

O PROCESSO DE LEITURA EM LÍNGUA ESPANHOLA: UMA PROPOSTA DIDÁTICA

THE SPANISH READING PROCESS: A DIDACTIC PROPOSAL

Felipe da Silva Mendonça (UEL)¹

RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar uma proposta didática para a leitura e interpretação de textos em língua espanhola. Para tanto, elegemos o conto *El almohadón de plumas*, de Horacio Quiroga, uma das narrativas curtas mais importantes da América Latina. Nossa proposta é orientada pela visão humanizadora que Candido (2002, 2004) possui da literatura, bem como da noção de Soares (2011) de que a escolarização da referida arte deve ser feita de forma adequada. Além disso, nossa metodologia é baseada nas etapas do processo de leitura apresentadas por Menegassi (2010), a saber: decodificação, compreensão, interpretação e retenção. Com isso, esperamos que os estudantes de língua espanhola se tornem leitores mais críticos e saibam como interpretar e se apropriar do conteúdo temático do texto.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; Língua Espanhola; Conto; Horacio Quiroga.

ABSTRACT

This paper aims to present a didactic proposal for the reading and interpretation of Spanish texts. To do so, we chose the short story *El almohadón de plumas*, by Horacio Quiroga, one of the most important short stories in Latin America. Our proposal is guided by Candido's (2002, 2004) humanizing view of literature, as well as by Soares' (2011) notion that the schooling of this art should be done properly. In addition, our methodology is based on the stages of the reading process presented by Menegassi (2010): decoding, understanding, interpretation and retention. With this, we hope that students of the Spanish language will become more critical readers and know how to interpret and appropriate the thematic content of the text.

KEYWORDS: Reading; Spanish Language; Short story; Horacio Quiroga.

INTRODUÇÃO

A sanção da Lei nº 11.161 em 5 de agosto de 2005 tornou a oferta do ensino de língua espanhola no Ensino Médio obrigatória nas escolas públicas e privadas de todo o território nacional. Ainda que na referida lei a matrícula dos alunos na disciplina fosse entendida como facultativa, existia a obrigatoriedade de sua oferta em horário regular de aula dos estudantes. A orientação era de que nas escolas públicas a língua espanhola deveria estar disponível nos Centros de Ensino de Língua Estrangeira, e, na rede privada, cada instituição poderia adotar diferentes estratégias para incluí-la em sua programação. Assim, por mais de uma década a língua espanhola fez parte do currículo de escolas públicas e privadas, sendo, inclusive, uma das disciplinas componentes do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Contudo, após a adesão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a aprovação da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, o ensino de língua espanhola deixou de ser obrigatório em todo o Brasil.

Mesmo depois de voltar a ser uma disciplina de oferecimento facultativo nas instituições de ensino básico, a língua espanhola continua integrando o ENEM, inclusive, de acordo com Macedo e Oliveira (2019), no exame de 2019, mais 2,6 milhões de candidatos optaram pelo espanhol em

¹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: felipesimendonca@gmail.com

detrimento do inglês, totalizando, portanto, 52% os estudantes que realizaram a prova de castelhano. Ademais, com base nos dados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), Varela (2019) aponta que historicamente o espanhol é a língua mais escolhida pelos candidatos do ENEM, correspondendo a 60% em todo o país e em determinadas regiões, como a Nordeste, esse número já chegou a atingir 71%. Essa informação nos mostra que os estudantes brasileiros se sentem mais confortáveis para realizar a prova de língua espanhola do que a de língua inglesa, seja por maior afinidade com a língua castelhana, seja por achar que terão um melhor desempenho na prova devido a sua relativa aproximação com o português.

Todavia, Varela (2019) também nos informa que a média de acertos dos candidatos na prova de língua espanhola é de apenas 34%, enquanto a de inglês é 45%, ou seja, ambas estão abaixo do esperado, mas a situação do castelhano é ainda pior. Um levantamento feito pela plataforma SAS Educação, entre os anos de 2009 e 2018, revela que a maior parte das questões da prova de língua estrangeira do ENEM é de cunho interpretativo, na qual os estudantes devem ler e interpretar textos, cartuns e tirinhas, principalmente; no que diz respeito à prova de espanhol, o levantamento conclui que as questões de interpretação totalizam 56,7% da avaliação (VARELA, 2019).

Diante desse quadro, esse artigo tem como objetivo apresentar uma proposta didática para o trabalho com a leitura e interpretação de textos em língua espanhola, a qual deve ser preferencialmente aplicada para alunos que estejam em nível intermediário de comunicação. Para tanto, elegemos o conto *El almohadón de plumas*², de Horacio Quiroga, um conto clássico da literatura latino-americana e detentor de uma temática que julgamos interessante para discussão com os estudantes. Além disso, nossa proposta didática é orientada pela visão que Candido (2002, 2004) possui sobre o papel humanizador da literatura, bem como pelas etapas elencadas por Menegassi (2010) como componentes do processo de leitura.

1 O direito à literatura e o processo de leitura

Ao defender a literatura como um direito de todos, Candido (2004) explica que pensar os direitos humanos significa reconhecer o que é indispensável para nós e ver isso como indispensável para o outro. Assim, para o autor, não basta admitir que todos possuem direito à moradia, comida, saúde, segurança, educação, é preciso pensarmos e criarmos condições para que nossos semelhantes, em especial aqueles com menos acesso a uma cultura erudita, que na sociedade de classes são os mais pobres, também possam apreciar as obras de Dostoiévski, Joyce, Faulkner, bem como de Beethoven, Mozart, dentre outros. Sobre essa questão, Candido (2004) explica que, em uma sociedade como a nossa, as pessoas mais pobres estão praticamente privadas de entrar em contato e desfrutar da leitura de Clarice Lispector ou João Guimarães Rosa, para essas pessoas existe o acesso à literatura de massa, ao folclore, à canção popular, ao provérbio, ou seja, formas artísticas que também são muito importantes, mas que não devem ser vistas como suficientes, ainda mais quando o motivo para não possuírem acesso às obras consideradas eruditas é a pobreza e a ignorância.

