

## De la apropiación afectiva hacia una comprensión lectora efectiva del texto

SONIA INEZ GONÇALVES FERNANDEZ

Mestre en Lengua Española y Literatura Española y Hispanoamericana por la USP; Doctora en Teoría Literaria y Literatura Comparada por la USP; Profesora de Literaturas Española e Hispanoamericana, Teoría de la literatura, Metodología de la lectura y Metodología de la enseñanza de lengua española y literaturas en lengua española y portuguesa en instituciones públicas (UNESP - S.J. Rio Preto-SP) y privadas (Faculdades Osvaldo Cruz, Universidade Anhembi-Morumbi, Universidade Metodista de São Paulo) en Brasil. Ha publicado "El énfasis del pronombre tónico YO en la identidad del hablante brasileño-aprendiz de español", en *Glosas didácticas* (Revista Electrónica Internacional), núm. 10, 2003. Actualmente investiga la comprensión lectora de textos literarios por parte de brasileños aprendices de español.

**RESUMEN:** Considerándose que cada uno lleva una teoría del mundo en su mente y que, por lo tanto, hay una especificidad en el *modus operandi* del brasileño que no se puede ignorar, principalmente, en lo que respecta a su dinámica y, considerándose el texto como disponibilidad abierta a lo múltiple, nuestro propósito es justamente demostrar las posibilidades de una didáctica de la comprensión lectora que tenga en cuenta la multiculturalidad en las estrategias de aproximación, reflexión y re-elaboración de un texto. Es decir, el sujeto que lee, con toda su complejidad y humanidad, entra en un proceso de recibir y donar que, compartido por los participantes de un encuentro de lectura, sea en situación de sala de clase o a distancia, es capaz de alcanzar una efectiva comprensión del texto, en el marco de su tiempo. Este proceso puede llevar a consecuencias didácticas bastantes re-definidoras de la lectura, en la medida que tanto el mediador cuanto el lector-aprendiz de español aprende sobre sí mismo y sobre el lenguaje.

**PALABRAS-CLAVE:** comprensión lectora: estrategias, interacción texto-lector, mediación

### INTRODUCCIÓN

Sabemos que la comprensión lectora constituye una de las actividades más difíciles de ser desarrollada en sala de clase, porque demanda mucha atención, disciplina, curiosidad y detenimiento de parte de los alumnos. Estos están invariablemente involucrados en distintas y variadas actividades que raramente les permiten la actitud adecuada para lograr una lectura satisfactoria; por otro lado, fuera de la situación de clase, en casa o en el trabajo, si se sienten motivados (lo que ya es algo, no alcanzan realizar la tarea con plenitud, porque se encuentran delante de cuestiones que, a lo mejor, dependen de un mediador para ayudarles y este no está disponible.

Pensando, pues, en estos problemas, relativos a la cuestión del aprendizaje de la lectura y que están exigiendo providencias urgentes (las investigaciones y estadísticas nos lo están demostrando repetidamente) y teniendo en cuenta la parte del problema que cabe a los profesores de lengua y literatura, me puse a construir algunas tareas que tienen por finalidad ayudar a los alumnos a leer, de modo eficiente y alcanzar un nivel de comprensión coherente con su época. Para tanto, tuve en cuenta principalmente los diferentes tipos de lectores y la

naturaleza permanente del texto escrito; permanente, en la medida que cada uno puede volver a él tantas veces cuantas necesite o le parezca provechoso. Estos dos aspectos conllevan, sin duda, una adhesión a los presupuestos teóricos de la interacción texto-lector y, consecuentemente, al concepto de lectura como una habilidad para extraer el significado explícito e implícito de un texto escrito.

