações sem pandemia, o curso seria oferecido a 120 alunos matriculados entre os segundos e terceiros anos do ensino médio. Porém, decretado o afastamento social, poucos alunos conseguiam acessar as salas virtuais por falta de equipamento, por falta de *wi-fi* em casa ou mesmo pela impossibilidade de ter um pacote de dados que durasse o suficiente para assistir a todas as aulas.

⁴ No final do ano de 2019, o mundo começou a enfrentar uma grande calamidade sanitária que impactou todos os setores sociais (principalmente, o da Saúde): a COVID-19. Diante desse vírus, que possui uma grande facilidade de contaminação, foi decretado (Decreto nº 29.524) o isolamento social (quarentena) em uma tentativa de refrear o contágio.

SILVA, F. L. S.; PONTES, V. L. P.; NASCIMENTO, I. S.

Dentre os que conseguiam estar presentes havia os que não abriam a câmara nem o microfone e pouco interagiam no chat da plataforma. Essa falta de interação que vivenciamos em sala de aula e que nos impede de saber o que o aluno sabe para seguir adiante, segundo o que nos recomenda Ausubel (1983), parece mais contundente quando não se consegue ver que os alunos estão realmente ali, ao vivo. Ninguém parecia *on*.

O problema do afastamento físico que foi resolvido na escola privada em menos de duas semanas prolongava-se nas escolas públicas por falta de *smartphones* e *notebooks*. A estatística de que havia mais celulares que pessoas⁵ no Brasil não se fez verdade nas camadas mais baixas da população, pelo menos não chegou às escolas públicas.

Os professores, sozinhos e individualizados, resolveram atender à maior quantidade possível de alunos, criaram grupos de *WhatsApp*, salas de *Google Meet* e *Zoom*, *drivers* e *docs* compartilhados. Tudo valia a pena, mas a devolutiva era muito pequena.

Devolutiva foi o nome bonito que se deu às atividades que eram solicitadas em sala de aula pelos professores. Essas atividades eram realizadas e devolvidas, daí “devolutivas”, ao professor que, por sua vez, dependendo do tipo de tarefa, atribuía pontos ou “presenças” em aulas assíncronas (mais uma palavra espalhada na pandemia) e assim aulas não realizadas eram contabilizadas.

Os problemas de acesso, voltando a eles, foram gerados por equipamentos inadequados, pequenos, com configurações que não suportavam determinados aplicativos, por mais básicos que fossem, até o pacote de dados que as famílias desprovidas de *wi-fi* podiam pagar para que seus entes queridos pudessem ter acesso à educação pública e gratuita.

Com uma média de três a oito alunos nas salas de aulas remotas, as Secretarias de Educação se viam na condição de afirmar que as escolas estavam funcionando. Não houve ajuda aos professores para a compra de aparelhos nem pagamento de gastos extras como conta de energia e internet. O mesmo aconteceu

⁵ No início de 2020 existiam 1,6 smartphone e tablets por pessoa no Brasil. Fonte: <https://portal.fgv.br/noticias/brasil-tem-424-milhoes-dispositivos-digitais-uso-revela-31a-pesquisa-anual-fgvcia>. Acesso em 28 de abril de 2021.

SILVA, F. L. S.; PONTES, V. L. P.; NASCIMENTO, I. S.

com os alunos. Os poderes públicos não ajudaram os alunos a se manterem “em aula”.

Em algumas escolas, as tarefas foram copiadas e entregues aos que podiam ir buscar e devolver. Esses ajustes foram feitos num ambiente de indecisões. Portarias dizem e desdizem, estabelecem e desestabilizam semanalmente. A educação é uma área grande, muita gente, área de risco, muita necessidade e muita pressa. Tudo é muito grande na educação pública. Decisões difíceis de estabelecer.

1.1 Remoto

O formato remoto potencializou as dificuldades que já tínhamos em aulas de, e sobre, leitura e interpretação de texto. O não prestar atenção, o não fazer, o não interagir em aula não são novidades trazidas pelo formato remoto com o ato de não abrir a câmara ou o microfone. Já lidávamos com esses comportamentos diariamente, mas a falta de condições de administrar estas subjetivas presenças fez com que os professores se mostrassem a princípio atônitos e depois acostumados. O normal é não abrir câmeras nem microfone, damos aulas para a possibilidade de presença do aluno. Antecipamos suas questões, inventamos suas possíveis dúvidas e respondemos perguntas imaginadas.

