La lectura como placer: un objetivo posible y deseable en las clases de español con fines específicos para alumnos de la carrera Português-literaturas en lengua portuguesa en una universidad

Flavia Ferreria dos Santos
(Universidad Federal de Río de Janeiro)

Este trabajo parte de la observación de clases de la asignatura *Espanhol Instrumental II*[1] de la Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) impartidas a alumnos, en general, de la carrera Português-literaturas en lengua portuguesa[2], con el objetivo de reflexionar sobre la construcción de un programa que, a la vez, motive y tenga en cuenta algunos de sus intereses. Los alumnos tienen dos asignaturas, una por semestre, con una carga horaria de 5 horas semanales, divididas en tres clases de una hora y 40 minutos. El alumnado suele ser del primer y segundo semestres, o sea, que acaban de ingresar en la universidad.

Estas informaciones son importantes porque ayudan a definir un perfil de los aprendices, lo que sirve para establecer puntos a partir de los cuales investigar el universo de sus necesidades en lengua extranjera. En este sentido debemos preguntarnos cuáles serán dichas necesidades. En principio se considera el español con fines académicos, una vez que se trata de alumnos universitarios. Sin embargo, *strictu sensu,* esta definición se aplica a una disciplina que investiga las características de los géneros académicos (...) con el objetivo de facilitar a personas no nativas de una lengua la adquisición de destrezas que les permitan cumplir con éxito tareas propias de los ámbitos universitarios, entre otras, producir textos y comprender clases magistrales (Vázquez, 2004: 1129).

A decir verdad, me parece que esta definición corresponde más bien a las necesidades de estudiantes de la carrera *Português-español*, una vez que son ellos los que frecuentemente asistirán a conferencias o producirán textos en español. Los alumnos de *Português-literaturas* raramente asisten a conferencias o leen textos en otras lenguas, por lo menos durante la graduación. Sin embargo, esto no significa que les sea inútil el aprendizaje de una lengua extranjera. Si como afirma Moita Lopes (2003: 132) «aprender a ler em LE ajuda no desenvolvimento de habilidades da leitura em língua materna», podemos pensar que enseñar a leer géneros carac-

---

1 *Espanhol Instrumental* es un nombre muy utilizado en Brasil para definir las asignaturas en las que se enseña español para fines específicos.

2 En la UFRJ las carreras de letras suelen abarcar dos lenguas: el portugués y una lengua extranjera, como es el caso de portugués-español. De este modo, los alumnos que estudian se dedican a la literatura en lengua portuguesa, y los que estudian las lenguas clásicas, tienen que elegir una lengua extranjera para estudiar.

terísticos del discurso académico también ayudará a que los estudiantes mejoren su conocimiento sobre estas formas.

Otro aspecto importante se refiere a la cuestión del tiempo disponible para el aprendizaje. Debido al poco tiempo dedicado a la enseñanza del *Español Instrumental* (cerca de 160 horas en un año) las clases se concentran en la práctica de la lectura. De este modo parece que concentrar los esfuerzos en la práctica de lectura de textos académicos es una buena opción.

Sin embargo, nuestra experiencia como profesora nos muestra un detalle de importante consideración. Como se trata de alumnos que acaban de ingresar en una carrera universitaria, muchas veces se observa que sus expectativas sobre la carrera que han elegido no coinciden con la realidad curricular. En el caso de los alumnos de literaturas nos llamó la atención el hecho de que la elección de muchos se debió a su gusto por la lectura y de que muchos se sienten un poco frustrados al descubrir que el estudio crítico de la literatura supone mucho más que una lectura por placer. Muchas veces, al tener que aprender las reglas del discurso académico-científicos, paradójicamente, tienen que alejarse (por falta de tiempo) de la anterior práctica lectora.

Por este motivo, sin disminuir la importancia del trabajo con textos académicos y siguiendo la idea de formar lectores activos, concientes de la importancia en el proceso de construcción del significado, decidimos introducir un nuevo objetivo en clase: el que el alumno de *Português-literaturas* se sienta capaz de disfrutar de la lectura de textos literarios en lengua española. Si el objeto de estudio es la literatura, qué puede ser más interesante que poder leer esos textos en su versión original. Podemos así, además, abrirle nuevas puertas, acercarlo al enorme universo de las literaturas hispánicas, desde Cervantes a Borges, por ejemplo.

Para realizar nuestro experimento partimos de la lectura de fragmentos del libro *Primavera con una esquina rota*, de Mario Benedetti. El libro cuenta la historia de Santiago, preso político de la dictadura militar en Uruguay durante cinco años. Y su familia exiliada, el padre, Rafael, la mujer, Graciela, y la hija pequeña, Beatriz. Las huellas de la separación, de la vida en otro país y de los sentimientos desde la cárcel revelan un mundo fragmentado, contado a través de los discursos de cada uno de los personajes. En cada capítulo, el autor da voz a uno de ellos, en un intento de recomponer la vida a través de sus múltiples puntos de vista.