É importante esclarecermos que Candido (2004) utiliza a palavra literatura de forma ampla, referindo-se a “todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações” (CANDIDO, 2004, p. 174). Desse modo, o autor nos mostra que a literatura se apresenta como uma manifestação universal a todos os seres humanos em todos os tempos, afinal não há sociedade que viva sem alguma espécie de fabulação. Não vivemos sem os sonhos involuntários que temos de noite, bem como não passamos mais de um dia sem entrar no universo da fantasia, seja por meio da literatura,

² Publicado na coletânea de contos intitulada *Cuentos de amor de locura y de muerte* (1917), o texto encontra-se em domínio público. Disponível em: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006477.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2020

em sentido amplo, ou através do que imaginamos que faríamos se ganhássemos na loteria, por exemplo. Esse contato com a ficção está presente em todos os níveis da nossa sociedade, entre ricos e pobres, eruditos e analfabetos, e se nenhuma pessoa fica mais de vinte e quatro horas fora do universo da fantasia, Candido (2004) entende a literatura como uma necessidade universal que deve ser atendida, constituindo-se, portanto, como um direito.

A literatura, segundo Candido (2002), é capaz de confirmar a humanidade das pessoas, daí a sua função humanizadora. O autor aponta que, quando falamos do papel da literatura, uma das primeiras ideias que vem a nossa mente é a de que essa possui uma função psicológica, a qual está baseada na necessidade de fantasia do ser humano, como vimos acima. De acordo com Candido (2002), a ficção quase nunca é pura, ou seja, ela está ligada de algum modo com a realidade através de sentimentos, fatos, paisagens, costumes, problemas sociais. Se recordarmos da *mimesis* aristotélica reforçamos essa perspectiva. Assim, como Aristóteles (2008) observa, a imitação faz parte da nossa vida, pois nós aprendemos e sentimos prazer por meio dela, de modo que nas artes também se faz presente. A *mimesis* pode retratar as coisas como são, bem como pode degradá-las ou elevá-las, fato é que o filósofo observa que não cabe à arte reproduzir o que já existe, mas sim compor as possibilidades daquilo que poderia acontecer e existir.

O vínculo existente entre literatura e fantasia pode, portanto, fazer com que as criações literárias e poéticas impregnem o nosso subconsciente e inconsciente gravando saberes sem que percebamos (CANDIDO, 2002). Com isso, Candido (2002) indica que nossa personalidade pode sofrer influências profundas das obras que lemos, ou seja, talvez os contos populares, os romances, o cinema formem as crianças e adolescente tanto quanto os pais e a escola.

Diante dessa constatação, Candido (2002) se pergunta se a literatura teria uma função formativa, de tipo educacional. Se entendermos o espaço escolar como um local de disciplina severa, aonde o aluno vai apenas para receber conhecimentos e aprender a reproduzir as estruturas de opressão da sociedade, isto é, uma visão convencional e tradicional de escola, a resposta é não. O autor observa que a literatura não pode ser enquadrada nesse sistema, ela não existe para as ideologias que pregam pelo certo, o belo e o verdadeiro, de acordo com os interesses dos grupos dominantes. A formação educativa que a literatura presta é muito mais complexa e transgressora. Segundo Candido (2002, p. 83, grifo do autor), “a literatura, como a vida, **ensina** na medida em que atua com toda a sua gama, é artificial querer que ela funcione como os manuais de virtude e boa conduta”.

De acordo com Candido (2002), a literatura fala sobre aquilo que chamamos de bem e mal, de belo e feio, de verdadeiro e falso, ela não corrompe, nem edifica, mas traz em si esses contrastes, o que nos humaniza de maneira profunda, pois nos faz viver. Nesse ponto precisamos explicar que Candido (2004, p. 180) entende a humanização como:

[...] processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor.

A literatura, portanto, desenvolve nossa humanidade na medida em que faz com que sejamos mais compreensivos e abertos à sociedade, ao outro, à natureza (CANDIDO, 2004). E, se a educação pode ser um instrumento de convencimento sobre o que é indispensável para uma classe social e para outra não, como o próprio Candido (2004) observa, precisamos levar, de maneira adequada, a literatura para dentro das salas de aula, afinal, como nosso patrono da educação pregava, devemos buscar uma educação libertadora em que o sonho do oprimido não seja se tornar mais um opressor (FREIRE, 1987).

Quando Magda Soares (2011) reflete sobre o processo de escolarização da literatura infantil, observa que pode ocorrer de duas formas: na primeira, a escola apropria-se da literatura buscando torná-la didática e pedagógica para atender seus próprios fins; na segunda, a literatura infantil é

vista como uma produção para a escola, ou seja, uma literatura feita para atingir os objetivos escolares, para ser consumida na escola. Neste artigo, não cabe a discussão sobre o que é literatura infantil, nem julgamentos de valores sobre essas duas perspectivas, entretanto, a menção ao estudo de Soares (2011) se faz pertinente, pois discutimos a escolarização da literatura, de modo que nos filiamos à primeira concepção, afinal, para que a literatura faça parte dos currículos de ensino, a instituição escolar precisa se apropriar dessa arte tornando-a didática e pedagógica, ainda que a natureza literária seja outra.

