



AFLUENTE: REVISTA DE
LETRAS E LINGUÍSTICA
ISSN 2525-3441

REVISTA AFLUENTE: REVISTA DE LETRAS E LINGUÍSTICA
V.8, N.23, P. 71-95

DOI: 10.18764/2525-3441V8N23.2023.22

LEITURA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA NO ENSINO SUPERIOR: EXPERIÊNCIA COM AULAS DE ESPANHOL NO CURSO DE JORNALISMO

*FOREIGN LANGUAGE READING IN HIGHER EDUCATION:
EXPERIENCE WITH SPANISH LESSONS IN THE JOURNALISM SCHOOL*

Débora Luise Souza Xavier

<https://orcid.org/0009-0007-8340-8528>

Sheila Oliveira Lima Lima

<https://orcid.org/0000-0002-0993-8228>

Resumo: Este texto se caracteriza por ser o relato de uma experiência vivenciada no Curso de Jornalismo da Universidade Estadual de Londrina, no ano letivo de 2020, na disciplina de Língua Espanhola para o Jornalismo. A proposta é refletir sobre aquilo que é relevante no ensino de leitura no âmbito do ensino de língua, com foco em Língua Estrangeira, bem como na formação do profissional de Jornalismo. O referencial teórico traz os pressupostos de Michèle Petit (2009) e Rosana Acquaroni Muñoz (2004), em diálogo com outros autores, e apresenta o conceito e a caracterização da leitura na Educação Formal e na aprendizagem de Língua Estrangeira. Por fim, segue o relato de três atividades realizadas na referida disciplina. A análise dos resultados sinaliza que os alunos demonstraram contar com significativas ferramentas de compreensão leitora. Por meio das atividades realizadas, puderam ampliar e aprimorar sua competência leitora e intercultural, bem como estabelecer discussões intertextuais e interdisciplinares que contribuem com sua formação cidadã, acadêmica e profissional.

Palavras-chave: Leitura; Ensino de Língua; Língua Espanhola; Ensino Superior; Jornalismo.

Abstract: This text is characterized by being the report of an experience lived in the Journalism major degree course scenario at Londrina State University, during the school year of 2020, in the teaching of the subject "Spanish Language for Journalism". The proposal is to reflect on what is relevant in the teaching of reading, within the language teaching, focusing on Foreign Language, as well as in the Journalism professional formation. The Theoretical Frame of Reference raises the assumptions of Michèle Petit (2009) and Rosana Acquaroni Muñoz (2004), associated with other authors, and presents the concept and characterization of reading in different contexts, including in Formal Teaching and in Foreign Language learning. Finally, the report of three activities carried out in the mentioned subject is presented. The analysis of the results indicates that the students demonstrated relying on significant tools of reading comprehension. Through the conducted activities, they were able to increase and improve their reading and intercultural skills, as well as establish intertextual and interdisciplinary discussions that add to their citizen, academic and professional formation.

Keywords: Reading; Language Teaching; Spanish Language, Higher Education; Journalism.

INTRODUÇÃO



Conceituar a leitura não constitui uma tarefa simples, pois conforme Mayor (2000, apud ACQUARONI, 2004), tal atividade integra diversos aspectos cognitivos, linguísticos, textuais, socioculturais, biológicos, entre outros, que se interrelacionam dinamicamente. Paulo Freire (2006, p. 11), ao escrever sobre a importância do ato de ler, pontua diferentes momentos em que a leitura acontece na experiência existencial de cada pessoa. Primeiro acontece a leitura do mundo em que cada um se move; depois, a leitura da palavra, que nem sempre é restrita à educação escolar, mas tem nela seu contexto mais motivador, ou pelo menos deveria ter. Numa perspectiva dialógica, esses dois momentos, leitura do mundo e leitura da palavra, vão se constituindo como elementos que caracterizam a vida de um leitor.

Normalmente, a prática de leitura começa a ser ensinada, na educação formal, após a alfabetização, e o desenvolvimento de habilidades de leitura pode durar toda a vida. No Ensino Superior (ES), a leitura constitui um instrumento imprescindível para a formação acadêmica, um meio de acesso a informações, a produções científicas e culturais, a debates que fomentam o pensamento crítico.

Considerando o exposto até aqui, pretendemos neste texto conhecer e analisar o processo de leitura em Língua Estrangeira (LE) no ES tendo como foco as experiências com aulas de Espanhol no Curso de Jornalismo na Universidade Estadual de Londrina (UEL). A ideia é fazer apontamentos e reflexões sobre aquilo que é relevante na prática de leitura para a aprendizagem de uma segunda língua e na formação de um leitor de língua estrangeira. Para tanto, utilizamos como referencial teórico os pressupostos de Michèle Petit (2009) e Rosana Acquaroni Muñoz (2004) em diálogo com outros autores.

Uma vez que as atividades de ensino e aprendizagem relatadas envolveram docente e alunos de graduação, a elaboração do texto se deu respeitando preceitos éticos exigidos em pesquisas que contam com a participação de seres humanos. Conforme previsto na Resolução nº 510 de 2016 do Conselho Nacional de Saúde, que dispõe sobre normas aplicáveis

a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, o presente trabalho está isento de registro e avaliação junto a Comitês



de Ética em Pesquisa via sistema CEP/CONEP¹, pois encontra-se amparado pelo inciso VII do Artigo 1º, enquanto "[...] pesquisa que objetiva o aprofundamento teórico de situações que emergem espontânea e contingencialmente na prática profissional, desde que não revelem dados que possam identificar o sujeito" (BRASIL, 2016). Sendo assim, os relatos aqui apresentados tiveram suprimidas informações individuais dos participantes das atividades de ensino em questão.

A estrutura do texto consiste em apresentar, no primeiro momento, o conceito de leitura e a sua caracterização, um breve panorama da leitura na Educação Formal e no ensino e aprendizagem de LE. Apresentamos o curso de Jornalismo e a disciplina *Língua Espanhola para o Jornalismo* com dados de pesquisa documental do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) (2016) e do Plano de Atividade Acadêmica. Por fim, fazemos o relato de experiências vivenciadas na docência da referida disciplina.