Erving Goffman, sociolinguista que publicou dois célebres trabalhos sobre a interação, a *Situação Negligenciada* e *Footing*, ambos publicados no Brasil como capítulos do livro *Sociolinguística Interacional* de Ribeiro e Garcez (2002), traz detalhes sobre momentos de interação e a performance dos membros de uma atividade. Ele começa o *Situação Negligenciada* dizendo que qualquer variável dentro de um grupo tem efeito na linguagem “É quase impossível citar uma variável social que ao surgir não produza um efeito sistemático sobre o comportamento linguístico: idade, sexo, classe, casta...” (GOFFMAN, 2002, p. 13). O autor ainda afirma que novas variáveis sempre surgem. Em tempos de pandemia surgiram as aulas *online* em larga escala, o aluno tem em mãos a condição de estar presente na aula sem se mostrar presente, ser do grupo sem interagir com o grupo. O professor neste contexto, sem controle do que está acontecendo por trás de cada foto de aluno, deve seguir com uma aula sem público visível, com um destinatário

SILVA, F. L. S.; PONTES, V. L. P.; NASCIMENTO, I. S.

conhecido cuja presença não se pode garantir. A interação neste tipo de aula se dá com a ideia de existência de um aluno, mas não de sua efetiva participação.

Ainda usando as contribuições dos estudos de Goffman (2002) podemos entender que os participantes não autorizados, que em nosso estudo se personalizam nos outros habitantes da casa de onde os alunos veem aulas, interferem sobremaneira em sua participação oral. Isso pode acontecer tanto do ponto de vista da interferência física, como por exemplo não querer abrir a câmera para não expor a casa, ou mesmo em respostas efetivas, conteudistas, à aula por um possível desconforto de que esta seja escutada pelos outros habitantes da casa.

A distância física com o imediato entendimento de que não estávamos preparados para um trabalho não presencial colocou várias de nossas estratégias de ensino em xeque. A leitura como compreensão de uma língua estrangeira e a interpretação como produção de entendimento dessa língua estrangeira parece um caminho limpo e coerente. Porém, este caminho não é reto nem em aulas presenciais nem na vida natural. Imaginar que estávamos ensinando com dificuldades por causa exclusivamente do período remoto nos castigou erroneamente durante o primeiro momento.

Alguns relatos de professores revelavam um desagrado com as aulas *online* pelo motivo da impossibilidade de acompanhar o desenvolvimento do aluno uma vez que não havia interação. Estávamos em uma plataforma remota, pensávamos que os alunos não faziam atividades porque não estávamos conseguindo a atenção deles, colocávamos a culpa na instabilidade da internet e na distância física. Mas, com algum custo, conseguimos entender que nas aulas presenciais eram poucos os que faziam as tarefas, os que prestavam atenção, os que falavam, os que participavam das aulas. Não era um problema novo, não era um problema das aulas remotas.

A interação não se realizava como gostaríamos pela falta de gerenciamento, pela falta de condições que temos de incentivar e de ver, literalmente, o aluno que está disperso atrás de uma bolinha no *Google Meet*. Mesmo estando presencialmente na sala de aula, mesmo estando “logado” não podemos garantir nem mesmo sua presença virtual, uma vez que ele pode estar dormindo ou fazendo outra atividade longe do computador.

SILVA, F. L. S.; PONTES, V. L. P.; NASCIMENTO, I. S.

É neste ambiente que estamos tentando fazer um aluno ler e interpretar textos em uma língua estrangeira para responder a uma prova de seleção que exige concentração em aulas que estão na simbiose de dois ambientes, um real e um virtual, muito discrepantes.

2 ENEM língua espanhola no pibid

Criado em 1998, o Enem, Exame Nacional do Ensino Médio, cobra cada ano mais importância na vida dos jovens e adultos. Os idiomas são abordados em questões de interpretação de texto e fazem parte da área das linguagens. O candidato pode escolher entre espanhol e inglês. O exame tem uma abordagem por área, pragmática e interdisciplinar o que fomenta a leitura e interpretação de texto em sala de aula que por sua vez são usados em situações comunicativas reais.