Sobre o termo escolarização em específico, Soares (2011) aponta que ele é tomado como pejorativo quando relacionado às produções culturais, assim, falar em uma literatura escolarizada, por vezes, não é visto como algo bom. Contudo, a autora acentua que não há como esses saberes circularem em ambiente escolar se não de maneira escolarizada, afinal a escola constitui-se como uma instituição em que o fluxo das tarefas e ações é ordenado através de procedimentos formalizados de ensino. Nesse sentido, a escolarização da literatura é, em tese, para Soares (2011), inevitável e necessária, pois não há como tornar-se um saber escolar de outra maneira, de modo que negá-la significaria negar a própria escola. Soares (2011) conclui que, na realidade escolar, a escolarização da literatura acaba por adquirir um sentido realmente negativo, mas que o que devemos criticar e negar é a inadequada e errônea escolarização da literatura, que falsifica e deturpa os verdadeiros resultados dessa pedagogização.

Existe, então, uma escolarização da literatura inadequada e uma adequada, sendo essa a que direciona o aluno às práticas de leitura eficazes, nas quais há uma contextualização e uma valorização de todos os aspectos literários do texto, visando à formação de um leitor competente, buscando aproximá-lo dos livros e não distanciá-lo (SOARES, 2011).

O professor Renilson José Menegassi estabelece uma distinção importante entre a formação e o desenvolvimento do leitor. Para Menegassi (2010), a formação do leitor está direcionada para a aquisição do código linguístico, ou seja, relaciona-se com a apropriação de todas as etapas necessárias do sistema linguístico, seja da língua materna ou de uma língua estrangeira. Nesse sentido, a formação do leitor busca fazer um trabalho em que as perguntas de leitura conduzam a uma construção de sentido que não ultrapasse os limites do texto, isto é, as respostas para os questionamentos são encontradas unicamente no texto trabalhado.

Em relação ao desenvolvimento do leitor, Menegassi (2010) explica que parte-se do princípio que o leitor já esteja formado, que já tenha dominado o sistema linguístico da língua em uso. Assim, o desenvolvimento do leitor é posterior à formação e só pode ocorrer de maneira satisfatória se os alunos tiverem realmente adquirido o código linguístico. As perguntas na fase de desenvolvimento devem conduzir o leitor para reflexões que extrapolem os limites do texto, isto é, respostas literais não bastam, o leitor deve produzir diversos sentidos sobre o tema em foco, estabelecendo, inclusive, relações com sua vida, pois assim a leitura será mais efetiva e terá mais sentido.

Com base na Psicolinguística e na Linguística Aplicada, Menegassi (2010) apresenta etapas de um processo de leitura que podem orientar os alunos a desenvolverem-se enquanto leitores. O professor adverte que, por ser um processo, a leitura se desenrola nessas etapas, mas que nem sempre se manifestam separadas e deslocadas, na verdade, as fases coexistem e são concomitantes, de modo que são recursivamente utilizadas pelo leitor durante o entendimento do texto. Conforme Menegassi (2010), as etapas do processo de leitura são: decodificação, compreensão, interpretação e retenção. Além disso, perpassando por todas as fases, existe o trabalho com a inferência, definida por Menegassi (2010) como um processamento próprio realizado em todas as etapas.

Menegassi (2010) explica que é na etapa da decodificação que se dá o reconhecimento do código escrito e da sua ligação com o significado que o texto pretende atingir. Em outras palavras, a decodificação consiste em reconhecer o significante e o significado de cada signo. Desse modo, o processo de leitura não pode acontecer sem a referida fase, uma vez que sem essa as demais ficam impedidas de se concretizar. Podemos dizer, portanto, que nos leitores maduros, fluentes na língua, esse procedimento ocorre de forma automática.

Nesse ponto, precisamos deixar claro que Menegassi (2010) reconhece dois níveis de decodificação. O primeiro é a decodificação fonológica, nesse nível o leitor é capaz de reconhecer o significante, isto é, a imagem acústica do signo, mas não sabe o seu significado. O segundo é a decodificação ligada à compreensão, sendo essa a que realmente interessa para o processo de leitura, uma vez que a decodificação mal feita prejudica as demais etapas. Para exemplificar esses dois níveis Menegassi (2010) reflete sobre a palavra “maça”. Escrita desse modo, fora de um contexto, o leitor pode se lembrar da palavra “maça”, mas verá que não é a mesma coisa, pois a grafia é diferente, logo, o significado deve ser distinto e, por não ser uma palavra usada com muita recorrência, é provável que o aluno não conheça seu significado. Por outro lado, quando lemos a frase: “A maça era usada nos combates”, imediatamente deveríamos entender, conforme Menegassi (2011), que a maça é uma espécie de arma que era utilizada em combates.

Vale salientar que não é um consenso que o significado de “maça” será entendido por meio da referida frase, afinal, o leitor pode pensar que a palavra diz respeito a uma roupa, uma armadura ou uma espécie de montaria, por exemplo, bem como pode não conseguir decodificar um significado preciso. Além disso, mesmo que o aluno compreenda que a maça é uma arma, a frase não permite ao leitor visualizar a materialidade do instrumento, isto é, seu tamanho, seu formato. Nesse sentido, ressaltamos que o uso de um dicionário pode ser necessário nos casos em que a oração não é suficiente para a decodificação ligada à compreensão.

Inclusive, em relação ao uso de dicionário nas aulas de língua estrangeira, Duran (2008) explica que a ferramenta já ocupou dois polos completamente opostos. Por um lado, durante o início do século XX, seu valor era superestimado, acreditava-se que decorar os itens lexicais do dicionário era a maneira ideal de dominar uma língua estrangeira; de outro lado, quando essa compressão ficou ultrapassada, o uso dos dicionários foi abolido. É apenas na década de 1970, segundo Duran (2008), que os dicionários voltam a aparecer nos ambientes de ensino de língua estrangeira. Distante dos dois extremos e dando continuidade à nova perspectiva que surge na referida década, Duran (2008) revela os aspectos positivos do uso de dicionários em sala de aula, sendo o principal deles o fato de que, ao aumentar suas habilidades de consulta, os aprendizes de língua estrangeira melhoram seus desempenhos na disciplina.

