



La lectura como juego. Una experiencia estética¹

Rejane Pivetta de Oliveira

LA LECTURA COMO JUEGO ENTRE TEXTO Y LECTOR

La lectura literaria no se reduce al aprendizaje de informaciones, pues la tarea del lector no es solo la de reconocimiento de objetos y situaciones representados. En la lectura de un texto literario, hay una subjetividad muy compleja involucrada en la propia estructura textual. El acto de la lectura está repleto de significados que, presentes en la superficie del texto, no se agotan en ella, ya que entre la palabra escrita y el sujeto que la lee se establece una experiencia, es decir, el encuentro de estas dos instancias modifica el modo de existencia de ambas. La condición para una recepción estética del texto ficcional depende exactamente del establecimiento de la interacción entre texto y lector.

Inaugurada por Hans Robert Jauss, en 1967, en la Universidad de Constanza, la Estética de la Recepción valoriza el papel del lector en la activación de los sentidos de los textos. Esta centralidad en el lector recibe abordajes distintos dentro de las

¹ Este artículo es parte del resultado de un proyecto de investigación sobre literatura infantil, financiado en 2004 por la FAPERGS («Fundação de Amparo à Pesquisa do Rio Grande del Sub»), dentro del Programa de Apoyo a la Educación. Ha colaborado Taíana Matzenbacher, estudiante de Letras de la UniRitter, becaria de Iniciación Científica. Traducción de Biagio D'Angelo.

teorías de la recepción, dividiéndose, básicamente, en dos vertientes, como recuerda Wolfgang Iser:² a) los estudios enfocados en los modos como los textos han sido leídos y asimilados en los varios contextos históricos, con el objetivo de reconstituir las condiciones históricas responsables por las reacciones provocadas por la literatura; b) los estudios dirigidos a las reacciones potenciales suscitadas en los lectores por causa del efecto estético, entendido como interacción que ocurre entre texto y lector. A pesar de las diferencias de método, ambas vertientes —la primera representada por Hans Robert Jauss y la segunda por Wolfgang Iser— comparten el carácter de emancipación de la lectura literaria, en la medida en que la experiencia estética lleva el lector al desprendimiento de las limitaciones de la vida cotidiana, a la renovación de su percepción y, consecuentemente, a una transformación social, como explica Regina Zilberman:

Caracterizando la experiencia estética, Jauss explica por qué es lícito pensarla como propiciadora de la emancipación del sujeto: en primer lugar, liberta el ser humano de las obligaciones y de la rutina cotidiana; establece una distancia entre él y la realidad convertida en espectáculo; puede preceder la experiencia, implicando, así, la incorporación de nuevas normas, fundamentales para la actuación en la vida práctica y comprensión de ésta misma; y, en fin, es concomitantemente anticipación utópica, cuando proyecta vivencias futuras, y reconocimiento retrospectivo, al preservar el pasado y permitir el redescubrimiento de acontecimientos enterrados.³

La teoría del efecto estético de Iser, aunque esté fundada en el texto, considera que tanto este como el lector traen un repertorio de conocimientos y normas sociales, éticas y culturales que interactúan en el momento de la lectura. Esta interacción, según la concepción iseriana, es prefigurada por el lector implícito, concepto que permite proyectar los efectos del acto de la lectura.

El lector implícito no tiene existencia real, más bien, es una estructura del texto. La concepción de lector implícito designa, entonces, una estructura que proyecta la presencia del receptor. De esta forma, el lector implícito no es mera abstracción, porque ofrece determinados papeles a sus posibles receptores.⁴ El

² Cf. ISER, Wolfgang. *Teoria da ficção*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1999, p. 20.

³ ZILBERMAN, Regina. *Estética da recepção e história da literatura*. São Paulo: Ática, 1989, p. 54.

⁴ ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. São Paulo: Ed. 34, 1996b, p. 73.

lector implícito condiciona la actividad de constitución de la estructura del texto, que se realiza a través de actos que lo estimulan. Este papel no debe ser confundido con la ficcionalización del lector, pues no se trata de un lector con estatuto de personaje, o de un narratario explícitamente imaginado. El cumplimiento del papel del lector implícito se da a partir de actos de imaginación, los cuales confieren carácter trascendental a la obra literaria.