Nuestro objetivo fue reconstruir en clase, a partir de una lectura conjunta, una parte de este complejo universo a través de los capítulos de Beatriz, una niña muy lista y alegre pero conciente, a su manera, de la delicada situación de su padre. De los siete capítulos contados por la propia pequeña, por cuestiones de tiempo nos limitamos a cinco textos (uno por clase): *Los rascacielos, Este país, Una palabra enorme, La amnistía* y *Los aeropuertos*.

Según Solé (1998: 91) antes de empezar a leer es necesario motivar a los alumnos para la tarea: «Nenhuma tarefa de leitura deveria ser iniciada sem que as

meninas e menino se encontrem motivados para ela, sem que esteja claro que lhe encontram sentido». Así que empezamos nuestro trabajo mostrándoles que íbamos a leer un texto de un gran autor uruguayo para ver qué les parecía, o sea, si les gustaba o no. Les dimos el título del libro y dijimos que durante algunas clases íbamos a acompañar la historia hasta llegar a su final, sin que por ello tuvieran que hacer ningún trabajo escrito o presentación.

Además de la motivación inicial, Solé destaca que es importante organizar actividades antes, durante y después de la lectura y que es fundamental establecer con los alumnos el objetivo de la misma. Las clases siempre empezaban del mismo modo: antes de la lectura nos concentrábamos en el título en lo que podría significar, luego seguía una lectura individual, en silencio, del texto, y por fin hacía yo algunas preguntas a los alumnos, a las que me contestaban oralmente. Con el paso de las clases, observamos una mayor participación de los alumnos, con pequeños debates tras la lectura.

Lo interesante de los capítulos de Beatriz es que, como todo el libro, introduce la historia de la familia poco a poco. En este sentido en el primer capítulo se tiene muy poca información de su vida, lo que hizo más difícil la primera lectura. Sin embargo, nuestro objetivo no era darles ninguna información previa (o casi ninguna) para que ellos pudieran elaborar hipótesis, que se confirmaban o no tras la lectura de un nuevo capítulo. Por ejemplo, en el primer capítulo se sabe que el padre está ausente pero no se sabe por qué. En el segundo se descubre que él está preso pero tampoco se sabe el motivo. La suposición de lo que le pudiera haber pasado al padre, u otro hecho que les dejara pendiente de lo que iba a suceder, les motivaba a seguir la próxima lectura y a reconstruir la vida de Beatriz.

Por otro lado, a medida que avanzaban en los capítulos se daban cuenta de que los textos siempre empezaban y acababan del mismo modo: ella empezaba a describir algo, en apariencia sin ninguna importancia (como una palabra nueva o un lugar) pero que abría paso a una reflexión que la llevaba siempre acordarse de su padre. El tono siempre alegre, infantil e inocente de las primeras palabras se transformaba en un tono melancólico, marcado por la ausencia del padre. Aunque no fuera exactamente nuestro objetivo inicial, eso nos llevó a reflexionar sobre la estructura formal de los textos de Beatriz y a preguntarles sobre cómo este descubrimiento les ayudaba a leer más fácilmente los capítulos.

Nos parece que el trabajo resultó positivo, puesto que en el último capítulo algunos alumnos mostraron deseo de leer todo el libro y otros manifestaron su sorpresa al sentirse «capaces de leer en español».

Por fin, queremos enfatizar que aunque nuestro trabajo haya buscado incentivar la lectura por «placer», se puede objetar que ninguna lectura en clase será igual que «uma leitura só para ler» (Solé, 1998: 97) puesto que siempre habrá la

intervención de un profesor que defina tareas con retos concretos. Eso es cierto y en ningún modo contradice nuestras expectativas.

> Por isso seria útil distinguir entre ler literatura só para ler e ler literatura- e aqui tem sentido, por exemplo, que todos os alunos leiam um mesmo fragmento – para realizar determinadas tarefas que, se abordadas adequadamente, não só não interferirão no primeiro objetivo, como também ajudarão a elaborar critérios pessoais que permitam aprofundá-lo (Solé, 1998: 97).

En esta línea nuestro objetivo ha sido pensar estrategias que motivaran a nuestros alumnos, que les despertara el interés por textos literarios en español dentro y fuera de clase.

BIBLIOGRAFÍA

Benedetti, Mario, 1982, *Primavera con una esquina rota,* Buenos Aires, Sudamericana. Moita Lopes, Luis Paulo, 2003, *Oficina de lingüística aplicada*, Campinas, Mercado das Letras.

Solé, Isabel, 1998, *Estrategias de leitura*, Porto Alegre, Artmed.

Vázquez, Graciela E., 2004, «La enseñanza del español con fines académicos», en: J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid, SGEL, pp. 1129-1147.