O uso de dicionário em sala de aula deve levar consideração, conforme Duran (2008), dois aspectos que estão intimamente relacionados: o ensino do uso, isto é, os discentes devem desenvolver suas capacidades de consulta; e o uso no ensino, ou seja, o dicionário deve estar integrado às outras atividades da sala de aula. Duran (2008) adverte que alguns teóricos alegam que os dicionários podem obstruir a capacidade de inferir significados a partir do contexto, isto é, poderia atrapalhar o processo de decodificação ligada à compreensão. Contudo, a autora acentua que esse argumento já foi rebatido e, pelo contrário, devemos ter em mente que a má decodificação ligada à compreensão pode cristalizar um erro. A questão principal dessa discussão, de acordo com Duran (2008), é que os estudantes precisam desenvolver a capacidade de perceber e decidir quando a decodificação ligada à compreensão é possível e quando a consulta ao dicionário será necessária. Em resumo, para Duran (2008, p. 208-209, grifos da autora):

O **ensino do uso do dicionário**, como módulo específico dos cursos de LE, poderia desenvolver nos aprendizes a autonomia necessária para enriquecerem seu léxico em atividades fora da sala de aula. Já o **uso do dicionário no ensino** é um recurso para promover a retenção do léxico de forma quantitativa e qualitativa, pois estimula a construção entre os itens lexicais durante as atividades de sala de aula.

Sobre a etapa de compreensão, Menegassi (2010) esclarece que compreender um texto é ser capaz de apreender sua temática e conseguir resumi-lo. Para tanto, o leitor deve captar as informações e tópicos principais do material lido, bem como saber as regras sintáticas e semânticas da língua utilizada. Ademais, o leitor precisa conhecer as características do gênero textual que está

em foco. Compreender um texto, então, é aprofundar-se em sua leitura e trazer à superfície sua temática e suas principais ideias.

Do mesmo modo que a decodificação, Menegassi (2010) observa que a compreensão se apresenta em diferentes níveis. Existe a compreensão literal em que o leitor apenas capta as principais informações do texto, aquelas que estão explícitas. Também há, conforme Menegassi (2010), a compreensão com nível inferencial, isto é, o leitor faz incursões no texto, apreendendo informações que não estão na superfície, mas que são atingidas por meio das pistas textuais disponibilizadas pelo autor. As inferências têm um papel importante nesse nível, pois são elas que auxiliam o leitor a construir os sentidos que não estão explícitos na materialidade linguística do texto. Pensemos em uma sala de aula onde todas as janelas estão abertas, o clima nesse dia está frio e um dos alunos diz: “Estou com frio!”. Ao emitir essa frase o discente não quer apenas informar aos demais o modo como se sente, através da compreensão com nível inferencial podemos constatar o sentido que não está na superfície do enunciado: o estudante está com frio por causa das janelas abertas, por isso deve ter o desejo de fechá-las.

O último nível de compreensão apresentado por Menegassi (2010) é o inferencial extratextual. Esse nível está muito próximo da etapa seguinte do processo de leitura, a interpretação, nele, o aluno deve relacionar as informações do texto com os conhecimentos que já possui sobre o tema. Com isso, Menegassi (2010) pontua que se dá origem a uma informação que não está clara no texto, mas que é extremamente pertinente para a compreensão textual. Nesse sentido, a compreensão inferencial extratextual preza pela interação do aluno com o texto.

A etapa de interpretação é o momento que o aluno deve mostrar a sua capacidade crítica, pois é quando analisa, reflete e julga as informações que lê (MENEGASSI, 2010). A interpretação só pode ocorrer, segundo Menegassi (2010), após a compreensão, uma vez que nessa fase o leitor deve aliar os conhecimentos que possui às informações disponibilizadas no texto, aumentando seu acervo de conhecimentos e informações por meio da reformulação de conceitos e ampliação dos seus conhecimentos prévios sobre o texto. A diferença da interpretação para as demais fases é que novos sentidos são gerados a partir dessa relação, possibilitando ao leitor a capacidade de produzir um novo texto. O julgamento que o leitor faz sobre o texto lido e analisado é um novo texto. O professor também ressalta que as inferências são muito importantes na produção das interpretações, uma vez que se posicionam como pontes de sentido que o leitor faz entre si e o texto, e entre o texto e ele próprio.

Por último, temos a retenção. Conforme Menegassi (2010), nessa etapa do processo de leitura ocorre o armazenamento das informações mais importantes na memória do leitor. A retenção ocorre em dois níveis: o primeiro é resultado da compreensão, isto é, o leitor guarda na memória a temática e as principais informações do texto, sem analisá-las; o segundo vem do processamento da interpretação. Nesse nível, o leitor retém em sua memória as novas informações que foram construídas a partir do julgamento que realizou ao relacionar os seus conhecimentos com as informações disponíveis no texto, o que lhe permite outra visão sobre o tema (MENEGASSI, 2010). Vale ressaltar que essas etapas são apresentadas desse modo por Menegassi (2010) para fins didáticos, no processo de leitura elas ocorrem concomitante e recursivamente, dependendo uma da outra.

Sobre uma proposta de ensino efetiva para a leitura em língua espanhola, Francisco (2019) adverte que os alunos precisam ter a consciência de que não devem se portar como sujeitos passivos frente à leitura, de maneira que não podem se contentar apenas com a decodificação do idioma. A autora aponta para essa questão, pois, muitas vezes, os alunos sabem fazer a tradução do enunciado, mas não são capazes de entender a mensagem/intencionalidade do autor. Quando verificamos os resultados insatisfatórios apresentados pelos candidatos do ENEM, confirmamos efetivamente que muitos alunos não conseguem compreender os significados daquilo que leem. É preciso, então, interpretar o texto, explorá-lo, ler nas entrelinhas, apropriar-se da temática, apreender seu significado.