Para ello, se hizo y se hace necesario, a mi modo de ver, conocer este brasileño que aprende español; pero, antes que nada, conocer este brasileño que lee y a partir de su modo sincrético de ver y expresar las cosas, y lograr extraer de algunas lecturas las bases para comprenderle y a su modo de conocer, en último análisis. Este modo sincrético conlleva, por supuesto, rasgos del indígena, del europeo y del africano, en estado de amalgama, del cual es ya imposible distinguir las fronteras, una vez que se constituyó en un *modus operandi* muy particular que abarca sus formas de aproximación a los objetos y a las gentes. Se puede inferir, entonces, que en su modo de aprender predomina la capacidad de síntesis sobre la de análisis, lo que se puede extraer tanto de la voz popular: "a gente é igual Garrincha e Aleijadinho, ninguém precisa consertar, se não der jeito a gente se vira sozinho, ninguém precisa consertar..." (canción *A cara do Brasil*, de Vicente Barreto y Celso Viáfara), como de la erudita: "Já na meninice fez coisas de sarapantar. De primeiro passou mais de seis anos não falando. Si o incitavam a falar exclamava: - Ai! Que preguiça!..." (*Macunaíma*, de Mario de Andrade). *Macunaíma* puede ser el emblema más conocido de la economía de gestos y de síntesis de percepción del brasileño, como podemos observar en este párrafo del mismo Mario de Andrade: "Outra observação me foi sugerida por A. Couto de Barros. Ele verificava semana faz, que a gente tem muito o costume de quando não entende alguma coisa, explicá-la por uma palavra. E pronto: se fica satisfeito como se a explicação estivesse total. Quando de fato não houve explicação nenhuma, apenas substituição dum estado interrogativo pela abstração léxica dele." (*Táxi: A linguagem* – III). Además, la literatura y la vida están llenos de personajes que ilustran esta actitud superficial, inmediateista, o ingenua que lleva muchos a suponer, por ejemplo, que "español es fácil" o que "saben hablar español", por eso no hay que hacer esfuerzo o que se las arreglará de algún modo.

Así, otro aspecto que no se puede ignorar en cuanto a las características de este brasileño, como nosotros, que aprende a leer en lengua extranjera, es la fuerza de la oralidad en nuestra cultura, la cual contribuye para que el esfuerzo necesario a la comprensión lectora pueda ser siempre postergado. Pero, si se la tiene en cuenta, conforme nos muestran varios estudios, eso nos permite ofrecer a ese lector textos más significativos y actividades más adecuadas, puesto que estos existen y están a la disposición del público.

Delante de tales características que cuentan mucho en lo que se refiere al aprendizaje de los brasileños de un modo general, y en especial en lo que se refiere a su relación con el lenguaje escrito y más precisamente con la lectura, el objetivo que se impone, a continuación, es que

cada lector observe las representaciones que hace de los textos y que sea consciente de las relaciones que establece con el mundo, pues se está tratando de su construcción en cuanto sujeto y, en consecuencia, de su producción, es decir, de su comprensión lectora. De ahí la necesidad de imaginar también estrategias que contemplen dos condicionantes importantísimos y que se imponen en el caso del lector brasileño, o sea, la valoración del cuerpo como algo expresivo de la capacidad cognitiva y la rehusa al ver disminuida o reprimida la potencia de ese cuerpo (ver Oliveira, Kiusam, R.). Y, también, la fuerza de la espontaneidad y de la alegría en lo tocante a la nuestra producción cultural. ¿Por qué sería distinta la postura con relación al conocimiento? Es lo que nos preguntamos y la respuesta la encontramos, por ejemplo, en la pedagogía multicultural de Anchieta, o de los jesuitas de las Misiones y, más próximo, en las escuelas administradas por los grupos musicales de Salvador, o en las comunidades auto-sostenibles de Río de Janeiro o en los movimientos *hip-hop* paulistas.

Así, para llegar al diseño de la tarea, hemos estado registrando las impresiones que causó en los lectores la novela *Los ríos profundos* (1958), del escritor peruano José María Arguedas, a lo largo de dos años. Nuestro propósito fue el de contribuir a la construcción de una autonomía del lector, de forma a que él pudiera, por medio de una interacción texto-lector mediada, explotar oportunidades que nacieran de su cerebro, de sus experiencias de lectura, de su historia, puesto que tanto el camino totalmente dirigido como el totalmente libre se vienen revelando difícil para los alumnos e improductivo para los profesores.