A compreensão de texto requer de professores aulas, estratégias e conexões de além textos ainda mais quando se trata de um exame da importância do ENEM

No Pibid-língua espanhola da UFRN, optamos por oferecer um curso de preparação para esse exame com uma estratégia que pudesse ser utilizada em outras oportunidades de aula, com isso descartamos a leitura de um texto unicamente para responder a perguntas e optamos por um trabalho com o texto, seu entendimento em contexto e o que ele poderia oferecer além da resposta das questões.

Tentando entender as questões do Enem em sua totalidade para analisar o processo de produção dos itens, fizemos um estudo de todos os textos abordados em todos os exames de língua espanhola desde 2011. Montamos um banco de dados e fizemos alguns testes de abordagens em sala de aula.

2.1 Estratégias

Nas primeiras aulas, levamos uma prova do Enem completa para a nossa sala remota. Trabalhamos as questões, dos textos oficiais do exame e optamos por ler cada um deles, traduzindo apenas o que realmente não era entendido, mas que seria necessário para responder às questões, usando direcionamentos das teorias

SILVA, F. L. S.; PONTES, V. L. P.; NASCIMENTO, I. S.

de aprendizagem significativa (MOREIRA, 1993 e 2008), tendo sempre como primeira tentativa a explicação da língua pela língua na maioria dos casos e em situações em que tínhamos pouco tempo ou naquelas em que as palavras eram realmente difíceis, traduzimos. As aulas foram boas, mas não nos parecia que estávamos fazendo algo muito diferente a ponto de dizermos que estávamos em um projeto diferenciado de iniciação à docência.

Em um segundo momento, optamos por escrutinar o exame e levar vários *hiperlinks* dos textos das provas, isso tomava muito tempo, mas estávamos dispostos a fazer o máximo em cada texto e se tivéssemos que cortar a prova pela metade em virtude do tempo de aula, não víamos problema desde que pudéssemos trabalhar todo o texto de determinada questão da prova da mais mínima vírgula a todos os tempos verbais. Isso nos deu a sensação de dever cumprido e que realmente estávamos fazendo nosso trabalho conteudista, mas ainda faltava a sensação de novidade.

Em nosso terceiro intento, resolvemos fazer a sistematização do banco de dados, completar com todas as provas desde 2011 e selecionar as questões por temas. Feito isso escolhíamos dois textos, e suas questões, por aula de 50 minutos e mais um texto para o plano B (caso sobrasse muito tempo, haja vista o que dissemos no início deste texto sobre nossa falta de controle das situações de aula em formato remoto). Nessa seleção, podíamos ter um texto do ano 2013, outro do ano 2019 e um texto para plano B do ano 2017, o critério era que todos os textos escolhidos fossem sobre o mesmo assunto. Trabalhamos com hipertextos, slides, vídeos, minicontos músicas e tudo que podíamos dentro de nossas condições e das condições dos alunos de abrir mais de uma janela nos computadores ou celulares com que assistiam às aulas. Fizemos intervenções o mais interativas possível, como podemos ver na descrição dos planos de aula abaixo. As questões determinadas como planos B eram colocadas na sala quando tínhamos mais de 20 minutos sobrando na aula, quando tínhamos menos que isso, colocávamos poesias ou músicas.

2.2 Resultados esperados

SILVA, F. L. S.; PONTES, V. L. P.; NASCIMENTO, I. S.

Esperávamos entrar nas aulas com alguma novidade para os alunos, fazemos parte de um projeto de iniciação à docência e queríamos usar o fato de estarmos em processo de aprendizagem para propor novas estratégias. Em nossa terceira tentativa metodológica, conseguimos maior participação dos alunos, condição de intercalar as questões das provas sem sair do tema abordado e uma segurança perceptível entre os estudantes, uma vez que se “acostumavam” com o tema durante a aula e se sentiam mais tranquilos para participar.