2 Horacio Quiroga, um mestre do conto latino-americano

Horacio Silvestre Quiroga Forteza nasceu em 31 de dezembro de 1878, na cidade de Salto, Uruguai. Em 1904, quando já morava na Argentina, publicou seu primeiro livro de contos, *El crimen del outro*, cujos textos tinham forte influência de Edgar Allan Poe. Em 1916, Quiroga publicou contos em diversas revistas de Buenos Aires e, no ano seguinte, reuniu esses textos no livro *Cuentos de amor de locura y de muerte*, coletânea que não tardou a se tornar uma das mais importantes de sua carreira. Assim como seu mestre estadunidense, Quiroga foi um especialista no gênero conto. Fez sua fama com textos curtos de temáticas impactantes. Não há dúvidas de que Quiroga foi um dos maiores contistas da América Latina e, dentre seus contos mais aclamados, temos *El almohadón de plumas*.

No referido conto, Horacio Quiroga reflete sobre amor, monotonia, angústia. Na primeira linha do conto descobrimos que o casal principal, Alicia e Jordán, estão passando por sua lua de mel. Desde o princípio, o narrador pontua o quanto o casamento está sendo diferente daquilo que Alicia esperava. A jovem ama muito seu marido e gostaria de ser tratada da mesma forma, contudo Jordán é um homem menos caloroso. Ele ama sua esposa, mas não tem o hábito de demonstrar. Aos poucos, a angústia por não se sentir amada faz com que Alicia fique doente e, a partir desse momento, Jordán começa a dar mais atenção à amada, todavia já é tarde. A mulher fica mais doente a cada dia e os médicos não sabem ao certo o que está acontecendo com ela e, dessa forma, piorando diariamente, ela falece.

Somente ao final do conto, quando a empregada está limpando a cama de Alicia, que o travesseiro de penas que dá título ao texto ganha importância. A empregada observa algumas manchas que parecem sangue no travesseiro e chama Jordán, o homem corre para o cômodo e, ao tentarem levantar o objeto, percebem seu peso extraordinário. Juntos eles levam o travesseiro para a cozinha e Jordán corta-o para ver o que há no interior. O narrador descreve a presença de um ser monstruoso entre as penas, que todas as noites sugava o sangue de Alicia fazendo com que ela ficasse cada vez mais doente. No último parágrafo, Quiroga define esse monstro como um parasita de aves e acentua que, por vezes, eles podem adquirir proporções enormes e que o sangue humano contribui para isso, de modo que não é raro encontrá-los em travesseiros de penas.

3 Uma proposta didática para o conto *El almohadón de plumas*

Conforme Francisco (2019), durante o procedimento de leitura o professor pode contar com diversas microestratégias que facilitam o entendimento do texto. Dentre elas, a autora acentua a importância da contextualização da temática, para que assim os alunos já possam ativar seus conhecimentos prévios sobre o assunto e, com isso, consigam interagir e dialogar com o texto. Francisco (2019) também menciona uma estratégia que é a formulação de hipóteses ou expectativas, isto é, antes dos alunos conhecerem o texto, o professor pode ir fazendo perguntas em que os estudantes vão criando uma imagem sobre a história, de maneira que, quando a leitura acontecer, os discentes já irão interagindo com o texto, verificando se suas hipóteses/expectativas são confirmadas ou não ao longo da leitura. Diante dessas estratégias, apresentamos a seguir, no Bloco 1, algumas perguntas norteadoras para a contextualização de Horacio Quiroga e de seu conto, bem como questões que devem conduzir os estudantes à formulação de hipóteses.

Bloco 1: perguntas que antecedem a leitura

- a) Conhecem esse conto? E o autor?
- b) Olhando apenas para o título, saberiam dizer algo sobre o tema da história? É um conto de amor, loucura, terror, drama?
- c) O que é um *almohadón de plumas*?

- d) Pessoas que têm travesseiros de penas geralmente são ricas ou pobres?
- e) Quais podem ser os personagens principais?
- f) Em que época a história pode se passar?
- g) Qual o espaço do conto? Uma casa, um quarto, uma loja?
- h) Será que o final vai ser triste ou feliz?

Fonte: o pesquisador (2020).

A partir dessas perguntas, o professor pode explicar um pouco sobre a vida de Horacio Quiroga, falar sobre as características e temáticas dos seus contos, bem como fazer com que os alunos criem suas primeiras hipóteses sobre o texto, pensando sobre aspectos importantes da narrativa, a saber: enredo, tempo, espaço e personagem. Além disso, nesse momento, o professor pode introduzir os estudantes ao conceito de falsos cognatos – que depois deve ser explorado melhor na etapa de decodificação – ao falar sobre o título, tendo em vista que a palavra “*almobadón*” pode ser lida pelos alunos como “almofada” ou “almofadão”, mas cujo real significado é “travesseiro”. Ainda sobre o título, o docente deve mostrar para os discentes como ele é significativo em relação à condição financeira dos protagonistas, afinal não são todas as pessoas que podem possuir um travesseiro de penas. Vale ressaltar que essas perguntas devem ser feitas preferencial de modo oral, uma vez que o intuito principal é contextualizar a leitura e instigar os alunos.

Depois disso, devemos fazer a primeira leitura do conto. Recomendamos que o professor faça a leitura de modo fluente, sem pausas para ficar explicando palavras e acontecimentos da história. Se o docente julgar pertinente, pode colocar o áudio com alguma leitura dramática do conto feita por um falante de língua espanhola – na internet, em sites como o *Youtube*, esse conteúdo é encontrado com facilidade. Esse primeiro contato dos alunos com o texto é importante para que eles conheçam e apreciem a narrativa, se surpreendendo com os acontecimentos, assim como é o instante em que verificarão se as hipóteses que formularam estavam certas ou não. Além disso, ao final da primeira leitura, o docente pode retomar algumas das respostas dadas pelos estudantes e ressaltar o quanto eles se aproximaram daquilo que realmente está presente na história.