73

CONCEPÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DA LEITURA

Aprender a ler e escrever é aprender a ler o mundo que nos cerca e compreender o seu contexto numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade. Freire (2006) caracteriza a leitura como um ato político em que os diferentes processos de ensinar e aprender a ler precisam considerar a relação dialética entre o texto e a experiência de cada leitor. Justamente por esta não ser uma atividade neutra, e assim como a educação, precisa ser compreendida e praticada como um ato que demanda uma ética e uma postura frente aos desafios da vida.

No âmbito do ensino de LE, existem diversos termos que orbitam o conceito da leitura, o que acaba gerando entendimentos equivocados ou simplistas. Em certos casos é considerada como uma atividade com um fim em si mesma, em outros uma estratégia a serviço da aprendizagem (leitura

¹ "O Sistema CEP/Conep é formado pela Conep (instância máxima de avaliação ética em protocolos de pesquisa envolvendo seres humanos) e pelos CEP (Comitês de Ética em Pesquisa), instâncias regionais dispostas em todo território brasileiro". Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/comissoes-cns/conep/>>. Acesso em 16 abr. 2023.

de instruções de exercícios, de explicações gramaticais, etc.) e ainda pode ser reduzida equivocadamente à atividade de decodificação. Também pode ser considerada enquanto habilidade linguística de compreensão leitora (tal como a expressão oral, expressão escrita, e compreensão auditiva) (ACQUARONI, 2000).



Acquaroni (2004) apresenta diferentes modelos explicativos da leitura no ensino de LE, que também são identificados no processo de ensino e aprendizagem de leitura na Língua Materna (LM). Aqui, apresentamos brevemente os seguintes modelos: o Modelo Ascendente, o Modelo Descendente e o Modelo Interativo.

No Modelo Ascendente (GOUGH, 1972 apud ACQUARONI, 2004) o leitor utiliza suas habilidades para a decodificação, em um percurso de discriminação visual contínuo ascendente e unidirecional. Esse percurso abrange desde o reconhecimento de grafemas e sua relação com seu fonema, à assimilação de sílabas, de palavras e, dessa forma, continuamente combinando os diversos elementos léxicos até que se conclua o significado integral do texto. Conforme Acquaroni (2004), no Modelo Ascendente o texto é considerado a fonte exclusiva de informação. A autora (2004) ressalta, no entanto, que a decodificação dos componentes de um texto não implica automaticamente na construção de seu significado.

Já no Modelo Descendente (HERNÁNDEZ MARTÍN Y QUINTERO GALLEGO, 2001 apud ACQUARONI, 2004) o nível de compreensão leitora decorre do nível de competência do leitor em aplicar estratégias mentais para inferir informação significativa do texto e ir premeditando seu provável conteúdo por meio da formulação de hipóteses. Nesse modelo, o leitor é a peça fundamental para o resultado da compreensão. Ele carrega suas vivências e conhecimentos prévios para a leitura, procurando evidências com o fim de confirmar ou reformular suas expectativas e alcançar a compreensão do que lê.

Se considerados de forma isolada, os dois modelos não conseguem elucidar a atividade leitora. É então que surge o Modelo Interativo (ACQUARONI, 2004), segundo o qual a leitura passa a ser vista como produto de interação entre texto e leitor, na qual os processamentos se dão não em uma progressão linear e sequencial, e sim de maneira concomitante. Os escritos de



Freire (2006) reforçam essa ideia quando afirmam que trazemos para as práticas de leitura e escrita de textos nossas experiências.

A LEITURA NA EDUCAÇÃO FORMAL - UM BREVE PANORAMA

As atividades de leitura propostas e realizadas ao longo da Educação Básica cumprem papel fundamental para inserir os alunos no mundo letrado e para instruí-los a interagir nesse mundo de maneira competente, ocupando espaços de relevância para o exercício de sua autonomia e de sua cidadania.

Petit (2009) se aprofunda de maneira progressiva nas contribuições do ato da leitura entre jovens na França. Em tal progressão — que extrapola perspectivas mais utilitaristas — é possível estabelecer um diálogo constante com contribuições da leitura em LE. As problematizações (como condições de formação e de trabalho do professor, falta de interesse por parte de alunos, etc.) impactam tanto o ensino de LM quanto o de LE.

Embora Petit (2009) se refira ao contexto de jovens imigrantes e marginalizados da França, suas reflexões são muito pertinentes também para analisar o contexto brasileiro, uma vez que a desigualdade social e a pobreza mantêm tantos jovens marginalizados. Apesar de o acesso à escola e à universidade terem aumentado nas últimas décadas, a falta de assistência aos alunos e de investimento na rede pública fazem com que em muitas instituições as condições de ensino sejam ruins ou até precárias.

O primeiro aspecto abordado por Petit (2009) é o da leitura como caminho para se obter conhecimentos formais, uma maneira para se ter acesso ao saber. Considerando que a busca por um saber não se resume a propósitos de uso instantâneo e prático, a autora (2009) afirma que essa busca pode resultar também em uma forma de não ficar alheio a um assunto ou acontecimento. A busca pelo saber atende a finalidades profissionais ou sociais de caráter utilitário, mas também é um meio de se conquistar dignidade e liberdade, “um modo de participar do mundo, de compreendê-lo melhor” (PETIT, 2009, p. 75).



A leitura é um acesso privilegiado ao desenvolvimento do emprego da língua, o qual por vezes se configura como uma barreira social, especialmente no caso de jovens marginalizados e/ou estrangeiros. A apropriação da língua também se constitui como uma via para o sentido de pertencimento a um lugar e a um tempo diferentes dos que se costuma designar aos grupos sociais. Petit (2009) alerta para os riscos advindos da fragilidade do sentimento de identidade. Além da violência, há a ameaça do extremismo político e do fundamentalismo religioso. Para tanto, diferentes níveis de leitura, em variados registros, são capazes de fazer os jovens adotarem novas perspectivas a respeito de si mesmos.

Audiovisuais como o videoclipe e a publicidade são apontados por Petit (2009) como exemplos de consumo cultural que costumam forçar o espectador a adaptar-se ao tempo médio de duração dessas produções. Os textos oferecem então um meio de “escapar” de tal adaptação forçosa, além de fomentar processos mentais imaginativos. Cabe esclarecer que o trabalho de Petit (2009) não “demoniza” os meios audiovisuais, inclusive sinaliza que eles podem estabelecer um frutífero diálogo com os livros, auxiliando no fomento à leitura. O que coloca em questão é o problema de tê-los como exclusiva fonte de formação e entretenimento, o que pode condicionar o consumidor em vez de ajudar a “emancipá-lo”.