Aliada a todos estes procedimentos está a perspectiva de erro abordada pelo projeto PIBID de língua espanhola da UFRN que o considera parte do desenvolvimento da aprendizagem. Tratar o erro como processo fez com que os bolsistas considerassem válidas e pertinentes quaisquer intervenções feitas pelos alunos, quer fossem perguntas ou comentários. Entendemos que esse ambiente favorável à possibilidade do erro fez com que os alunos interagissem mais que nas duas tentativas anteriores. Mais efetivo que corrigir um erro pontual é descobrir o motivo que levou o aluno a seguir um caminho que o professor entende como desvio do esperado. Trata-se de rearrumar o desvio do processo e evitar a repetição do erro.

2.3 Projeto de Intervenção

O projeto PIBID da UFRN foi implementado já em período de aulas remotas e nós, coordenadora, supervisora e alunos bolsistas de graduação, aprendemos a agir agindo. Amparados por textos teóricos surgidos durante a pandemia, mas principalmente por *lives* e cursos *online* conseguimos empreender esforços para organizar planos de aula em direção a uma clientela que mal abre a câmera.

O curso de leitura e interpretação para o Enem não é obrigatório, as aulas são ministradas em dias de sexta-feira pela manhã em um horário livre. Trata-se de um curso facultativo, com carga horária semanal e assiduidade opcional.

2.3.1- As aulas

SILVA, F. L. S.; PONTES, V. L. P.; NASCIMENTO, I. S.

A diversificação do material a ser lido dá ao leitor um mundo de maiores possibilidades elucidativas ao mesmo tempo em que focaliza seus esforços interpretativos ao tema do texto. O objetivo nas aulas era oferecer textos em variados gêneros e deixar que o aluno escolhesse seu caminho interpretativo, logo pedir que seguisse uma trilha argumentativa para que entendêssemos o processo mental que foi usado para chegar à resposta, independentemente do gabarito do Enem.

As mudanças nos conceitos de interpretação de texto nos exames oficiais reverberam nos livros didáticos e na escola. O Enem traz perguntas objetivas que exigem pensamento argumentativo. É um processo de interpretação cujos índices, pistas e indicações encontram-se na escolha do vocabulário, outras vezes na construção do período ou mesmo na escolha estilística do autor. Estes sinais que não são percebidos em leituras superficiais devem ser considerados como elementos consistentes na interpretação de texto.

Em nossas aulas, o aluno deve usar todo o conhecimento acumulado em sua estrutura cognitiva (AUSUBEL, 1983) construindo enlaces entre o texto e seu conhecimento de mundo, utilizando-se de todas as habilidades e lendo o texto em seus vários códigos.

Nosso estudo está de acordo com princípios da Psicolinguística quando afirmamos que é necessário ativar os conhecimentos prévios dos alunos para que o aprendido em nossas aulas possam ser utilizados em outros contextos sociais fora dos exames do ENEM.

Não temos a intenção apenas de ensinar a responder perguntas, mas fazer um trabalho de reflexão em língua estrangeira para abordar criticamente o idioma em temas socialmente relevantes. Como afirmam Barreyro e Molinari no artigo *Generación de inferencias repositivas y elaborativas en la comprensión de textos narrativos*:

A psicolinguística cognitiva define a compreensão de um texto como a construção de uma representação coerente do texto. Para isso, o leitor deve constantemente ativar elementos de seu conhecimento prévio. Quando o texto é uma fábula ou um conto popular, os conhecimentos são relevantes, entre outros, o conhecimento das motivações humanas (em função da cultura e da experiência), de reações emocionais humanas, as leis formais e

SILVA, F. L. S.; PONTES, V. L. P.; NASCIMENTO, I. S.

informais que governam a sociedade atual ou uma sociedade passada sociedade ou uma sociedade do passado. (BARREYRO, MOLINARI 2004.p. 222)

Pensando na participação crítica e nesta “representação coerente do texto” de que nos fala Barreyro e Molinari, buscamos as aulas interativas e a participação efetiva do aluno. De início, quando trabalhávamos questões de uma prova de determinado ano e variávamos na abordagem tanto do assunto como do tratamento do texto a cada questão, havia grande participação dos alunos, mas percebemos que mudar de assunto a cada três perguntas nos fazia despendar um enorme esforço de contextualização. Passávamos cerca de 2/3 da aula proporcionando contextos e ativando estruturas cognitivas para que o aluno pudesse responder às perguntas de maneira mais consciente. Sempre oferecemos oportunidades interpretativas para que o aluno tivesse elementos variados para cogitar antes de responder

Abaixo colocamos alguns relatos detalhados de nosso planejamento para explicar o aconteceu efetivamente nas aulas. Salientamos ainda que estes relatos foram feitos a partir de planos de aulas que elaboramos e depois de vivenciados em sala de aula sofreram ajustes. Aprendemos também que nosso plano de aula, mesmo depois de todos os detalhes pensados e reparados é apenas uma ideia do que pode acontecer na sala, mas não é aula.