Na segunda leitura do conto, o professor deve prestar um maior auxílio, de maneira que a leitura deve ser feita de forma mais pausada, com explicações sobre o significado das palavras que os alunos não conhecem. Esse pode ser o momento para o docente ensinar aos estudantes como pesquisar no dicionário, assim, em outras leituras, terão maior autonomia para descobrir os significados de palavras que não podem ser decodificados somente por meio da leitura do texto. Ainda sobre o significado das palavras, é importante que o professor dê uma atenção especial à presença dos falsos cognatos. O conhecimento dos heterossemânticos pode ajudar os alunos em futuras leituras, como aquelas que precisarão realizar no ENEM. A seguir apresentamos alguns dos falsos amigos presentes na narrativa de Quiroga:

Quadro 1: falsos cognatos presentes no conto

| Palavra em espanhol | Significado em português |
|---------------------|--------------------------|
| Largo | Longo |
| Rubia | Loira |
| Honda | Funda |
| Cuello | Pescoço |
| Largamente | Longamente |
| Rato | Momento |
| Todavía | Ainda |
| Luces prendidas | Luzes acesas |
| Pronto | Logo |
| Sino | Se não |

| | |
|-----------|------------------|
| Mirar | Olhar |
| Almohadón | Travesseiro |
| Acercó | Aproximou |
| Funda | Invólucro/fronha |

Fonte: o pesquisador (2020).

No Quadro 1, vemos algumas das palavras que integram o conto em foco e que, por conta de sua similaridade com palavras da língua portuguesa, os discentes podem pensar que possuem o mesmo sentido, mas que, na realidade, têm significados distintos. Cabe, portanto, ao docente conduzir uma discussão com os estudantes a respeito dessas palavras para que assim a decodificação do texto seja ainda mais profícua. Ressaltamos que o Quadro 1 apenas revela alguns dos falsos cognatos presentes no conto, no trabalho em sala de aula, o professor não deve apresentar uma lista com os heterossemânticos, mas mostrar aos discentes como o significado em português não faria sentido dentro do contexto, bem como estimular a decodificação ligada à compreensão. Além disso, nos casos em que a oração não for suficiente para tornar o significado claro, os estudantes podem recorrer ao dicionário.

Nessas duas leituras que propomos do texto, os alunos já terão diversas vezes recorrido às etapas do processo de leitura que Menegassi (2010) nos apresenta. Na segunda leitura, demos uma atenção especial à decodificação dos signos, afinal, por se tratar de uma língua estrangeira, os discentes devem ter mais dificuldades para decodificar as palavras do que teriam em sua língua materna. A partir de agora, apresentaremos perguntas que abarcam a decodificação, a compreensão e a interpretação do conto, as quais podem ser empregadas de forma oral ou escrita.

Bloco 2: questões de decodificação

- a) Como foi a lua de mel de Alicia?
- b) O que o temperamento duro do marido fez com seus sonhos de noiva?
- c) Alicia amava muito Jordán. Da parte dele, ocorria o mesmo?
- d) Eles casaram em que mês? Como foram os primeiros três meses?
- e) O que Alicia desejava para o seu céu de amor?
- f) O narrador indica que a casa influenciava nos estremecimentos da protagonista. Descreva a casa.
- g) O que Alicia fez com seus antigos sonhos? O que fazia na casa até a chegada do marido?
- h) Durante o passeio pelo jardim, Jordán, com uma ternura profunda, acaricia a cabeça de Alicia. Qual a reação da mulher após esse ato?
- i) Como Alicia amanheceu no dia seguinte ao passeio pelo jardim?
- j) O que o médico constatou na segunda consulta?
- k) Como eram as alucinações de Alicia?
- l) Os médicos não encontram uma solução para a doença de Alicia. Contudo, observam que a doença se porta de maneira distinta durante o dia e a noite. Como é a doença de dia? E de noite?
- m) Depois que Alicia morre, a empregada vai ao quarto arrumar a cama. O que ela observa no travesseiro?
- n) Por que a empregada deixa o travesseiro cair?
- o) Descreva o animal que habitava dentro do travesseiro.
- p) O que o animal fezera noite após noite com Alicia?
- q) Onde não é raro encontrarmos os parasitas de aves?

Fonte: o pesquisador (2020).

As questões de decodificação são aquelas em que os estudantes podem simplesmente “copiar e colar” um trecho do conto. A função dessas perguntas é fazer com os leitores identifiquem os acontecimentos da história. Trata-se de uma etapa em que não há grandes

interações com o texto, mas, por estarmos trabalhando como uma língua estrangeira, esse momento deve ser visto com muita seriedade, pois é a partir dele que as demais etapas do processo de leitura irão se concretizar. Nesse sentido, propomos uma quantidade vasta de perguntas, as quais compreendem a maior parte dos principais acontecimentos da narrativa de Quiroga. Todos os exercícios podem ser respondidos com a simples cópia do texto, contudo, todos também são indícios daquilo que será melhor explorado nas etapas de compreensão e interpretação, por isso são questões pertinentes para que durante o processo de leitura os discentes atinjam a retenção das informações.