Por medio de las prefiguraciones del lector implícito, el lector real da coherencia al universo de representaciones textuales. Al construir un horizonte de sentido para la obra, el lector no solo organiza las varias perspectivas del texto, sino establece un punto de vista a partir del cual comprende su situación en el mundo. El lector real acaba por encontrar en este modo trascendental una referencia que le permite orientar su experiencia en el mundo. El sentido del texto es, así, apenas imaginable en la experiencia del lector, que busca correspondencia entre su punto de vista y el de la estructura de la obra, y así acontece su cumplimiento, la recepción de la obra, que no se agota en sí misma, visto que cada lector es único y que cada lectura corresponde a una manera de ver el mundo representado. Por lo tanto, la idea de lector implícito es de gran relevancia en el desarrollo de la lectura estética, pues, aliada a los estímulos producidos en el imaginario del lector, lo incita a asumir un papel activo en la construcción de la ficción. Como afirma Iser:

Las perspectivas del texto miran ciertamente a un punto común de referencias y asumen así el carácter de instrucciones; el punto común de referencias, sin embargo, no es dado como tal, y debe ser, por ello, imaginado. Es en este punto que el papel del lector, delineado en la estructura del texto, gana su carácter efectivo. Este papel activa actos de imaginación que, en una cierta manera, despiertan la diversidad referencial de las perspectivas de la representación y la reúnen en el horizonte de sentido.⁵

La experiencia literaria posee un carácter paradójico, en la medida que ella vuelve posible el cuestionamiento de la diferencia entre lo real y lo ficcional. Sin embargo, no basta decir que la ficción trae elementos de realidad para poder analizar cómo esta dicotomía es superada. La ficción no es, por lo tanto, exactamente una representación de la realidad: como una estructura comunicativa, la ficción conecta al sujeto a la

⁵ *Ibidem*, p. 75.

realidad (es decir, ella comunica algo sobre la realidad), pudiendo ser considerada una unidad virtual autónoma, sin necesitar de un contexto previamente dado, y trae en sí indicaciones para que el receptor lo interprete. Estas indicaciones, sin embargo, no constituyen todo el cuerpo ficcional; contiene, al contrario, vacíos que instigan la participación del lector, y hacen que inevitablemente el texto exija un sujeto para poder existir. En este sentido, «la relación entre texto y lector se actualiza porque el lector inserta en el proceso de la lectura las informaciones sobre los efectos provocados en él; en consecuencia, esta relación se desarrolla como un proceso constante de realizaciones».⁶

El papel que el lector asume pasa, entonces, a tener una importancia crucial en el acto de la lectura, porque, más allá de ser provocado por los elementos estructurales del texto, el lector elabora estos vacíos en un nivel subjetivo. La estética de la recepción contempla, así, la idea de que las condiciones de aprendizaje se basan en dos planos: el primero es constituido por las indicaciones proveídas por la estructura del texto; el segundo no se formula en la estructura, sino en el camino que el lector hace, basado en sus horizontes, en su comprensión de la estrategia y en sus selecciones, para que la ficción tome «vida». Dadas estas condiciones, el lector vive, en el encuentro con el texto, la tensión entre el cuidado y la ruptura de sus horizontes de expectativas (relacionados a valores y normas sociales, culturales, éticas y estéticas), pues el texto se presenta al lector simultáneamente como resistencia e identificación. La lectura es un proceso continuamente actualizado, en que el texto ofrece una condición estructurada de interacción, en la que interfieren el horizonte y el imaginario del lector en la construcción de los sentidos ficcionales.

La participación del lector en el proceso de lectura se relaciona a la naturaleza perspectivista del texto, dado que sus elementos condicionan determinadas reacciones. La estructura de *tema* (todo lo que capta la atención del lector, como parte del repertorio textual) y horizonte (sistema de referencias) orienta la coordinación de estos diversos puntos de vista y organiza así la relación entre texto y lector.⁷ Esta perspectiva es esencial al proceso de recepción, pues abre acceso a lo no-familiar y orienta su asimilación, permitiendo que el lector regrese al texto y cuestione constantemente su contexto de referencias y el grado de familiaridad con su realidad, factor necesario a la producción

⁶ *Ibidem*, p.127.

⁷ *Ibidem*, p.178.

de sentidos estéticos. Así, la lectura literaria provoca un extrañamiento en el lector, que le hace experimentar un disfrute emancipador, en el cual la imaginación es la pieza fundamental para que él se libere de las convenciones y sea motivado a cuestionar las cosas a su alrededor, reiterando nuevas formas de ver la realidad y de comprender su situación en el mundo.