Diversos tipos de discriminação, alimentados pela reprodução de estereótipos e de preconceitos, são desconstruídos mediante reflexão crítica, proporcionada também pelo exercício da leitura. Ridha, um jovem de 22 anos e de pais argelinos, relatou a Petit que “[...] os preconceitos frequentemente vêm de um clichê, de uma coisa que é constantemente repetida. Havia ali uma possibilidade de exercer um espírito crítico e de pensar que é preciso ir fundo nas coisas” (apud PETIT, 2009).

A leitura, seja em LM ou em LE, tem o potencial de fazer o aluno exercitar o pensamento crítico por meio do contato com outras comunidades e outras formas de ver o mundo. No contato com o novo e com o “diferente” os alunos efetivam o exercício do debate e da argumentação respeitosa, tão importantes para sua formação cidadã.

Ainda no esteio dos efeitos que a leitura pode ter no processo de constituição e de transformação do sujeito leitor, Petit (2009) comenta sobre a possibilidade de os jovens,



sobretudo os que convivem em ambientes multiculturais, conseguem conjugar esses universos, algumas vezes tão distintos, aos quais se sentem pertencentes. Dessa forma, o jovem tem a oportunidade de não só questionar embates culturais mas de repensar novas formas de convivência e de inclusão, de maneira mais colaborativa e em círculos de pertencimento mais amplos. A autora (2009, p. 102) afirma que atualmente “a maioria de nós se encontra entre dois ou mais lugares, [...] é uma questão que se apresenta para a grande maioria, e se apresentará mais ainda no futuro”.

Sua observação vai ao encontro do exposto por Hall (2001), de que o sujeito pós-moderno não possui uma identidade única e fixa, uma vez que as constantes mudanças estruturais e institucionais fazem com que o processo de identificação do sujeito seja mais dinâmico, com novas identidades e sem um caráter centralizador. No que diz respeito especificamente à identidade nacional, fenômenos como a globalização têm causado um forte deslocamento das identidades (HALL, 2001). Nesse sentido, defendemos que o ensino de leitura em LE, aliado ao ensino de leitura em língua materna, potencializa uma conciliação das diversas identidades por parte do aluno, com vistas à formação de sujeitos capazes de conviver de forma harmônica em sociedades cada vez mais plurais e multiculturais.

Em caráter de síntese, nas próprias palavras de Petit (2009):

A reorganização de um universo simbólico, de um universo lingüístico por meio da leitura, pode contribuir para que os jovens — ou os menos jovens — realizem algumas transformações, reais ou simbólicas, em diferentes campos [...]. Quando ouvimos os leitores, percebemos que ler pode ser também um caminho alternativo que leva de uma intimidade um tanto briguenta à cidadania. (PETIT, 2009, p. 118-119, grifo nosso)

Ezequiel Theodoro da Silva (2011) fala da importância da leitura para o aluno universitário. Para o autor, a escola é a principal defensora e mantenedora do registro verbal da cultura; a universidade, por sua vez, não foge à regra pois está voltada para a pesquisa, produção do conhecimento e da cultura e por isso exige dos estudantes muitas leituras.

Para Silva (2011, p. 88-89), o exercício da leitura na vida acadêmica prima pela formação da consciência

crítica do estudante e portanto deve conduzir à reflexão a fim de conscientizá-lo da importância da leitura e do livro dentro de seus projetos educacionais, pessoais e profissionais: "A função primordial da leitura, em termos diretos, é transformar você em MAIS VOCÊ".



Para Silva (2011), a expansão de nossos repertórios deve-se às diferenças de conhecimento entre as pessoas e, nesse sentido, a aquisição de novas informações e a consequente expansão de horizontes intelectuais decorrentes das leituras vão se tornar instigadoras de diálogos mais frequentes e de comunicações mais autênticas. É papel da escola, assim como é da universidade, colocar os bens culturais materializados na linguagem verbal escrita à disposição dos acadêmicos.

O PAPEL DA LEITURA NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Ao longo das correntes teóricas e metodológicas que foram moldando o ensino de línguas, a leitura exerceu diferentes papéis nessa área educacional. Conforme Acquaroni (2000, p. 46, tradução nossa), "o componente teórico que fundamenta uma metodologia de ensino determina como essa metodologia se concretiza". O objetivo da disciplina, os materiais didáticos abordados e as características dos alunos também vão determinar que papel a CL terá nas atividades didáticas levadas a cabo.

A autora (2004) defende uma perspectiva construtivista da Compreensão Leitora (CL), na qual as atividades de leitura em LE integrem as concepções de interpretação e de sentido ao processo de ensino e aprendizagem. Além disso, a integração da leitura com outras habilidades linguísticas, outras aprendizagens e outras áreas de conhecimento, deve ser levada em conta, posto que nas situações da vida cotidiana as habilidades se dão, em geral, de maneira integrada, enquanto o trabalho com habilidades de forma separada nas escolas tem caráter somente orientador e pedagógico (ACQUARONI, 2004).

As dificuldades que podem estar implicadas na CL em LE variam em diferentes níveis. Podem ter sua origem na pouca familiaridade com o sistema de escrita (quando o alfabeto é diferente, por exemplo), na defasagem de vocabulário, no reconhecimento



sintático, no estabelecimento de relações semânticas, em questões de ordem pragmática e conotativa, a qual envolve problemas de interferência derivadas da LM (ACQUARONI, 2004).

Acquaroni (2004) afirma que, entre os alunos, a dificuldade mais percebida é o desconhecimento léxico. Ela explica que o leitor não nativo volta seu olhar especialmente para os processos inferiores, como o reconhecimento de palavras, em vez dos processos superiores interpretativos. Diante disso, ressalta a importância das estratégias de inferência.

É necessário desenvolver o exercício da CL desde o início da aprendizagem, visto que a possibilidade de transpor para a leitura em LE as estratégias desenvolvidas pelos alunos com a LM são grandes. A leitura em LM ajuda a desenvolver a leitura em LE e vice-versa. Para Acquaroni (2004), é de suma importância preparar o aluno, ensinando-o a ativar estrategicamente seus conhecimentos prévios, ainda com maior enfoque em LE, tendo em vista as limitações linguísticas que precisam ser compensadas.