4 Relatos de aulas

Neste capítulo fazemos um relato detalhado de duas aulas em que usamos as estratégias que são frutos de nossos caminhos de pesquisa, de acertos, erros e de retentativas. Escolhemos relatar estas duas aulas, embora fora de uma sequência numérica, porque conseguimos colocar em prática quase a totalidade de que havíamos previsto para a aula, inclusive controlando tempo e contando com a participação dos alunos quer por chat, quer abrindo o microfone para dizer “ vou falar” Nossa base teórica para a produção dos planos de aula são os estudos sobre aprendizagem significativa de Ausubel (1983) e o sociointeracionismo de Vygotsky (1984), mas comumente usamos outros autores de acordo com o exigido

SILVA, F. L. S.; PONTES, V. L. P.; NASCIMENTO, I. S.

pelo tópico de aula. Conseguimos montar um plano de aula significativo e sociointeracionista. Conseguimos transformar as temáticas abordadas no exame em um tópico criticável e exposto ao comentário dos alunos a partir da inserção de outros textos sobre o mesmo assunto. Entendemos que transformar um tema em algo sujeito à reflexão dos alunos e trazê-los para o debate foi nossa contribuição à área.

4.1 Aula sobre Política e Minorias

Este é o relato de nossa terceira aula, o assunto escolhido foi política e minorias. Analisamos os textos que temos em nosso banco de dados e fomos lapidando o tema a partir dos assuntos que encontrávamos.

A preparação da aula 3 foi em torno de 3 questões de cadernos de Espanhol do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) com o tema abordando política e sua dinâmica com as minorias, usamos uma temática já familiarizada nas convivências como um meio de inserção deles para com a aula.

Iniciamos a aula com a apresentação de duas imagens do *Google*. A primeira de Angela Davis (filósofa e famosa militante dos direitos negros, que ganhou notoriedade mundial em 1970 com seus discursos e associação aos Panteras Negras), na constituição da imagem tinha uma de suas famosas frases em espanhol: “*En una sociedad racista, no basta con no ser racista... Es necesario ser antiracista*”. A partir disso, incentivamos a leitura por parte dos alunos para com a imagem e debatemos os seguintes pontos: “O que a imagem quer transparecer?”; “Vocês concordam com a afirmação, se sim expliquem o porquê?” “Quais são as suas opiniões sobre o tema abordado nela?”. Houve participação com a utilização do *chat* e do microfone do *Google Meet* e expressaram um domínio excelente para os preceitos iniciais.

Apresentamos a segunda imagem presente nos *slides* da aula com as caricaturas de Zumbi e Dandara, dois expoentes negros fortes na cultura e na história do Brasil, reconhecidos por lutarem contra o sistema escravocrata e se estabelecerem no mais famoso quilombo do Século XVII, chamado de *O Quilombo dos Palmares*. Perguntamos aos discentes se alguém sabia em que dia estávamos,

SILVA, F. L. S.; PONTES, V. L. P.; NASCIMENTO, I. S.

não houve respostas, mas logo veio o esclarecimento por nós bolsistas, explicamos que estávamos no dia 20/11 conhecido como “O Dia da Consciência Negra”, correlacionando as imagens com o discurso, os estudantes então perceberam o tema direcionado às minorias e teceram comentários relevantes para o desenvolvimento da aula, atentamos também sobre a “consciência negra” não ser um vivenciado em apenas um dia comemorativo

Após esses procedimentos expomos um vídeo informativo por meio da plataforma do *Youtube* denominado “¿Qué es la política?”, que era inteiramente em espanhol com legendas. Tínhamos o objetivo de observar o processo de assimilação gradual da língua com os alunos. O material em questão explicava os conceitos de sistemas políticos por uma narração acompanhada de caricaturas autoexplicativas proporcionando base para as respostas dos discentes sobre questionamentos posteriores sobre “O que é política e como ela se caracteriza?”. As participações no *chat* pelos estudantes auxiliaram então a compreensão do paralelismo existente entre os dois temas que seriam trabalhados.