## LA TAREA

### PROPUESTA PARA CONSTRUIR UNA LECTURA-PRODUCCIÓN DE *LOS RÍOS PROFUNDOS*

#### A. APROXIMACIÓN

1. Leer la novela *Los ríos profundos* del escritor peruano José María Arguedas.
2. Intentar traducir para sí mismo cuál es la primera impresión que le ha causado la lectura de ese libro.
3. Tomar nota de los hechos que le llamaron la atención, ya sea en cuanto a los procedimientos narrativos, a las emociones suscitadas por el personaje, a las cuestiones sociales o antropológicas.
4. Destacar el hecho que más le gustaría discutir, comentar o profundizar.

#### B. REFLEXIÓN

1. El mediador abre tres frentes que deberán responder a las demandas de las primeras impresiones del conjunto de los lectores: 1) *O prazer do texto*, de Roland Barthes; 2) *Folgedos populares em Macunaíma*, de Sonia I.G. Fernández y 3) *Modernidad, identidad y utopía en América Latina*, de Aníbal Quijano.

2. Cada grupo debate entre sí las relaciones del texto principal con el texto de lectura complementaria.

3. Los tres grupos exponen una síntesis de las ideas que constituyeron cada debate para que la percepción del texto se amplíe y se promueva un intercambio de reflexiones.

### C. RE-ELABORACIÓN

1. Para que los lectores puedan realizar su lectura-producción, el mediador les ofrece (ahora para todos a la vez) otros textos: 1) Maldonado, Ezequiel: "Desde la memoria al registro en los relatos zapatistas", en *Imaginário. USP*, núm. 7, pp. 163-172, 2000 y 2) García, Laura Beatriz R.: "Reconhecimento do papel da afetividade na ação zapatista", en *Imaginário. USP*, n. 7, pp. 173-194, 2001, que tratan de problemas semejantes a los que observaron en *Los ríos profundos* pero bajo otra visión, la de los zapatistas de México.

Según se puede observar por las tareas, las primeras impresiones que ha causado ese libro, en los lectores, pueden ser distribuidas en tres grupos:

a) aquellas que se refirieron al placer que el texto ha proporcionado a los lectores en cuestión,

b) aquellas que lo relacionaron con algunos procedimientos y hasta con la estructura narrativa de *Macunaíma* (1928) de Mario de Andrade y

c) aquellas que se relacionaron con la cuestión indígena, propiamente dicha y con el mestizaje.

Lo que nos permite concluir que la tarea recogió los comentarios a partir de la cuestión afectiva, el placer que les causó leer este texto; el disfrutar un discurso cercano, en la medida que pudieron destacar procedimientos conocidos (incorporación de cantigas y cantos), la problemática de los excluidos en la Modernidad Latinoamericana... El interés que suscitó la novela se filió, entonces, a esas tres vertientes que después pasamos a explotar, pues el objetivo es justamente recuperar y reforzar aquello que parta de los lectores para avanzar en las estrategias de lectura y en la profundización de la comprensión.

Con base en estos grupos de primeras impresiones, buscamos comprenderlas dentro del

marco de las estrategias *inconscientes / conscientes, autodirigidas / heterodirigidas* (interactivas y mediadas por la instrucción) y *genéricas* (controladas) / *específicas* (aplicadas a un solo campo) que, según Mayor (1993), son propias de la comprensión de los textos. Del primer eje dicotómico destacamos las llamadas estrategias *inconscientes* o *automáticas*, que los lectores suelen poner en marcha antes que otras. Estas consistieron (según mis observaciones), pues, en tomar de su propia situación y circunstancia de lector, por un lado, y del universo de lectura en que se encontraban, por otro, referencias que les permitieron atribuir cierto sentido al texto. Las referencias se tradujeron en analogías que aproximaban *Los ríos profundos* y *Macunaíma*, subrayando semejanzas, pero también diferencias, que caracterizamos como estrategias autodirigidas, o sea, las del segundo eje dicotómico.

De tal modo que la co-presencia de una lengua indígena y del español observada en *Los ríos profundos*, tal cual el tupí, el bantu y el portugués en *Macunaíma*, señalada por los lectores, resultó de la aplicación de las estrategias *genéricas* (globales) que caracterizan el tercer eje dicotómico. Estas estrategias son particularmente apreciadas por el lector brasileño, que tiende a aproximar o adaptar (más que otros) lo diferente a lo suyo – la antropofagia, a que se refirieron los modernistas, como *modus operandi*.