Dentre as estratégias estreitamente vinculadas à CL em LE, podem-se citar as inferências, que abrangem a inferência interlingual, a extralingual, e a intralingual. De acordo com Acquaroni (2004), a inferência interlingual apoia-se nos conhecimentos linguísticos que o leitor adquiriu em LM, o que gera maior efetividade quando se estabelece certo grau de semelhança linguística entre a LM e a LE. Contudo, a similaridade entre LM e LE pode causar equívocos quando se deposita uma confiança exagerada nela, por exemplo, quando há no texto heterossemânticos que podem induzir a inferências equivocadas.

Já a inferência extralingual ocorre com o subsídio de conteúdos vinculados ao tema do texto, derivados do conhecimento do universo do leitor. Abrange também elementos que complementam o texto, como ilustrações, diagramas, fotos, entre outros. Na inferência intralingual, por sua vez, o leitor se respalda no próprio conhecimento que detém da LE para deduzir elementos do texto com os quais não está familiarizado (ACQUARONI, 2004).

Na leitura do cartaz da Imagem 1, a inferência extralingual pode dar-se quando o leitor recorre aos seus

conhecimentos prévios sobre o combate à transmissão da gripe e sobre como lavar as mãos, bem como quando ele extrai informações a partir da observação das imagens e ao empregar seu conhecimento acerca do gênero discursivo em questão. A inferência intralingual pode ocorrer individualmente, de acordo com o domínio de cada aluno em LE. Diversas palavras do espanhol, contidas no cartaz, são semelhantes ou idênticas às suas equivalentes do português. Essa proximidade faz com que muitos leitores brasileiros sejam capazes de deduzir o significado de palavras do cartaz como *jabón* (“sabonete”) ou *enjuaga* (“enxagua”) Esse tipo de dedução seria um exemplo de inferência interlingual.



Imagem 1: Cartaz com instruções para a lavagem das mãos.



80

Fonte: <https://octavioislas.com/tag/lavarte-las-manos/>



Em alguns casos, o leitor tem necessidade de recorrer ao dicionário ou outros materiais de consulta para confirmar o significado de termos. Essa estratégia de verificação, deve ser usada com parcimônia. Segundo Acquaroni (2004), o uso do dicionário não deve se tornar o principal recurso de leitura, pois seu uso excessivo bloqueia o processo de compreensão. Ao valer-se de dicionários, a autora recomenda que os alunos deem preferência aos monolíngues no lugar dos bilíngues, haja vista que os primeiros ajudam a manter o leitor em contato com o idioma meta, permitindo que o aprendiz construa novas conexões lexicais.

Existem também as estratégias metacognitivas de atenção focalizada, as quais podem ser ativadas em atividades de pré-leitura com a finalidade de instigar o leitor a exercer um papel ativo no processo de compreensão (ACQUARONI, 2004).

O professor tem o papel de instruir o aluno na prática de leitura para que ele se torne cada vez mais apto a eleger as estratégias mais apropriadas e eficientes, conforme o gênero do texto e as metas de cada atividade. Para isso, faz-se bastante útil averiguar o contexto inicial dos aprendizes no que se refere à CL. Sondagens e questionários são algumas formas de verificar a postura, temas, confiança, experiência em leitura, etc. que os alunos possuem.

Outro aspecto das atividades de leitura nas aulas de língua estrangeira, para os quais Acquaroni (2004) chama a atenção, é a seleção dos textos para tal finalidade. A maneira como os textos são adaptados interfere nas chances de os alunos terem uma interpretação bem sucedida ou não. Muitos professores, na intenção de reduzir a extensão dos textos levados para a sala de aula, retiram partes que julgam não serem relevantes. É preciso cautela para esse tipo de adaptação, uma vez que, segundo Acquaroni (2004), a redundância (não entendida, aqui, como vício de linguagem) é um fator colaborativo para os recursos estratégicos de leitura e auxilia no entendimento. De qualquer forma, é imprescindível que o professor busque realizar atividades que proporcionem a interação entre texto e leitor.

O CURSO DE JORNALISMO E A DISCIPLINA DE LÍNGUA ESPANHOLA



O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Jornalismo vigente no ano letivo de 2020 tem como fundamento a Lei nº 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Resolução do Conselho Nacional de Educação CNE/CES nº 1, de 27 de setembro de 2013, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de graduação em Jornalismo. Os objetivos do curso contemplam desde aspectos técnicos, tecnológicos e atitudinais da profissão, até aspectos de caráter mais amplo, como o comprometimento com a liberdade de expressão e a formação de responsabilidade social e de cidadania: "O egresso terá condições de, no exercício da cidadania, desempenhar suas atividades com consciência crítica, ética e reflexiva" (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2016, p. 10).

Os conteúdos curriculares do curso estão articulados segundo os seguintes eixos de fundamentação e formação: Aplicação Processual; Fundamentação Contextual; Fundamentação Específica; Fundamentação Humanística; Formação Profissional; Práticas Laboratoriais. A disciplina *Língua Espanhola para o Jornalismo* pertence ao eixo de Fundamentação Contextual e está prevista para ser ministrada no segundo ano do curso. Tem por ementa: "Conceitos de leitura instrumental e de estratégias de leitura para aprendizes de línguas próximas. Estruturas gramaticais léxico-semânticas básicas da língua espanhola voltadas para a leitura e a compreensão de textos da área de Jornalismo" (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2016, p. 15).

Os conteúdos do Plano de Atividade Acadêmica do ano letivo de 2020 não estiveram só voltados para possibilitar aos alunos acesso à informação em língua espanhola, mas estão articulados com a formação humanística, apontada no perfil do concluinte e citada anteriormente. Os conteúdos a respeito da língua espanhola no cenário internacional e dos países onde o espanhol é idioma oficial possibilitam a reflexão sobre a identidade latino-americana, o desenvolvimento de competência intercultural e de habilidades de leitura.



