**UN ESTUDIO CRÍTICO SOBRE LAS ESTRATEGIAS Y ACTIVIDADES DE LECTURA EN LA ENSEÑANZA MEDIA:** un perfil en algunas escuelas públicas de la ciudad de Picos-PI.

DANTAS, Jacqueline Wanderley Marques / SEDUC-PI- E-mail: [jacquelineefilhos2@hotmail.com](mailto:jacquelineefilhos2@hotmail.com)

CARVALHO, Maria Angélica Freire de /UFPI – E-mail: [angelifreire@oi.com.br](mailto:angelifreire@oi.com.br)

**Resumen**

En la formación de lectores proficientes y críticos en espacios lectores institucionales como la escuela, es importante que el profesor implemente estrategias de lectura por medio de acciones orientadoras, objetivando una independencia y autonomía del alumno en el procesamiento de una lectura crítica. Este trabajo busca investigar estrategias de lectura en actividades aplicadas por algunos profesores de Lengua Portuguesa (L.P) en clases de la Enseñanza Media (E.M) da rede pública estatal de Picos-PI, haciendo una reflexión crítica sobre las contribuciones de estas para el proceso de comprensión lectora de los alumnos. Para ese trabajo fueron utilizados cuestionarios, memorial docente y observaciones de clases de lectura junto a estos profesores en las escuelas seleccionadas.

**Palabras-clave**: Estrategias de Lectura. Comprensión Lectora. Lectores Críticos.

**Introducción**

Este artículo es resultado de una disertación de maestría que está insertada en la línea de investigación “Lenguaje y Discurso: análisis y variación” y tiene por base la concepción sociointeractional de la lengua, que considera los sujetos como actores constructores sociales, siendo el texto el lugar propio de la interacción. Los interlocutores en esa perspectiva son comprendidos como sujetos activos que dialógicamente se construyen en los textos y son por ellos construidos (KOCH, 2003, p. 17).

La propuesta de trabajo consiste en presentar una visión de las actividades con el texto para la comprensión lectora en algunas escuelas de la enseñanza media de la red estatal de Picos-PI.

Esta investigación de naturaleza cualitativa, interpretativista basada en la perspectiva de Erickson (1985) procuró verificar como la enseñanza de lectura acontece y como los docentes investigados utilizan las estrategias de lectura para promover la enseñanza de la comprensión lectora crítica de sus alumnos.

Este trabajo fue realizado con profesores de Lengua Portuguesa de escuelas de la red estatal de Picos-PI, por medio de cuestionarios, memoriales docentes e observaciones de clases de lectura en 03 (tres) escuelas seleccionadas, pretendiendo la obtención de informaciones que revelen el conocimiento, la postura y la práctica de eses profesores en las clases de lectura y comprensión textual en clases de E.M en las escuelas investigadas.

Esto estudio comprende que existe niveles de comprensión lectora diferenciados, unos más superficiales (compresión literal) y otros más profundizados (comprensión crítica) y que eses niveles de compresión pueden ser más bien explorados por medio de las actividades de lectura implementadas por los profesores en ambientes de clase. Siendo así, por medio de la Taxonomia de Barrett, que divide el modo de desarrollar la comprensión lectora en diferentes niveles (literal, inferencial, reorganización, evaluación y apreciación), el intento de este artículo es verificar como las estrategias de lectura son utilizadas en la elaboración de las actividades por eses profesores, observando los objetivos propuestos, los cuales se espera que contribuyan para la formación de un lector activo.

**1. Un mirar crítico sobre los principales enfoques de lectura**

Conceptuar lectura no es una tarea simple, una vez que la actividad de “leer” implica un universo de posibilidades: leemos no solamente palabras, pero imágenes…

Conceptuar lectura no es una tarea simple, una vez que la actividad de “leer” implica un universo de posibilidades: leemos no solamente palabras, pero imágenes, gestos, expresiones faciales que dejan transparentar los sentimientos y emociones de las personas. Por último, la lectura es parte de toda nuestra existencia, porque somos seres dotados de lenguaje, y es por medio de ella que comunicamos, actuamos e interactuamos con nuestros semejantes.

Leffa (1996, p. 10) al reflexionar sobre la lectura en su sentido amplio afirma: “leer es portanto reconocer el mundo a través de espejos. Como esos espejos ofrecen imágenes fraccionadas del mundo, la verdadera lectura sólo es posible cuando se tiene un conocimiento previo de ese mundo”. El autor comprende que la lectura se realiza cuando el lector es capaz de aprehender sentido a las cosas y la realidad que lo rodea, proceso que él denomina de triangulación.

Para ilustrar este acto de lectura, Leffa hace una comparación de la lectura con un espejo que refleja los objetos y la realidad de acuerdo con la posición en que el sujeto se encuentra en relación a este objeto. Los diferentes ángulos de los objetos reflejados en este espejo representan las diferentes opiniones y lecturas realizadas por los sujetos con el intento de comprender la realidad y el mundo. Entendemos que no se trata de un reflejo propiamente dicho, pero de una recreación de lo que se ve; decidimos que la metáfora de ese espejo mejor refleja una imagen que no es una copia, pero una transfiguración.