Bloco 3: questões de compreensão

- a) Com base no que compreendeu sobre o conto, elabore um resumo da história.
- b) Na primeira frase do conto, lemos que a lua de mel de Alicia foi um longo estremeamento. Por que ela é definida desse modo?
- c) Alicia e Jordán são pessoas de comportamentos parecidos? Quais as diferenças e similaridades de ambos?
- d) Os dois personagens possuem a mesma visão sobre como deve ser a vida de pessoas casadas? Explique.
- e) Alguns dos termos utilizados para descrever a casa são: brancura, brilho glacial, frio desagradável, ou seja, definições associadas ao branco e ao frio. Diante disso, o autor busca aproximar a casa de quais outros lugares com essas características? Essa primeira descrição da casa pode ser vista como um indício do que vai acontecer com a protagonista?
- f) Desde o início do casamento Alicia esperava que o marido mostrasse mais ternura, porém, quando Jordán enfim tem uma demonstração de carinho, Alicia chora, por que isso acontece?
- g) Depois que Alicia fica doente, podemos dizer que Jordán começa a dar mais atenção a ela? Justifique.
- h) Os médicos não conseguem diagnosticar a doença de Alicia. Por que isso acontece? Ela tem uma doença visível?
- i) No último parágrafo, o narrador ainda está falando sobre a história de Jordán e Alicia? Esse parágrafo transmite que tipo de sentimento ao leitor? Explique.
- j) O enredo de um conto é formado pelas seguintes etapas: apresentação, desenvolvimento, clímax e desfecho. Onde estão localizadas essas etapas no conto de Quiroga?
- k) Em relação ao narrador, trata-se de um em primeira ou terceira pessoa? É um narrador onisciente ou testemunha?
- l) Estes são alguns dos verbos presentes no conto: *quería, había, influía, producía, reponía, estaba, entraba, fue, pasó, clamó, rompió, amaneció, acercó*. Os verbos pertencem a dois tipos de pretérito, quais são? Em qual pessoa do discurso estão conjugados? Qual a relação entre o pronome pessoal em que os verbos estão conjugados com a figura do narrador?
- m) Após a leitura, observamos que o conto de Quiroga é uma história de terror. O único objetivo do autor é fazer com que os leitores fiquem com medo? Explique.
- n) Sabemos que na superfície de um conto há a história que está sendo contada, mas que por detrás dessa há uma história cifrada. Qual pode ser a história cifrada desse conto de Horacio Quiroga? É apenas um conto de terror? Quais são as outras conclusões que podemos tirar da doença de Alicia?

Fonte: o pesquisador (2020).

As questões de compreensão começam com o resumo do conto, pois, conforme Menegassi (2010), compreender um texto é ser capaz de resumir-lo, nesse sentido solicitamos o resumo para verificar se os alunos conseguem selecionar as principais informações da história. As perguntas que seguem estimulam o leitor há ir um pouco além daquilo que está posto no texto, as respostas

ainda são encontradas em sua superfície, mas os estudantes precisam contrastar os comportamentos e visões dos personagens, dando início a uma maior interação com o conto.

É também na etapa de compreensão que as características do gênero conto devem ser exploradas, para que assim haja uma valorização do trabalho estético, bem como do entendimento de que os gêneros textuais organizam o nosso discurso. Por exemplo, quando propomos a pergunta sobre a descrição da casa estar relacionada ao branco e ao frio, queremos que os alunos percebam que não se trata de uma descrição incauta, pelo contrário, desde o princípio Quiroga está nos remetendo a um espaço hospitalar, psiquiátrico, mórbido.

Ainda sobre as características de um conto, caso os discentes não conheçam os aspectos constitutivos do gênero, é nesse momento que o professor deve explicar sobre as partes que compõem um enredo, sobre os tipos de narrador e de personagem, sobre como o tempo e o espaço podem se articular em um texto literário. Recorrendo a outro exemplo, quando falamos sobre a relação dos pronomes e dos verbos (conjugados no *pretérito imperfecto* no e *pretérito perfecto simple/indefinido*) com a figura do narrador, buscamos deixar claro aos estudantes que saber a conjugação verbal não é importante somente para completar as lacunas de um exercício de avaliação, na verdade, é a partir dos verbos e pronomes que identificamos qual tipo de narrador está presente no conto, ou seja, não só propomos uma reflexão contextualizada sobre os verbos, mas também caminhamos para uma valorização estética.

Vale salientar que nas perguntas de compreensão damos início ao trabalho com as inferências. As questões ainda são focadas no texto e naquilo que o autor propõe, porém já vamos conduzindo os estudantes para reflexões sobre doenças mentais e aos possíveis sentidos que podemos construir a partir da leitura dessa narrativa.

Bloco 4: questões de interpretação

- a) Para você, a relação de Alicia e Jordán é saudável ou não? Justifique.
- b) Quais são as outras histórias que você conhece com relacionamentos amorosos semelhantes ao do conto? Comente-as.
- c) Sobre a doença de Alicia, você acredita que foi espontânea ou tem relação com as expectativas que ela possuía sobre o casamento e a realidade frustrante que encontra? Justifique.
- d) Depois que Alicia fica doente, Jordán começa a dar-lhe a atenção que tanto sonhara. Podemos supor que ela aceitou a doença, isto é, não se esforçou para a recuperação para receber mais carinho e, por isso, faleceu tão rápido? Explique.
- e) Sobre as perspectivas de um casamento, homens e mulheres geralmente possuem a mesma visão sobre o matrimônio na sociedade atual? E na sociedade do início do século XX?
- f) Em relação às doenças que conhecemos em nossa sociedade, todas elas podem ser diagnosticadas através de sintomas físicos? Explique.
- g) Para você, as doenças mentais como a depressão e a ansiedade são o mal do nosso século? Comente.
- h) Você acredita que a materialização de uma doença mental seria semelhante ao parasita apresentado no conto? Por quê?

Fonte: o pesquisador (2020).