RELATO

O presente relato de experiência se refere a atividades didáticas que foram propostas na disciplina *Língua Espanhola para o Jornalismo* no segundo semestre do ano letivo de 2020, que se deu no início do ano civil de 2021 por conta da pandemia de Covid-19. Em março de 2020 a Organização Mundial da Saúde declarou o caráter pandêmico da Covid-19, causada pelo contágio do novo Coronavírus. Entidades sanitárias, governamentais e educacionais determinaram a suspensão de aulas presenciais, da Educação Infantil ao Ensino Superior, bem como diversas atividades profissionais, recreativas, etc. foram suspensas.

A UEL suspendeu as atividades presenciais, excetuando-se apenas as de caráter essencial. No primeiro semestre do ano civil de 2020, os centros de estudos realizaram discussões, planejamento e formação para implementar o ensino remoto. A PROGRAD publicou normativas e instruções para o planejamento do retorno, para o novo calendário acadêmico e para a regulamentação das atividades acadêmicas nesse período. O primeiro semestre letivo foi de julho a dezembro de 2020 e o segundo foi de janeiro a junho de 2021.

A disciplina foi ministrada em duas turmas. 12 alunos concluíram a disciplina na turma 1000 e 13 alunos na turma 2000. Os alunos das duas turmas tinham, em média, de 19 a 25 anos. No início das aulas foram feitas duas atividades de sondagem. A primeira foi por meio de uma apresentação em grupo, na qual os alunos falaram um pouco de suas experiências no ensino remoto até o momento, sua relação com a aprendizagem de línguas estrangeiras e, mais especificamente, da língua espanhola. Eles também puderam comentar informações e interesses pessoais que sentissem vontade de compartilhar.

Em uma das turmas, todos os alunos avaliaram o ensino remoto como uma experiência predominantemente negativa. Um aluno mencionou como benefício o fato de poupar o tempo que levava no transporte coletivo, pois vivia distante do campus. Por outro lado, o mesmo aluno disse que ainda assim avaliava o ensino remoto como uma

experiência ruim. Parte dos alunos manifestaram sentir falta de disposição, falta de motivação ou exaustão. Também caracterizaram o ensino remoto como não atrativo e não eficaz.



Com relação às experiências com a língua espanhola, aproximadamente metade dos alunos afirmaram ter estudado espanhol em alguma etapa da Educação Básica. Poucos cursaram espanhol em outros contextos, como o Centro de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM)² ou por conta própria. Alguns alunos disseram ter contato com o idioma por meio de séries, filmes, músicas, ou por terem amigos hispanofalantes. Entre as informações opcionais, dois alunos comentaram que se interessavam muito pela leitura, sem especificar gênero, autor nem idioma, somente referindo-se ao hábito em si.

Na apresentação inicial da outra turma, a maior parte qualificou o ensino remoto de maneira negativa, com exceção de um aluno, que afirmou estar gostando da experiência apesar de preferir o ensino presencial. Um aluno expressou seu sentimento de compreensão do esforço que alunos e professores estavam despendendo para que o ensino fosse eficaz.

84

Os principais aspectos negativos do ensino remoto apontados foram a dificuldade de manter a atenção nas aulas ou de compreender tarefas e conteúdos, falhas no sinal de internet, ambiente em casa desfavorável para o ensino, incômodo pelo tempo excessivo diante do computador e sensação de baixa retenção ou compreensão dos conteúdos.

A respeito da relação dos alunos com o espanhol, houve relatos de alunos que tiveram pouquíssimo ou nenhum contato com o idioma, mas a maior parte deles disse ter tido contato por meio de pessoas hispanofalantes ou por vídeos e séries em espanhol. Aproximadamente metade dos alunos disse ter estudado espanhol na Educação Básica ou

² "O Centro de Línguas Estrangeiras Modernas (Celem) oferece aulas extracurriculares e gratuitas nos colégios estaduais do Paraná. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/servicos/Educacao/Idiomas/Matricular-se-em-cursos-de-idiomas-do-Centro-de-Linguas-Estrangeiras-Modernas-ZVNkPB3e>>. Acesso em 16 abr. 2023.



em um instituto de idiomas. Sobre as informações opcionais, alguns alunos comentaram, ao falar de sua relação com o curso, que sentiam interesse ou gosto por escrever.

Na segunda sondagem os alunos responderam a um questionário semi-estruturado na plataforma *Google Forms*, no qual constavam perguntas a respeito de conhecimentos prévios dos alunos sobre a língua espanhola, os gêneros da esfera jornalística que eles já conheciam, os recursos tecnológicos dos quais dispunham e seu estilo de aprendizagem. Em geral, não houve diferenças acentuadas no perfil geral das duas turmas. Por conta disso, as aulas e atividades propostas às duas turmas não sofreram alterações significativas. Considerando que o presente trabalho não tem como objetivo proceder a uma comparação entre as turmas, apresentamos a síntese das respostas ao formulário, sem distinção entre as turmas. No total das duas turmas, o formulário recebeu 29 respostas.

Quando questionados sobre a relação entre a língua portuguesa e a língua espanhola, praticamente todos os alunos (27) mostraram ter consciência de que português e espanhol são língua próximas. Apenas um aluno afirmou que, para ele(a), o espanhol é bastante diferente do português e um aluno não assinalou nenhuma alternativa relacionada à proximidade ou distância entre os dois idiomas.

Na questão sobre os gêneros jornalísticos conhecidos pelos alunos, todos (29 respostas) informaram que já leram ou tinham o costume de ler notícias. Outros dois gêneros bastante conhecidos pelos alunos são a reportagem (27 respostas) e a entrevista (25 respostas). Entre os gêneros menos conhecidos estão o editorial e a carta ao leitor, com oito e cinco respostas assinaladas, respectivamente. Nenhum dos gêneros apresentados nas opções do formulário figurou como desconhecido por todos os alunos.

Por fim, com relação ao estilo de aprendizagem, os alunos mostraram ter um repertório variado. Os respondentes afirmaram sentir que aprendiam bem lendo (26), com vídeos e filmes (25), com música (23) e escrevendo (21). As formas menos assinaladas foram as opções falando (13), com jogos (11) e outros (1).

As aulas planejadas foram sofrendo algumas adaptações ao longo do semestre por conta das



informações coletadas nas sondagens e da avaliação das atividades que iam sendo realizadas. As aulas se alternaram entre um encontro remoto síncrono e uma atividade assíncrona. A seguir, descreveremos 3 atividades, que tiveram por objetivo desenvolver estratégias de leitura, reflexão sobre aspectos profissionais, linguísticos e culturais, bem como o compartilhamento de experiências de leitura por parte dos alunos.