UNA EXPERIENCIA DE LECTURA

Considerando los presupuestos de la teoría del efecto estético, sobre todo la categoría de lector implícito, cabe indagar en qué medida podemos hacerla productiva para la didáctica de la literatura. En un taller de lectura, realizado durante cinco encuentros de una hora y media, con alumnos de 12 a 14 años (7.^a serie, en Brasil), de un colegio público de Porto Alegre, hemos buscado promover la lectura estética de la obra literaria, a través de la elaboración de actividades que explorasen el proceso de interacción entre texto y lector.

Inicialmente, un cuestionario, que informaba sobre hábitos, opiniones y expectativas de lectura, fue respondido por un grupo de seis alumnos. Las respuestas obtenidas mostraron un público poco familiarizado con el universo literario. Este instrumento contribuyó también para la elección de la obra que se leería, dado que contenía fragmentos, en relación a los cuales los lectores manifestaron interés en la continuidad de la lectura. La preferencia de la mayoría recayó sobre el *Jogo do Camaleão* (*El juego del Camaleón*), novela infantil-juvenil de Marçal Aquino, en la que Ricardo, el personaje principal, comienza un viaje para conocer a su padre. Durante este viaje, él acaba involucrándose en misiones misteriosas de dos bandas dirigidas por dos hombres cuyas identidades son desconocidas (uno de ellos se autodefine *Camaleão*, el Camaleón). Al final de la trama, Ricardo descubre que estos dos «jefes» son la misma persona: su padre, maestro en disfraces, invita al niño a vivir con él. Ricardo se ve, entonces, frente a una situación de elección, crucial para la construcción de su propia identidad, en la que la figura del padre ocupa una función central. El final de la narrativa corresponde al final del viaje de Ricardo, ahora de retorno para casa.

El desarrollo de las actividades de lectura se valió de la hermenéutica literaria propuesta por Jauss,⁸ que establece tres etapas interrelacionadas en el proceso de

⁸ Apud ZILBERMAN, Regina. *Estética da recepção e história da literatura*. São Paulo: Ática, 1989.

recepción —comprensión, lectura retrospectiva o interpretación, lectura histórica o aplicación. Los encuentros se desarrollaron bajo la forma de debates informales —en los que los lectores compartían sus impresiones de lectura— y de actividades lúdicas, que intentaban estimular la interacción entre texto y lector.

Identificados durante el primer encuentro, algunos aspectos referentes a prácticas e intereses de lectura, el paso siguiente fue el brindar para la lectura la obra de Aquino a los alumnos, la cual sirvió de objeto para la aplicación metodológica. Los alumnos realizaron la lectura de los dos capítulos iniciales del libro en casa, por un periodo de una semana, hasta el encuentro siguiente, en el que se trató de verificar las impresiones de lectura del grupo: lo que percibieron en la lectura, lo que les llamó la atención, cuáles fueron las dificultades, los extrañamientos, qué factores los motivaba o no a proseguir. Al comienzo del trabajo, pocas hipótesis fueron levantadas sobre la obra, pero, a medida de que el trabajo se desarrollaba, que se buscaba abrir espacio para la manifestación de las opiniones de cada lector, hubo un involucramiento mayor con las cuestiones del universo ficcional, lo que favoreció nuevas posibilidades de comprensión e interpretación.

La primera actividad propuesta consistió en un juego. El grupo se organizó en tríos y, por sorteo, cada uno recibió un personaje. Sin que los tríos supieran el personaje el uno del otro, se pidió que elaborasen una descripción de características del personaje, sin citar nombres. Enseguida, los grupos anunciaron la caracterización de su personaje, que debería ser representada, a través de diseño, por los demás. La actividad permitió, así, la identificación del imaginario creado por los lectores, siguiendo las instrucciones recogidas del texto. Establecida la caracterización de los personajes, los alumnos fueron instigados, a través del diálogo, a establecer relaciones entre los rasgos identificados y las situaciones narrativas, estableciendo, así, nexos entre ellas. Esta actividad mostró claramente la realización de una perspectiva textual, relacionada a los personajes, según la percepción de los lectores.

Después de este trabajo inicial, se evidenció el interés del grupo por la discusión, lo que determinó la dinámica de los encuentros siguientes. En lo que siguió, fue también posible verificar la relación que los alumnos establecieron con los vacíos del texto y de qué manera ellos fueron capaces de colmarlos, cumpliendo su papel en el juego ficcional. Así, valiéndonos del suspenso y del misterio creados por la obra, pedimos al grupo que cada uno elaborase hipótesis de resolución para estos enigmas —quién era el padre de Ricardo, cuál era la misión de las bandas,

quiénes eran sus jefes—, que fueron justificados a través de pistas encontradas en el propio texto. Involucrar a los alumnos en el trabajo también fue la oportunidad de crear una etapa de reflexión acerca de la realidad, abriendo espacio para que expusiesen su propia visión del mundo, a partir de la interacción con el texto. Así, los alumnos discutieron sobre las actitudes del protagonista semejantes a las decisiones cotidianas tomadas por ellos, y aprendiendo, al mismo tiempo, a comprender la realidad configurada en el texto; semejante, pero no idéntica a las situaciones experimentadas o reconocidas por los lectores.