Según la concepción estructuralista, la lectura es el resultado de un proceso instantáneo de decodificación de letras en sonidos y la relación de éstos con el significado (KATO, 2003: 62).

Esta concepción estructuralista acerca de la lectura aún se repite en nuestras escuelas principalmente en los años iniciales de alfabetización cuando los niños aprenden a decodificar las letras en sonidos, en un movimiento linear de combinación de sonidos en letras, palabras, frases, párrafos, y así sucesivamente, constituyendo la lectura “como una actividad que exige del lector el foco en el texto, en su linearidad, una vez que "todo está dicho en lo dicho” (KOCH, 2006, p.10), o sea, el sentido para el texto está expresado en la materialidad lingüística.

Esa visión estructuralista de la lectura tiene como foco el texto, percibido como un producto de codificación de un emisor a ser decodificado por el lector / oyente cabiendo a éste el conocimiento del código lingüístico.

Un modelo de lectura que se asemeja mucho a la concepción estructuralista de lengua es el instituido por el psicólogo norteamericano Philip Gough, en 1972. En este modelo, el lector delante del texto procesa los elementos lingüísticos, empezando por las letras, continuando con las palabras, frases..., en un procesamiento ascendente y secuencial denominado bottom-up que conduce a la comprensión del texto (SOLÉ, 1998).

El modelo ascendente de Gough también es conocido como "text-based" o "data-driven processing" (SILVEIRA, 2005), constituyéndose en una descripción detallada del procesamiento del texto, desde el momento en que el ojo capta las palabras del texto hasta la consecuente significación resultante del input visual.

Para Silveira (2005) la lectura ascendente defendida por Gough recupera muchos de los presupuestos behavioristas, una vez que empieza con un estímulo visual y termina con una respuesta.

Kenneth S. Goodman, en su artículo titulado “Reading: El psycholinguistic guessing game”, discurre acerca de la lectura considerándola no como una simple actividad de decodificación, pero como un proceso activo por parte del lector, requiriendo de éste una serie de habilidades como: **(i)** predicción, que se refiere a la capacidad del lector para hacer anticipaciones al texto a la medida que va procesando su comprensión y **(ii)** selección, que se resume en la habilidad que el lector debe presentar para seleccionar los índices que son relevantes a su comprensión y propósito.

En realidad al instituir su modelo de lectura también conocido como top-down o descendente, Goodman recurrió a otras ciencias como la Psicolingüística para confirmar que la lectura envuelve un juego de adivinación psicolingüística y exige del lector una serie de habilidades que lo lleven a saber utilizar las pistas textuales de modo más productivo, valiéndose de sus conocimientos y conceptos.

El modelo interactivo de lectura irrumpió con fuerza a partir de los años ochenta del siglo XX, y se constituyó en un modelo bidireccional al considerar como importante la intrínseca relación entre lector y texto para el proceso de comprensión.

Este enfoque de lectura, como el propio nombre explicita, representa una interacción entre el texto y el lector, en el que el primero utilizándose de sus conocimientos previos y experiencias hace previsiones sobre el texto, considerando las pistas textuales contenidas en aquél, para confirmar o refutar sus previsiones.

Para Solé (1998, p. 24):

Cuando el lector se sitúa ante el texto, los elementos que lo componen generan en él expectativas en diferentes niveles (el de las letras, de las palabras ...), de manera que la información que se procesa en cada uno de ellos funciona como input al nivel siguiente; así, a través de un proceso ascendente, la información se propaga a niveles más elevados. Pero simultáneamente, puesto que el texto también genera expectativas a nivel semántico, tales expectativas guían la lectura y buscan su verificación en indicadores de nivel inferior (léxico, sintáctico, grafotónico) a través de un proceso descendente.

Dos importantes representantes del modelo interactivo fueron los teóricos Rumelhart (1980) y Stanovich (1980), que comulgaban de las mismas ideas acerca de la simultaneidad de los modelos ascendentes y descendientes en el proceso de comprensión lectora.

Para Rumelhart (1980), la lectura se constituye en un proceso perceptivo y cognitivo, iniciándose con una vibración en la retina y finalizando con una idea acerca del mensaje del autor. Stanovich (1980), a su vez, sostiene que el procesamiento en uno de los niveles puede compensar las deficiencias de cualquier otro nivel.

Varias son los enfoques de lectura, pero en este trabajo se defiende un abordaje sociocognitivo de lectura que se ancla en diversas ciencias enfatizando aquí la Psicología Cognitiva, que trajo algunas reflexiones acerca del estudio del lenguaje.

Para Koch (2006, p. 16) la concepción sociocognitiva interactiva de lengua prioriza a los sujetos y sus conocimientos en procesos de interacción. En esta perspectiva, el texto se constituye en lugar de interacción, en el cual las pistas son dejadas por el autor y cabe al lector en una actitud "responsiva activa" (BAKHTIN, 2010) reconstruirlas utilizando sus conocimientos previos. De esta forma, se defiende aquí la enseñanza de la lectura según un abordaje sociocognitivo por entender que ella engloba aspectos que abarcan de una forma amplia los tres niveles involucrados en los procesos de lectura: lo cognitivo, lo lingüístico y lo social.