A) La verdade

Na segunda aula, realizada de forma assíncrona por meio da plataforma educacional *Google Classroom*, os alunos realizaram uma atividade guiada por slides³, com instruções e links de acesso. Para começar, foram levados a refletir sobre o tema que seria apresentado (definição do que é a verdade) por meio de perguntas amplas, como “Onde é possível encontrar a verdade?”. A intenção era que pudessem ativar seus conhecimentos prévios.

Em seguida, eram encaminhados a um vídeo no *Youtube*⁴, de uma campanha publicitária do canal *Chilevisión*, que apresenta diversas definições da verdade. O argumento central do anúncio é de que a verdade varia para cada indivíduo, conforme a realidade da pessoa, e que todos têm direito a ver as verdades assistindo ao canal.

Apesar de a disciplina não ter como foco as habilidades orais, a apresentação traz orientações e estratégias de compreensão auditiva. Uma delas sugere que o aluno observe as imagens e as utilize como apoio para compreender a mensagem do anúncio. Em aulas posteriores, a observação da linguagem não verbal também foi retomada e explorada com maior profundidade. Na última parte da atividade relacionada ao vídeo, os alunos

³ Apresentação *Atividade de compreensão auditiva e escrita* disponível em: <https://docs.google.com/presentation/d/1O5vM0tiJEfQE2vGgVYysYffLR9uS15KZ3wQe_bJ_Mc44/edit?usp=sharing>. Acesso em 17 jul. 2021.

⁴ Vídeo *Chilevision LA VERDAD* disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=29OcvJjOnHU>>. Acesso em 02 fev. 2021.



foram convidados a assisti-lo novamente e responder a um formulário de caráter formativo e avaliativo (de verificação de níveis de compreensão).

A seguir, a apresentação levava ao texto escrito selecionado para compreensão. Um slide trazia palavras retiradas do texto e pedia que os alunos as lessem e buscassem imaginar de que tema o texto tratava. Com isso, buscava-se que os alunos fossem levantando hipóteses que os levassem a interagir com o texto no sentido de buscar confirmá-las ou atualizá-las, um dos processos mentais que ocorrem na leitura e que pode ser desenvolvido. Além disso, os exercícios de pré-leitura podem cumprir a função de despertar o interesse do leitor, favorecer sua motivação e reduzir possíveis bloqueios ou emoções negativas que os alunos possam apresentar com relação ao idioma estrangeiro ou ao texto em si (ACQUARONI, 2004).

O texto *Herramientas para detectar 'fake news'* foi publicado em uma plataforma chamada *Levanta la cabeza*. Depois de ler o texto uma primeira vez para ter uma noção geral do tema (e confirmar as hipóteses formuladas) e de lê-lo novamente para melhor entendimento, eles deveriam responder a um novo formulário, como último exercício da atividade. As perguntas eram voltadas para a observação dos dados básicos como lugar e data de publicação, argumento central e algumas ideias secundárias. Na apresentação de slides, os alunos encontravam, além do link ao formulário, mais algumas orientações com estratégias de compreensão: a dedução de palavras desconhecidas pelo contexto e a verificação em dicionário somente se a julgassem imprescindível.

Na aula seguinte, na modalidade síncrona, a atividade sobre a verdade e as *fake news* (“notícias falsas”) foi retomada, para recuperar as estratégias de leitura apresentadas, esclarecer dúvidas e realizar uma discussão de caráter reflexivo sobre a temática do vídeo e do texto, como o compromisso da mídia e, especificamente, do profissional de jornalismo, com a apuração e checagem dos fatos, e a (im)parcialidade dos meios de comunicação.

B) Linguagem não verbal e inferência



Na metade do primeiro bimestre, em uma aula síncrona⁵, as estratégias de apoio na linguagem não verbal e de inferência foram retomadas e exercitadas. Primeiramente, os alunos foram levados a interpretar imagens, ícones, gestos e gráficos. Em seguida, buscaram deduzir palavras de um cartaz e de uma entrevista do jornal espanhol ABC, com apoio da observação do gênero entrevista (já conhecido pelos alunos), do contexto em que ela foi realizada e da imagem veiculada.

Em um segundo momento, os alunos foram apresentados a orientações e exercícios de inferência de palavras e do sentido de textos. Eles realizaram inferência, primeiro, de palavras propositalmente desconfiguradas, na fábula *O Socorro*, de Millôr Fernandes (1991). Em um exercício coletivo, buscaram deduzir o significado das palavras e chegar ao sentido do texto e seu efeito de humor. Então, foram levados a observar alguns mecanismos que realizaram para chegarem às deduções, como a identificação da classe gramatical das palavras, das relações semânticas e sintáticas que a palavra estabelecia com o resto da frase, a substituição da palavra com o significado deduzido por outra, como teste para avaliar se resultava em um efeito de sentido coerente, sobretudo se a palavra se repetia ao longo do texto.

Por último, os alunos exercitaram a inferência de palavras em um cartaz com instruções sobre como lavar as mãos para evitar o contágio da gripe (*Imagem 1: Cartaz com instruções para a lavagem das mãos*, também no material, de acesso disponibilizado em nota de rodapé). Com base nesse exercício e no da fábula em português, explicitamos aos alunos as possibilidades de inferência interlingual, extralingual e intralingual.

Por meio das interações, ainda que mais tímidas por conta da aula mediada por videoconferência, foi possível perceber que os alunos já tinham o costume de empregar algumas das estratégias exploradas, mas talvez não houvessem refletido sobre como elas eram ativadas em seus

⁵ O material de apoio apresentado durante a aula encontra-se disponível em: <https://docs.google.com/presentation/d/1_Ngp1WC25DmWcjscPUaos0f9mp8HnXZUoIVwgakSgz8/edit?usp=sharin>. Acesso em 02 fev. 2021.



processos mentais. O momento foi de reflexão sobre estratégias já empregadas e exposição de novas estratégias, úteis tanto na leitura em LM quanto em LE.