Otra actividad propuesta al grupo consistió en la escritura de cartas a Ricardo, protagonista de la historia, suponiendo que él pudiese recibir «consejos» sobre los rumbos que su vida podría tomar. La discusión sobre la escritura de estas cartas propició verificar el modo como cada alumno articulaba las motivaciones del personaje, es decir, permitió que ellos asumieran la posición del personaje, formulando hipótesis adecuadas a su situación en la narrativa. Se trata, por lo tanto, de una actividad de satisfacción y de atribución de sentidos, motivados por el texto, pero que no se limitan a una respuesta única y cerrada, pues cada lector, como quedó demostrado, visualiza a su modo las perspectivas textuales, percibiendo en ellas cuestiones y soluciones distintas.

El acto de leer posee una repercusión que excede los límites del texto, desencadenando un proceso de transformación en la subjetividad de los lectores. Las actividades realizadas resultaron en declaraciones con respecto al proceso de recepción de la obra, cuya experiencia había sido vivida por cada uno, y en la que resultó relevante el aspecto de la toma de conciencia sobre el acto de lectura:

[...] Si, ahora presto bastante atención en los detalles que el autor describe y en relación a la lectura yo aprendí que a veces nosotros necesitamos intentar entender la situación, «entrar dentro del libro» para que él se quede mucho más interesante.

[...] Antes, yo no veía las características, las fisonomías, solo leía y algunas veces sin que me interesasen, y ahora presto bastante atención, me intereso más.

[...] Yo pensaba que no era tan importante leer y nunca tenía espacio para este tipo de ejercicio, ahora sé que lo tengo.

El saldo positivo del taller de lectura generó espontáneamente la posibilidad de continuación del trabajo, que se extendió a la lectura de otro libro de Marçal Aquino, *O Primeiro Amor e Outros Perigos* (*El Primer amor y otros peligros*) también electo por el

grupo, y que se discutió en otros dos encuentros. De esta forma, se volvió evidente la demanda de los alumnos por una metodología de lectura que valore la interacción entre los aspectos de la construcción ficcional y la capacidad del lector de atribuirles sentidos.

REFLEXIONES SOBRE LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA DE UNA LECTURA ESTÉTICA

La propuesta de una lectura estética, aquí desarrollada, intentó principalmente proponer al lector un pacto con el universo ficcional, que lo lleve a imaginar personajes y acontecimientos; segundo, desafiarlo a colmar las indeterminaciones y vacíos del texto, estimulándolo a construir coherencia para el que parece enigmático; finalmente, llevarlo al reconocimiento de su propia situación como sujeto histórico. Las actividades elaboradas dentro de estos propósitos nos mostraron resultados que, en su mayor parte, reafirman la descripción del proceso de lectura de la teoría iseriana, principalmente porque nos permitieron visualizar la concreción, en el imaginario de los lectores, de las virtualidades de las obras que nos sirvieron de objeto de aplicación. Constatamos que los alumnos supieron, a lo largo de las actividades, reconocer el repertorio del texto, identificar vacíos, crear hipótesis, observar perspectivas diferentes en el texto, percibir conexiones con la realidad.

Es importante resaltar que la situación de sala de clase muchas veces excede los límites de la teoría iseriana, pues esta habla de una lectura ideal. Sin embargo, la sala de clase constituye el espacio adecuado para que se formen lectores potenciales, capaces no solamente de comprender el texto e interpretarlo, sino también de tomar la lectura como una experiencia. En este contexto, el profesor sirve de mediador en la relación entre texto y lector, mostrando que la recepción estética implica jugar *con* y ser jugado *por* el texto, pues, en el acto de la lectura, tanto las posiciones del texto como las del lector resultan modificadas. La lectura estética supone el desarrollo de habilidades de lectura que brinden la oportunidad del descubrimiento de significaciones múltiples, capaces de accionar la actividad del lector, para hacerle asumir posiciones, a partir del reconocimiento de los juegos que estructuran la ficción.