Los lectores destacaron, de esa forma, que la lengua indígena transcrita en *Los ríos profundos* servía para dar lugar a la voz indígena, despreciada por la sociedad; en contrapartida, en *Macunaíma* el contenido de la canción, juguete o frase hecha ya son productos que distinguen aspectos psicolingüísticos o dialectales del portugués. Es decir, la lengua indígena ya estaba de algún modo absorbida por la lengua portuguesa de Brasil. Observaron con bastante propiedad también, en este caso, que hay una interpenetración de ambas lenguas que dispensa traducción, como en este extracto:

“Taperá tapejara,  
- Caboré;  
Cuapaçu passoca,  
- Caboré;  
Manos, vamos-se embora  
Pra beira do Uraricoera!  
- Caboré!” (*Macunaíma*, p. 13)

Es el caso ejemplar de fenómeno cultural que los etnólogos llaman *integración y retraducción* (Escobar, 1984, p. 83). Quien entona este canto guerrero es el héroe, síntesis de las tres razas, como lo concibió el Modernismo brasileño. Ya en *Los ríos profundos* el fenómeno no significa lo mismo. En este caso, son los indios, que, en mayo, cantan un huayno guerrero, pero la traducción al español aparece al lado, una vez que sólo los indios lo

cantan y la mayoría de los criollos no la comprendería, tampoco el lector con fluidez en español que, de todos los modos, desconoce el quechua:

Killinchu yau, Wamancha yau, urpiykitam k'échosk'ayki yanaykitam k'échosk'ayki. K'échosk'aykim, k'échosk'aykim, apasak'mi apasak'mi ikilinchá! iwamancha!	Oye, cernícalo, oye, gavilán, voy a quitarte a tu paloma, a tu amada voy a quitarte. He de arrebátártela, he de arrebátártela, me la he de llevar, me la he de llevar ¡oh cernícalo! ¡oh gavilán!" (LRP, p. 181 y 182)
---	--

Sin saber adónde ir, qué sentido atribuir a estos dos fenómenos que acababan de recoger, los alumnos hicieron algunas conjeturas: en el Perú, el indio tiene un estatus poco más que cero en la sociedad, pero su lengua y su cultura tienen prestigio. Sin embargo, esa lengua entra en los relatos literarios de forma tan subyugada como el indio está en la sociedad peruana, o sea, las canciones, las expresiones filosóficas o las prácticas de lo cotidiano reflejan a la vez el contacto que todos, y en especial los niños, tienen con sus amas indígenas, sin que eso resulte en modos de ascensión social o de proyección de la cultura quechua en esta sociedad. Fue más o menos eso, con más o menos énfasis en los elementos de la reflexión lo que registramos de los comentarios en ese momento.

De esa manera, una vez favorecida la *aproximación* del texto y registradas las consideraciones hechas por los lectores, a las que llamamos estrategias *inconscientes*, *autodirigidas* y *genéricas*, y que permitieron, a continuación, construir una zona de interpretación, propusimos las estrategias contrarias: las llamadas *conscientes* (controladas), *heterodirigidas* (interactivas y mediadas por la instrucción) y *específicas* (aplicadas a un solo campo) que llevaron los lectores a realizar actividades de *reflexión*, asistidos por el mediador.

## LA MEDIACIÓN

La mediación en este caso consistió en -considerando los tres grupos de impresiones- proponer a cada uno tres textos que les permitirían situarse y ampliar sus bases de comprensión del texto. Se trata de abrir la lectura, como si fuera un hipertexto, en el cual los estudiantes reciben sugerencias para seguir atribuyendo sentido al texto, de modo coherente con sus primeras impresiones. Así, en el espectro de los temas y cuestiones que han protagonizado las primeras conversaciones, sugerimos la lectura de *O prazer do texto*, de Roland Barthes para el primer grupo, *Folguedos populares em Macunaíma*, de Sonia I.G. Fernández para el segundo grupo y *Modernidad, identidad y utopía en América Latina*, de

Aníbal Quijano. Esas sugerencias *controladas* funcionaron como *links*, con los cuales pudieron llevar adelante sus impresiones de lectura que, al final, se revelaron también caminos de interpretación.