Posteriormente a contextualização feita com os alunos, começamos a trabalhar as questões. Estimulamos a leitura do texto "*Proyectos Sociales Ejemplos: Los 5 que debes conocer*" proveniente do site *obsbusiness*⁶, ocorreu então um debate com a participação dos estudantes sobre projetos sociais. Passamos para a questão 01 do caderno amarelo de 2018 sobre um texto do site *La X Solidaria*, que descrevia a possibilidade de destinar nas declarações de renda (IRPF), parte dos impostos para as camadas mais fragilizadas ou projetos sociais. Após a leitura pelos discentes, atentamos para as palavras-chave do texto e o enunciado da questão. Logo aconteceram as tentativas de respostas que foram bem proveitosas, constituída majoritariamente por acertos. Por fim dissemos a resposta certa e explicamos o motivo de as outras opções estarem erradas.

Na sequência, apresentamos uma foto do *Google* Imagens de Lewis Hamilton, automobilista britânico. Sete vezes campeão mundial de Fórmula 1 e importante expoente negro no movimento *black lives matter* que luta contra a opressão ao povo negro fazendo um gesto com um punho cerrado para cima acompanhado da seguinte frase “*Las Vidas Negras Son Importantes*”.

⁶ <https://campus.obsbusiness.school/>

SILVA, F. L. S.; PONTES, V. L. P.; NASCIMENTO, I. S.

Relacionamos a imagem aos acontecimentos contemporâneos de lutas contra o racismo e seguimos para a questão 02 do caderno amarelo de 2018, composta por um texto chamado *Que mañana no sea otro nombre de hoy* do livro *Los hijos de los días* de Eduardo Galeano. Influenciamos a leitura dos estudantes e debatemos sobre como o texto abordava os movimentos sociais presentes nos protestos em 2011 na Espanha, houve pelo *chat* e pelo microfone do *Google Meet* um diálogo contundente sobre a importância desses movimentos em prol aos direitos humanos. finalmente aplicamos a etapa das respostas e descrevemos a resposta escolhida e por que essa era a correta e não as demais, levando sempre o enunciado como base principal.

Na seguinte questão, apresentamos um vídeo do *Youtube* intitulado "*¿Qué es Xenofobia?*", que demonstrava de forma breve como a xenofobia funciona e age, assim questionamos os alunos "O que vocês acham que é xenofobia?". Os discentes comentaram sobre os malefícios dos preconceitos existentes em relação a pessoas com culturas diferente das nossas.

Percebemos que a quantidade e a qualidade das intervenções cresceram com o decorrer do tempo de aula. Notamos que a barreira comunicativa presente nas aulas remotas estava diminuindo. Seguimos para a questão 03 do caderno amarelo do Enem de 2019. A questão era elaborada com o texto *Reflexiones sobre la xenofobia en Europa* de Myriam Mercader sobre os problemas e soluções aplicáveis contra essa intolerância, destacamos e trabalhamos trechos selecionados e apresentamos as alternativas para os alunos que usando como base o vídeo, o enunciado e as partes do texto destacadas compreenderam o objetivo da questão e responderam corretamente. Houve alguns comentários e dúvidas que explicamos antes do término da aula.

Aula 6 – Emigração e imigração

Nosso segundo relato de aula é sobre emigração e imigração. O mesmo trajeto metodológico das aulas anteriores foi feito. Consultamos nosso banco de dados e montamos um tema a partir da junção de dois ou três textos.

SILVA, F. L. S.; PONTES, V. L. P.; NASCIMENTO, I. S.

Para preparar esta aula, reunimos 3 questões de cadernos do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)⁷ sob uma mesma temática: emigração e imigração, que apesar de não ser o assunto principal de todas as perguntas do exame serviu como interseção para uni-las e tratar de uma questão relevante com os estudantes.