Por fim, temos as questões de interpretação. Menegassi (2010) nos explica que esse é o momento em que o discente demonstra sua capacidade crítica, por isso essas atividades são direcionadas ao que os alunos pensam sobre aquilo que leram, diferentemente das de compreensão, nas quais ainda frisávamos o que estava posto no texto e destacávamos as intenções do autor. Importante acentuar que Menegassi (2010) fala sobre a interpretação poder ser dirigida ou não, isto é, existem textos em que os autores deixam suas intenções claras, de modo que os leitores chegam a interpretações mais exatas; e existem aqueles em que as intenções não estão demarcadas e possibilitam diversas interpretações que, em alguns casos, podem ser inadequadas. Desse modo, o

bom leitor deve ser consciente da polissemia textual, mas ter claro em sua mente que a variedade de possibilidades de sentidos do texto também é limitada (MENEGASSI, 2010). Em vista disso, nossas questões de interpretação têm como objetivo direcionar os alunos a reflexões sobre relacionamentos amorosos, doenças mentais e comportamentos de gênero, uma vez que essas são as principais discussões que podem surgir a partir do conto de Quiroga.

Como os exercícios são direcionados à opinião dos estudantes sobre o conto, todas as respostas que respeitem os limites da polissemia textual e sejam coerentes com o que está sendo questionado estarão certas, os leitores farão diversas inferências, recorrendo aos seus conhecimentos de mundo que dialogam com o assunto em foco. O objetivo é fazer com que relacionem a discussão suscitada pelo conto com aquilo que já conhecem sobre o assunto e, com isso, não só atinjam novas perspectivas e conhecimentos sobre a temática, mas também tenham uma opinião crítica sobre *El almohadón de plumas*. Vale salientar que as inferências propostas nas atividades de interpretação são potencializadas por tudo o que os discentes refletiram durante a decodificação e a compreensão, contudo, como as etapas do processo de leitura ocorrem concomitante e recursivamente, dependendo uma da outra, essas inferências podem surgir na mente dos estudantes em outras etapas que não na de interpretação, ainda que seja nas atividades dessa o momento de expor o seu posicionamento crítico.

Por último, pontuamos que não existem questões para a etapa de retenção, pois essa é resultado do que ocorre nas anteriores. Nos exercícios que propomos buscamos fazer com que os discentes atinjam o segundo nível de retenção apresentado por Menegassi (2010), aquele que está relacionado ao processo de interpretação e é mais amplo que a simples compreensão. Esperamos, portanto, que as novas informações geradas a partir da interação entre texto e leitor fiquem fixadas na memória do estudante, alterando seu ponto de vista sobre o tema, bem como desenvolvendo e aprimorando suas competências enquanto leitor crítico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objetivo de apresentar uma proposta didática para o trabalho com a leitura e interpretação de textos em língua espanhola, elegemos o conto *El almohadón de plumas*, de Horacio Quiroga, o qual nos permitiu desenvolver questões que perpassam todas as etapas do processo de leitura elencadas por Menegassi (2010), isto é, decodificação, compreensão, interpretação e retenção. Nossas atividades buscaram ir além de exercícios tradicionais de gramática, afinal nosso foco foi dado a um texto literário, o qual precisa, conforme Soares (2011), de uma escolarização adequada, que valorize os aspectos estéticos e literários do texto. As questões também deixaram clara a maneira como a literatura pode, segundo Candido (2002), humanizar as pessoas, uma vez que Quiroga com seu conto de terror traz à luz reflexões sobre relacionamentos amorosos, comportamentos de gênero e doenças mentais, assuntos que contribuem para a formação humana dos discentes.

Esperamos que a partir da proposta didática apresentada nesse artigo, os estudantes de língua espanhola se tornem leitores mais críticos e saibam como interpretar e se apropriar do conteúdo temático dos futuros textos que irão entrar em contato. Presumimos que atividades semelhantes as que propomos são essenciais para revertermos os resultados apresentados no ENEM, em que os candidatos se sentem confortáveis em optar pela língua espanhola, mas têm um mau desempenho. O trabalho adequado com a leitura e interpretação de textos em língua espanhola é o que fará com que esses dados mudem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARISTÓTELES. *Poética*. 3 ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. In: CANDIDO, Antonio. **Textos de intervenção**. São Paulo: Editora 34; Duas Cidades, 2002. p. 77-92.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 4 ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades; Ouro sobre azul, 2004. p. 169-191.

DURAN, Magali Sanches. O ensino do uso do dicionário aos aprendizes de língua estrangeira: quem se importa?. **Revista do GELNE**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 199-212, 2008.

FRANCISCO, Eva Cristina. Estratégias de leitura para o ensino de língua espanhola: uma proposta pedagógica. In: MAZINI, Adriana Gisele Estevão; DIAS, Luiz Antonio Xavier; DUARTE, Patrícia Cristina de Oliveira (Orgs.). **Estudos da linguagem: questões teóricas e metodológicas**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. p. 275-298

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MACEDO, Jairo; OLIVEIRA, Luiz. Línguas estrangeiras: como são as provas de espanhol e inglês no Enem. **Correio Braziliense**. Brasília. 21 out. 2019. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/enem/2019/10/21/interna-enem-2019,799386/linguas-estrangeiras-como-sao-as-provas-de-espanhol-e-ingles-no-enem.shtml>. Acesso em: 26 abr. 2020.

MENEGASSI, Renilson José. O leitor e o processo de leitura. In: GREGO, Eliana Alves; GUIMARÃES, Tânia Braga (Orgs.). **Leitura: aspectos teóricos e práticos**. Maringá: EDUEM, 2010. p. 35-60.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Orgs.). **Escolarização da leitura literária**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

VARELA, Fernanda. Ignorar prova de Inglês ou Espanhol no Enem é cilada; entenda. **Correio: o que a Bahia quer saber**. Salvador. 11 set. 2019. Disponível em: <https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/ignorar-prova-de-ingles-ou-espanhol-no-enem-e-cilada-entenda/>. Acesso em: 27 abr. 2020.

Submetido em 31/07/2020

Aceito em 28/09/2020