Justamente el hecho de que estos alumnos tienen poquísimas referencias nos obliga a remitirlos a otras lecturas para que se sientan respetados en sus hipótesis y valorados en sus acciones, que son más sinceras y responsables si se les da lugar a su propia voz. De tal modo que la diversidad de temas suscitados por el libro vino a funcionar como vectores de reflexión de los tres grupos que resultaron, a su vez, en las siguientes conjeturas: nuestros indios no tenían estatus, ni tampoco lengua o cultura de prestigio que aportar a los conquistadores, por eso la prohibieron en varias ocasiones. Su contribución se redujo, pues, tan sólo al vocabulario sobre alimentación, a algunos topónimos legados a la lengua portuguesa de Brasil y poco más. Ya la presencia del negro fue más larga y duradera, y por eso su influencia en la lengua y en la cultura brasileña es bastante amplia, además de reconocida por el conjunto de la sociedad y por la intelectualidad. y en esto se incluye la participación en la literatura, por supuesto. Estas conjeturas, por un lado, relativizaron las semejanzas que vieron a principio entre las dos novelas y, por otro, trajeron una vez más la discusión sobre literatura oral, que se mostró un tema recurrente en las preocupaciones de los lectores de *Los ríos profundos*.

Por eso se les abrió de pronto otro *link* (textos de Maldonado y García), ahora destinado a todos, a los tres grupos, sin distinción. Estos ensayos les permitieron tener contacto con el hecho que se viene desarrollando a lo largo de la historia de México y que demuestra cómo la voz indígena llegó a los procesos de escritura por medio de los relatos de los zapatistas. Sin embargo, es justo en lo que se refiere a la competencia temática-cognoscitiva, donde la falta de información o de conciencia de los hechos narrativos e históricos más se destacan. La competencia lingüística, entonces, debe ser convocada para que la cuestión indígena, importantísima, por supuesto, no oblitere la aprehensión de la novela como un sistema de signos que demuestra una propuesta estética de difícil vinculación con la ideología dominante, sí, pero plagada de procedimientos destinados a ampliar el modo de percepción de los individuos, de la misma manera y con la misma intensidad que defiende la autonomía del yo.

Esto les posibilita comprender que hay procesos eruditos -como el caso *Macunaíma*- de asimilación de la voz indígena, y procesos populares -como el caso de los relatos- que, por extensión, pueden ser comparados con la *literatura de cordel*, pero que tienen su propia sintaxis.

Así, mientras estuvimos dedicados a la construcción de significados para el texto de Arguedas, sea por la *aproximación* o por la *reflexión*, adoptamos de Smith (1975) el sentido

que este atribuye a la comprensión. Es decir, comprender es descubrir que algo tiene sentido, o dotar de sentido a algo. Se trata, por tanto, de una actividad de un sujeto (lector brasileño) que comprende un texto (*Los ríos profundos*), manejando un sistema lingüístico (lengua española) dentro de un contexto (escolar). De tal modo que, "a (esta) actividad de comprensión cuyo *input* es un texto escrito se le llama lectura" (Mayor, p. 6). También se puede entender como producción de lectura en forma de *output* si se la desdobra en un texto, o sea, en una producción textual que tanto puede ser oral como escrita. Se tratará, en ese caso, de una actividad que llamamos *reelaboración*, en la cual el lector sistematiza su comprensión a través de un punto de vista, donde da a conocer su interpretación del texto, que puede ser tan original como su capacidad de escribir y su cultura, o tan significativa como su capacidad de organizar los elementos construidos en conjunto. Lo que cuenta es que todos son capaces de realizar una lectura-producción, una vez que participaron como sujetos del proceso de atribución de significado del texto, y tienen un punto de vista que defender, o dos que complementar, o alguno que contestar, u otros que agregar.