C) Trabalho de compreensão de textos de diferentes países

Essa atividade foi dividida em algumas etapas ao longo do segundo bimestre e teve por objetivo que os alunos compartilhassem com a turma suas próprias experiências de leitura em língua espanhola. Em um primeiro momento, em aula síncrona, a proposta geral do trabalho foi apresentada aos alunos. Eles tiveram, nesse momento, que escolher qual seria o formato de compartilhamento de suas leituras aos colegas de turma. As opções cogitadas foram a gravação de um podcast, a gravação de um vídeo ou a elaboração de um arquivo de apresentação de slides. A terceira opção foi a mais votada e ficou acordado que em aula síncrona falariam sobre seus trabalhos. Após as definições do formato, a professora ajustou e disponibilizou as instruções do trabalho. A seguir, estão as instruções iniciais⁶.

89

Quadro 1: Instruções iniciais do trabalho compreensão de textos de diferentes países

<p style="text-align: center;">Trabajo de comprensión de textos de diferentes países (T2)</p> <p>[...] Después de leer el texto seleccionado, realicen sus interpretaciones, análisis, discusiones e investigaciones para compartir con la clase, en forma de una presentación de diapositivas. El grupo debe publicar en Classroom, hasta la fecha indicada, el texto seleccionado a la profesora (fechas y valores más adelante).</p> <p>En la presentación, el grupo debe:</p> <ul style="list-style-type: none">● Tratar un poco del país elegido (los aspectos que juzguen relevantes);● Exponer su interpretación del texto y las ideas/informaciones que la fundamentan;● Comentar las estrategias de lectura que emplearon para su comprensión (inferencias, verificación, características del género textual, conocimientos lingüísticos, de heterosemánticos, marcadores discursivos, etc.). No es necesario limitarse a las estrategias del programa de la disciplina;● Argumentar a los compañeros de clase por qué vale la pena leer el texto;● Garantizar que todos los integrantes participen de manera relativamente equilibrada.
--

O resultado dos trabalhos produzidos pelos alunos foi extremamente satisfatório. Os países de origem dos textos foram Argentina, Chile,

⁶ A versão completa das instruções (com formatação e datas de entrega) encontra-se disponível em: <<https://docs.google.com/document/d/1JMUQ1WceaTXG-khVUFFPoTOTODT9zwrzFZlqtMq0DD4/edit?usp=sharing>>. Acesso em 01 abr. 2021.



Colômbia, Costa Rica, Cuba, Espanha, México e Peru. Os gêneros mais escolhidos foram das esferas jornalística e literária: a notícia, a reportagem, o conto e o poema. Os grupos pesquisaram e apresentaram informações pertinentes a respeito do país de origem do texto, geralmente com informações que auxiliam no entendimento do contexto de produção do texto, da temática abordada pelo texto ou de algum aspecto da vida e da obra do autor. As informações compartilhadas proporcionaram aos colegas e à docente rica formação cultural, social e histórica.

Também foi interessante observar que muitos alunos trouxeram em suas apresentações diálogos com outros textos e áreas de conhecimento, assim como sugestões de materiais audiovisuais. Um grupo estabeleceu um diálogo entre o conto *Juan, el de la carguita de leña* e o conto *Cinderela*, pois o primeiro apresenta muitos traços em comum não só com a história da *Cinderela* mas também com o folclore europeu. Outro grupo, que expôs uma reportagem sobre a celebração do dia dos mortos no México, recomendou o filme *Viva - A Vida é uma festa*, que narra uma história familiar ambientada nessa festa. Outro grupo, que expôs alguns poemas, incluiu em sua apresentação vídeos em que o próprio autor os declama. Outro grupo, que fez seu trabalho sobre um conto infantil, sugeriu um vídeo no qual atores fazem uma leitura dramatizada do conto em espanhol.

Sobre o relato das estratégias de leitura empregadas na interpretação, os grupos demonstraram, em geral, um amplo repertório, assim como demonstraram capacidade de construir sentido por meio de interação com o texto e interação entre os próprios integrantes do grupo. Muitos alunos já têm prática constante de leitura e escrita, por conta do perfil do estudante e do próprio desenho do curso, que exige que o estudante esteja constantemente comunicando-se por meio de diferentes registros e recursos linguísticos. Além disso, muitos já haviam tido contato com a língua espanhola, seja na Educação Básica, em institutos de idiomas ou pelo consumo de produtos audiovisuais, conforme mencionado na descrição das sondagens. Provavelmente por conta desses fatores, a estratégia mais mencionada foi a inferência. Os alunos afirmaram se

sentirem capazes de compreender a ideia ou argumento central dos textos apenas deduzindo o significado das



palavras, expressões e das relações estabelecidas entre partes do texto.

Ainda assim, alguns casos exigiram o emprego de outras estratégias, como a identificação do gênero discursivo, de marcadores discursivos, de heterossemânticos, de palavras-chave, verificação de termos em dicionário, diferentes níveis de aproximação ao texto (leitura mais dinâmica e leitura mais atenta), pesquisas sobre referências a questões culturais desconhecidas. Apenas um grupo, que tratou do conto *Un señor muy viejo con unas alas enormes*, do escritor Gabriel García Márquez, relatou ter usado como estratégia a realização de uma segunda leitura de versão traduzida do texto, pois alegaram que a linguagem empregada é de difícil compreensão. Essa não foi uma estratégia contemplada nas aulas, mas sim uma estratégia trazida pelo próprio grupo, por tê-la julgado como necessária e pertinente. O grupo em questão relatou também ter estudado o Realismo Mágico para apoiar suas interpretações do texto.

91

Outra estratégia que partiu da iniciativa de dois grupos foi a elaboração de glossário. Essa estratégia auxiliou também os colegas de turma na leitura e interpretação, uma vez que parte do trabalho determinava que cada aluno deveria elaborar um relatório sobre a leitura de um dos textos apresentados pelos demais grupos.

Muitos trabalhos destacaram aspectos culturais emergidos dos textos, como a celebração do *día de los muertos* no México, do *día de la novia* na Argentina, as exposições de arte na Cidade do México, a história da extração de prata em Potosí, no Peru, os lugares e personagens da Catalunha e da cultura espanhola presentes em um conto de Camilo José Cela, etc. As observações e até mesmo as comparações com características de outras culturas, como a do Brasil, foram realizadas de forma respeitosa, o que sugere que os alunos puderam, em sua formação anterior e/ou na disciplina, desenvolver sua competência intercultural, visto que compreendem que entender a língua implica também entender a cultura das pessoas que a utilizam, e que isso deve ser feito evitando-se partir de uma visão etnocêntrica.