Começamos a aula introduzindo os alunos nesse contexto com o uso de um vídeo intitulado “*Miles de refugiados intentan cruzar Europa*”⁸ com legenda, para que os alunos tivessem contato com a língua espanhola falada e escrita. Fizemos perguntas como: “o que vocês entenderam?” e “Por que isso ocorreu?” delimitando o tema a partir das contribuições dos alunos. Depois de assistirem ao vídeo e a partir de nossas indagações, os discentes teceram comentários, tanto por microfone quanto pelo *chat* do *Google meet*, e demonstraram captar bem a proposta idealizada para esta etapa.

Em seguida, utilizamos 3 imagens de domínio público retiradas do *Google* com a intenção de fazer com que os alunos verbalizassem sobre possíveis intenções das imagens e aprofundassem na temática selecionada para a aula. A primeira imagem mostrava um mapa do comportamento migratório de pessoas e foi utilizado para explicar a diferença existente entre os conceitos de emigração e imigração.

A segunda imagem retratava um conflito bem atual, a questão dos refugiados venezuelanos que tentam atravessar a fronteira brasileira. Por último, a terceira imagem era uma charge que evidenciava o preconceito em relação aos imigrantes nos Estados Unidos o que parece um contrassenso para um país que tem como símbolo a estátua da liberdade. Aqui, mais uma vez, obtivemos boa participação dos alunos.

Após esta parte de contextualização, começamos a tratar das questões do exame. A primeira questão abordada foi a número 91 da prova amarela de 2014, que tinha como base a temática da imigração. Antes de responder ao que era pedido no enunciado, incentivamos a leitura por parte dos alunos e, logo,

⁷ Trata-se das seguintes questões: 1) Primeira Questão: caderno amarelo 2014 – questão 1 A; 2) Segunda Questão: caderno amarelo, 2016, questão 2 C; e 3) Terceira Questão: caderno amarelo, 2016, questão 4 A

⁸ Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=fCORj5x3wIU> >. Acesso 16 de maio de 2021

SILVA, F. L. S.; PONTES, V. L. P.; NASCIMENTO, I. S.

comentamos sobre os trechos do texto a fim de torná-lo mais claro para os estudantes.

Feito isso, prosseguimos para a etapa em que os alunos tentavam responder à questão. Neste momento destacamos, tanto na apresentação visual quanto verbalmente, as palavras-chave do enunciado. Em que pesem as dificuldades das aulas remotas, os alunos responderam de forma satisfatória à pergunta. Após isso explicamos o porquê da resposta correta e o motivo que eliminou as demais e respondemos a alguns comentários dos alunos.

Na sequência, fizemos uma breve contextualização para preparar os alunos ao que seria tratado. Utilizamos uma imagem retirada do *Google* sobre xenofobia na União Europeia. Tentamos estimular o pensamento crítico a respeito da figura. Para alcançar isso, indagamos os estudantes sobre os elementos presentes na imagem, como a bandeira, a mão que segura uma faca e as pessoas que se encontravam “entre a cruz e a espada”. Feita essa parte, pedimos um voluntário para ler o texto correspondente à questão 92 da prova amarela de 2016 e fizemos comentários sobre o fragmento lido. Chamamos atenção para as palavras que direcionavam a busca pela resposta no texto. Por fim, corrigimos e explicamos, por meio de eliminação, a resposta mais adequada.

Por último, concluímos a aula trabalhando a questão 94 da prova amarela 2016, segunda aplicação. Esta questão em específico utilizava a música de Mercedes Sosa “*canción com todos*”, para refletir sobre a temática de união dos povos na América Latina e, tendo isso em vista, utilizamos novamente o *Youtube* para que os alunos escutassem a canção original.

Finalmente escutamos a letra da música com os estudantes e seguimos para as tentativas de responder à pergunta. Lemos o enunciado chamando atenção para as palavras destacadas e demos tempo para que os alunos respondessem, seja por microfone ou por mensagem, ao que se pedia. Ao final realizamos a correção, explicamos o porquê e tiramos as dúvidas restantes com relação à questão.