## CONCLUSIÓN

Fue, por lo tanto, como consecuencia de las informaciones recogidas de las tres tareas: aproximación, reflexión y re-elaboración por parte de los lectores, que pudimos demostrar en el espacio de este trabajo, primeramente, cómo intentamos traducir el conocimiento previo del alumno en cuanto a su competencia social-afectiva, que es la que recogemos en las referencias extra-texto, o sea, el efecto de placer que les proporcionó el texto, el refuerzo positivo derivado del reconocimiento de la similitud entre los procedimientos de *Los ríos profundos* y *Macunaíma*, o con la cuestión de la falta de reconocimiento de la voz indígena en el contexto peruano. En segundo lugar, intentamos demostrar cómo los lectores reaccionaron a las sugerencias de lectura que llevaban en cuenta sus primeras impresiones y, por último, cómo reaccionaron ante los comentarios de los autores sugeridos sobre los relatos zapatistas. El resultado implicó, entonces, la discusión sobre el mestizaje, la construcción de las identidades peruana, mexicana y, claro, de la brasileña, y esas discusiones dieron origen a la discusión sobre los géneros: novela, relato. Pero, discutir por qué la sociedad peruana no se identifica como mestiza, aunque muchos motivos se impongan en esta dirección, y la posibilidad de comparación con los relatos zapatistas les proporcionó a los lectores un modelo de superación de las condiciones de dominación de los incas de Perú y, quizás, inspiración para la reflexión de nuestro propio proceso de mestizaje y de identidad mestiza. Tarea que se abre con la incursión del lector a través de otros géneros, con la comparación entre discurso histórico y de ficción, en una búsqueda sin fin de satisfacer su curiosidad y su placer de leer cosas que le interesan.

Como hemos podido observar, los tres caminos derivados de una primera lectura terminaron por encontrarse. Así pues, la *con-pasión* que mostraron estos lectores ante la cuestión



indígena reveló el placer que les proporcionó el tratamiento que Arguedas dispensa al tema, reveló también que fueron capaces de identificar situaciones semejantes en el contexto literario brasileño y que la cuestión de la identidad de los indios peruanos es un poco la cuestión de todos los subyugados e incluso la de ellos mismos. Como se puede ver, la lectura nunca termina, porque son inagotables los referentes de cada lector, como los caminos que se pueden elegir para erigir textos significativos. El afecto de los lectores por el texto, por los temas que el texto despierta, permite, sin sombra de duda, un margen infinito de abordajes, de construcción de lecturas-producción, una vez que están garantizadas las prerrogativas del sujeto que lee y, consecuentemente, lograr una lectura efectiva.

### BIBLIOGRAFÍA

ANDRADE, Mario. *Táxi e crônicas do Diário Nacional*. SP, Duas Cidades, SCCT, 1976, pp. 95-96.

ARGUEDAS, José María. *Los ríos profundos*. 2. ed., Madrid, Cátedra, 1998.

Aproximación a una bibliografía sobre la comprensión lectora en el aula de español como lengua extranjera. *Carabela*, núm. 48, Madrid, SGEL, 2000, pp. 137-139.

BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. Lisboa, Edições 70, 1988.

ESCOBAR, Alberto. *Arguedas o la utopía de la lengua*. Lima, Instituto de Estudios Peruanos Edic.

FERNANDEZ, Sonia Inez G. *Folgedos populares em Macunaíma*, inédito.

FERNANDEZ, Sonia Inez G. "Canção popular brasileira: um dos modos de expressão de nossa identidade", en *Revista de estudos galegos*, Niterói, EDUFF (en prensa).

GARCÍA, Laura Beatriz R. "Reconhecimento do papel da afetividade na ação zapatista", en *Imaginário*. USP, núm. 7, 2001, pp. 173-194.

MALDONADO, Ezequiel. "Desde la memoria al registro en los relatos zapatistas", en *Imaginário*. USP, núm. 7, 2001, pp. 163-172.

MAYOR, Juan. "Estrategias de comprensión lectora" en *Carabela*, núm. 48, Madrid, SGEL, 2000, pp. 5-23.

QUIJANO, Aníbal. *Modernidad, identidad y utopía en América Latina*. Ed. El Conejo. SMITH, Frank. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolingüística da leitura e do aprender a ler*. Trad. Daise Batista. Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.