Es bueno recordar que el efecto estético depende de la activación de juicios críticos del lector. Aunque el significado responda a una virtualidad del texto, él podrá emerger solo de la actividad de lectura; es el lector individual el

responsable por dar coherencia a las perspectivas del texto, de concretizar una verdad posible. En la experiencia realizada, se puede constatar, en la mayor parte de los casos, que los sentidos atribuidos por el lector parten de respuestas a los llamados del texto. En los casos en que el lector se muestra contrario a los procedimientos textuales, no es inviable la posibilidad de interacción, desde que las actividades planeadas por el profesor favorezcan la concreción de las potencialidades de sentido de la obra. La lectura estética se cumple cuando produce una transformación en la percepción del lector, lo que demanda un trabajo de lectura atento a los aspectos de la estructura textual, los cuales se ofrecen al lector como elementos de juego, exigiendo su participación.

Creemos que la formación de lectores competentes, críticos y creativos, depende de la aplicación continuada de una metodología de lectura que privilegie un diálogo intenso entre texto y lector. Cabe recordar que la lectura estética, en los moldes propuestos por la estética de la recepción, solo acontece si la literatura es concebida como constitutiva de la experiencia humana, capaz de producir transformaciones en la propia identidad del sujeto, que pasa a reconocerse como lector.

Un buen camino para que un joven se reconozca como lector es colocarlo en una posición de confrontación con el texto, instigándolo a elegir y tomar decisiones. Si entendemos la necesidad de que el lector constituye una identidad lectora para sí mismo, entonces la metodología de lectura debe ser adecuada a este propósito, lo que pasa por la selección de textos literarios que alcancen una representación ética y estética de los conflictos humanos.

Lo ético y lo estético son dimensiones inseparables, en la medida en que ellas se realicen a partir de una reflexión sobre el otro, volviéndonos sensibles al reconocimiento de diferencias y desigualdades. El texto que afirma su compromiso ético-estético no impone lo cierto y lo errado, lo mejor y lo peor, sino coloca en pauta la necesidad de elección de caminos por el lector, ayudándolo a esclarecer las normas y las condiciones bajo las que sus elecciones son realizadas. En este aspecto, la literatura se vuelve una dimensión importante en el desarrollo de las relaciones sociales, uno de los postulados de la estética de la recepción que garantiza la función emancipadora de la literatura. El crítico brasileño Antonio Cândido refuerza esta función humanizadora, al decir que la literatura confirma en el hombre ciertos rasgos esenciales de su humanidad, como por ejemplo, «el ejercicio de la reflexión, la adquisición del saber, la disposición hacia el prójimo, el

afinamiento de las emociones, el sentido de belleza, la capacidad de penetrar en los problemas de la vida, el cultivo del humor».⁹

Es necesario que el profesor de literatura no descuide su tarea de mostrar las posibilidades del texto literario en ofrecer un destino que nos conduce a lugares diferentes e inesperados, más allá de los condicionamientos de la realidad que nos inmoviliza. Por ello, el profesor no puede perder de vista la calidad fundamental de la literatura de favorecer el diálogo con los conflictos humanos, percibiendo el texto literario como una estructura organizada y coherente, capaz de activar las facultades sensorias, emotivas y cognitivas del lector.¹⁰

El sentido formativo de la literatura asume relevancia mucho mayor en los años iniciales de la vida, antes de llegar a la madurez de la fase adulta. El niño y el joven viven un periodo típicamente de aprendizaje, orientados por estímulos y experiencias que les son ofrecidos por los adultos, principalmente padres y profesores, responsables por su educación. Si la literatura fuese tratada como capaz de auxiliar en el crecimiento y descubrimiento de niños y jóvenes, ella aparecería como una necesidad vital, fruto de una demanda interna de crecimiento y de acceso a la complejidad de lo real, que se prolonga por toda la vida. ■

⁹ CÁNDIDO, Antonio. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 2004, p. 180.

¹⁰ Cf. ISER, Wolfgang. *O fictício e o imaginário*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1996, p. 132.

BIBLIOGRAFÍA

AQUINO, Marçal. *O primeiro amor e outros perigos*. São Paulo: Ática, 2003.
——— *O jogo do Camaleão*. São Paulo: Ática, 2003.

CÁNDIDO, Antonio. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 2004.

ISER, Wolfgang. *O fictício e o imaginário*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1996a.
——— *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. São Paulo: Ed. 34, 1996b.
——— *Teoria da ficção*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1999.

ZILBERMAN, Regina. *Estética da recepção e história da literatura*. São Paulo: Ática, 1989.