Comentários finais

O projeto PIBID é de grande valia na adequação entre teoria e prática. É notório o desenvolvimento do aluno que foi ou é bolsista do Programa. Neste tempo

SILVA, F. L. S.; PONTES, V. L. P.; NASCIMENTO, I. S.

de pandemia ficou ainda mais óbvia a capacidade de se reinventar e a disponibilidade que os alunos mostraram estudando textos teóricos e montando planos de aulas para a escola virtual

Decidimos oferecer uma turma opcional para o Enem para mostrar que aprender o idioma poderia ser útil e que interpretar um texto não serve apenas para fazer uma prova e além disso para tentar diminuir a distância entre as universidades federais e os alunos das escolas públicas.

Todos os textos usados eram em língua espanhola, inclusive os que nos serviram para ativar os subsunçores, que são os processos que Ausubel (2002) e Moreira (2008) definem como sedimentadores de aprendizagem.

Durante essas aulas ensinamos estratégias de leitura. Sempre que estamos em processo de estudo de textos os bolsistas davam pistas a seus alunos sobre que tipo de informação deveriam buscar, observar o uso e a escolha lexical, detalhes gramaticais etc.

A opção por elementos pré textuais nos deixou um pouco apreensivos no começo, pois achávamos que os alunos veriam muitos textos e poderiam criar uma espécie de ansiedade pela questão da prova, mas a contextualização foi elaborada de acordo com estratégias de leitura, slides, diversidade de fontes de uma maneira que não houve nenhum relato de problema. Em nossa primeira turma tivemos a adesão de 8 alunos. Estamos agora na segunda turma e fechamos as inscrições com 50 alunos e temos uma fila de espera. Textos à mancheia! E deixem que os alunos pensem, digam e falem.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL-NOVAK-HANESIAN. **Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo**. 2° Ed. TRILLAS México. 1983

AUSUBEL, David. **Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva**. Barcelona: Paidós. 2002

BARREYRO, Juan Pablo e MOLINARI Marotto, Carlos. **Generación de inferencias repositivas y elaborativas en la comprensión de textos narrativos**. Facultad de Psicología - UBA / Secretaría de Investigaciones / XII Anuario de Investigaciones / Año 2004. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/3691/369139941022.pdf>. Acesso em 15 de maio de 2021



SILVA, F. L. S.; PONTES, V. L. P.; NASCIMENTO, I. S.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico, Resultado do Índice de Desenvolvimento de Educação Básica 2005-2015**. Brasília: INEP.

FGV. Brasil tem 424 milhões de dispositivos digitais em uso, revela a 31ª Pesquisa Anual do FGVcia. Disponível em: <<https://portal.fgv.br/noticias/brasil-tem-424-milhoes-dispositivos-digitais-uso-revela-31a-pesquisa-anual-fgvcia>>. Acesso em 28 de abril de 2021

GOFFMAN, Erving. A situação negligenciada. In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. **Sociolinguística interacional**. São Paulo: Loyola, 2002.

GOFFMAN, Erving. Footing. In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. **Sociolinguística interacional**. São Paulo: Loyola, 2002.

MOREIRA, Marco Antônio. **Aprendizagem significativa: a Teoria de David Ausubel**. São Paulo: Centauro, 2008.

MOREIRA, M.A. **A Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel**. Fascículos de CIEF Universidade de Rio Grande do Sul. São Paulo, 1 015.

VYGOTSKY, L. S. (1984) **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes.

Como citar este artigo (ABNT)

SILVA, F. L. S.; PONTES, V. L. P.; NASCIMENTO, I. S. **Interpretação de texto em aulas remotas: relato de experiência do PIBID língua espanhola da UFRN**. Revista Iniciação & Formação Docente, Uberaba, MG, v. 8, n. 1, p. XXX-XXX, 2021. Disponível em: <inserir link de acesso>. Acesso em: inserir dia, mês e ano de acesso. DOI: inserir link do DOI.

Como citar este artigo (APA)

SILVA, F. L. S.; PONTES, V. L. P.; NASCIMENTO, I. S. (2021). **Interpretação de texto em aulas remotas: relato de experiência do PIBID língua espanhola da UFRN**. Revista Iniciação & Formação Docente, X(X), XXX-XXX. Recuperado em: inserir dia, mês e ano de acesso de inserir link de acesso. DOI: inserir link do DOI.

Recebido em: 18/05/2021
Aprovado em: 05/06/2021
Publicado em: 01/07/2021

ISSN: 2359-1064