Com relação às razões que cada grupo deveria apresentar, que justificariam a relevância da leitura do texto escolhido por eles, foi possível notar a consciência



dos alunos com relação às contribuições da leitura para sua formação. Foram mencionadas contribuições como a ampliação de vocabulário em espanhol, o conhecimento de fatos sociais e culturais para ampliação do conhecimento de mundo, a desmistificação de preconceitos, o conhecimento de diferentes tipos de escrita e sua relevância para o curso de Jornalismo. Alguns grupos apresentaram como argumento a relevância das informações e mensagens centrais dos textos, por exemplo a dor da perda de um(a) companheiro(a), a relação do ser humano com a morte, entre outras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos pressupostos teóricos expostos, em articulação com o relato de experiência realizado, pode-se afirmar que, em geral, os alunos mostraram ser leitores experientes, com uma vasta bagagem de conhecimento de mundo e de estratégias de leitura desenvolvidas. Isso, aliado ao fato de português e espanhol serem línguas próximas, fez com que os alunos não apresentassem alto nível de dificuldade na realização das diferentes atividades de ensino e aprendizagem. Demonstraram capacidade de estabelecer diálogo entre seus conhecimentos de mundo e as ideias extraídas de suas interpretações, bem como boa percepção e exposição da interdiscursividade e intertextualidade suscitadas pelas leituras.

Ainda assim, notamos que a disciplina *Língua Espanhola para o Jornalismo* possibilitou a ampliação de conhecimentos, competências e habilidades que contribuem para a formação do graduando, segundo prevê o PPC de Jornalismo. As práticas de leitura de diferentes gêneros em LE, aliadas a discussões de caráter interdisciplinar, propiciam um repertório estratégico mais sofisticado, aprofundam o conhecimento de mundo e a competência intercultural, e propiciam questionamentos sobre preconceitos e estereótipos, aspectos importantes para se atuar na profissão de jornalista.

O estudo da língua espanhola, as discussões sobre a relação entre o espanhol e o português, as pesquisas e apresentações sobre países de língua espanhola e sobre suas manifestações



linguísticas e culturais podem auxiliar os alunos a olharem para si e para o outro a partir de novos pontos de vista. Essa é uma prática que, como prega Petit (2009), tem uma consequência importante na construção de si mesmo, em qualquer etapa da vida.

Outro aspecto notável foi a integração de habilidades linguísticas. Embora a ementa da disciplina sinalize o foco na leitura de textos escritos, a articulação das atividades de compreensão leitora com atividades de compreensão auditiva e expressão escrita contribuiu com as atividades. Para Petit (2009) e Colomer (2007), muitas vezes gêneros audiovisuais (como uma pintura, uma tirinha, uma canção ou um programa de televisão) podem servir como instigadores e como produtos de leituras de textos escritos.

Mais especificamente sobre a atividade *C - Trabalho de compreensão de textos de diferentes países*, além da construção do distanciamento crítico em relação às línguas espanhola e portuguesa e às culturas dos povos hispanofalantes e lusofalantes, tal atividade contribuiu para instigar pequenos debates (que talvez poderiam ter sido mais aprofundados em um contexto de ensino presencial ou híbrido) sobre as temáticas abordadas nos diferentes textos escolhidos pelos alunos. Essa percepção condiz com a afirmação de Petit (2009, p. 100, grifo nosso), de que "por meio da leitura alguns aprendem também a importância dos exemplos, da arte de argumentar, de debater". E cabe destacar que o debate constitui função essencial para o exercício profissional da comunicação social.

Do ponto de vista da atuação do aluno e do exercício da sua autonomia, a atividade de compreensão de textos de diferentes países buscou valorizar as escolhas e as leituras dos alunos, trazendo suas próprias escolhas e experiências de leitura para o centro das discussões e promovendo a busca e a construção de sentido de forma individual e coletiva.

Apesar de todas as contribuições e potenciais contribuições percebidas, houve também dificuldades enfrentadas. No decorrer da disciplina, os alunos foram incentivados a interagir e houve preocupação para que as aulas e atividades fossem dinâmicas, atrativas e relevantes com a finalidade de amenizar os efeitos negativos do ensino remoto. Ainda assim, notamos que muitos alunos evitavam envolver-se de maneira ativa nas aulas

síncronas. Praticamente nenhum aluno mantinha sua câmera ligada e alguns só falavam ao microfone quando eram nominalmente chamados. Uma possibilidade para amenizar essa situação seria propor um papel ainda mais ativo dos alunos e instaurar mais debates, resolução de problemas e tarefas que requeiram maior autonomia e negociação entre os alunos.



REFERÊNCIAS

ACQUARONI MUÑOZ, R. La comprensión lectora. In: Sánchez Lobato, J.; Santos Gargallo, I (eds.). *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, 2004. p. 943–967.

ACQUARONI MUÑOZ, R. Del texto apropiado a la apropiación del texto: El tratamiento de la comprensión lectora en la enseñanza-aprendizaje de E/LE según las principales orientaciones metodológicas. *Carabela*. La comprensión lectora en el aula de E/LE. Madrid, SGEL, nº 48, p. 943-967, 2000.

BRASIL. Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 maio 2016. Disponível em: <<https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2023.

COLOMER, T. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

FERNANDES, M. *Fábulas fabulosas*. Rio de Janeiro: Nórdica, 1991.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 2001.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu Silva, Guacira Lopes Louro. 5ª ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001.

PETIT, M. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: 34, 2009.

SILVA, E. T. *Os descaminhos da escola: traumatismos educacionais*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão/Conselho Administrativo. Resolução CEPE/CA Nº 004/2016 Reformula o Projeto Pedagógico do Curso de Jornalismo. Londrina: Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão/Conselho Administrativo, 2016. Disponível em: http://www.uel.br/prograd/documentos/resolucoes/2016/resolucao_04_16.pdf. Acesso em: 10 jun. 2021.



Recebido em 30 de maio de 2023.

Aprovado em 29 de agosto de 2023.

95

LEITURA EM LINGUA
ESTRANGEIRA NO ENSINO
SUPERIOR: ...
Afluente, UFMA/CCEL, v.9, n.23,
p. 71-95, jul-dez de 2023
ISSN 2525-3441