**2 Las Estrategias de Lectura en el Procedimiento de Comprensión Lectora**

Las estrategias de lectura son procedimientos o habilidades que el lector se sirve en la consecución de la comprensión textual. Para Isabel Solé (1998):

En el estado estratégico somos plenamente conscientes de lo que perseguimos, por ejemplo, estar seguros de que aprehendemos el contenido del texto, o aclarar un problema de comprensión y ponemos en funcionamiento algunas acciones que pueden contribuir a la consecución del propósito. (SOLÉ, 1998, p. 72)

El profesor en sala de clase debe propiciar momentos de lectura, de forma que sus alumnos entren en contacto con diferentes géneros y secuencias de textos, y comprendan que la lectura puede prestarse a diversos objetivos y finalidades, y que son justamente los objetivos que determinan la elección de procedimientos que harán que el proceso de lectura sea más eficaz.

Con el objetivo de formar lectores autónomos y competentes, el profesor no puede desarrollar la lectura con sus alumnos de manera mecánica, sin la debida planificación, antes sí, él debe utilizar estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora, determinar los objetivos que se pretende alcanzar con la lectura para tan sólo crear planes de acción, junto con los lectores aprendices para llegar a la meta pretendida.

Braggio (1992, p. 71 - 72) basándose en Goodman (1984) describe las estrategias cognitivas que son usadas por el lector para la comprensión de la información:

1- Iniciación o reconocimiento de la tarea, la decisión de leer con una determinada intención;

2- Mapeo y selección, es decir, seleccionar del input gráfico y del ambiente aquellas informaciones que serán más productivas y útiles y que dependen de lo que el lector sabe de relevante con relación a la lengua, al acto de leer y al texto en cuestión;

3- Inferencia, que es una estrategia general de inferir (no al azar), con base en lo que es conocido, aquella información que es necesaria, más no es conocida. Los lectores infieren informaciones grafofónicas, sintácticas y semánticas. Además, se deduce información explícita e implícita en el texto;

4- Predicción, la habilidad para predecir y anticipar lo que está viniendo enseguida. Las predicciones se basan en información explícita e inferida, usada de tal manera que el lector no está seguro de lo que estaba explícito y de lo que se ha inferido;

5- Confirmación y no confirmación, es decir, la estrategia donde el lector comprueba consistencias de la nueva información con inferencias, predicciones y conocimientos pasados. La estrategia de confirmar / no-confirmar hace que el automonitoramiento de la lectura sea posible;

6. Corrección, es decir, la estrategia usada para reconstruir el texto y recobrar el significado si éste no ha sido confirmado: a) reevaluando información ya procesada y haciendo inferencias, predicciones e interpretaciones alternativas, y b) regresando al texto para obtener más informaciones; y

7- Terminación, una deliberada intención de terminar el acto de leer.

Braggio reportándose a Goodman (1984) refuerza el valor de las estrategias cognitivas en el proceso de construcción del significado durante el proceso de lectura, resaltando que el objetivo y la intención del lector en el acto de leer son factores determinantes también para la construcción del sentido del " texto. Un lector que lea un texto, por ejemplo, una novela clásica de la literatura brasileña con el objetivo simplemente de deleitarse con la lectura, construirá un significado diferente de otro lector que lea para obtener conocimientos de esta obra relacionándola con la escuela literaria a la escuela que pertenezca.

Así, el profesor deberá dirigir las actividades de lectura para determinados objetivos orientando al alumno-lector sobre la importancia de recurrir a las estrategias de lectura como condición importante para obtener una (mejor) comprensión textual.

**2.1 La taxonomía de Barrett**

Alliende & Condemarín (1987) en su libro "Lectura: teoría, evaluación y desarrollo" abogan sobre la necesidad de evaluar y enseñar una serie de destrezas de comprensión del lenguaje escrito. Según estos autores, estas destrezas son importantes para alcanzar los aspectos críticos de la comprensión lectora.

De esa forma, Alliende & Condemarín (1987) presentan la Taxonomía de Barrett (1968)[[1]](#footnote-2) como propuesta de trabajar la comprensión lectora. A continuación, presentamos un cuadro que apunta a las propuestas de clasificación de comprensión lectora, según el trabajo exigido al lector.

|  |
| --- |
| **THE BARRETT TAXONOMY – SUMMARY OF MAIN CATEGORIES** |
| 1. **Literal Comprehension** 2. Recognition (locate/identify) 3. Of details 4. Of main ideas 5. Of sequence 6. Of comparison 7. Cause / effect relations 8. Character traits 9. Recall (i.e. from memory) 10. Of details 11. Of main ideas 12. Sequence etc, as in a) above      1. **Reorganisation** 2. Classifying 3. Outlining 4. Summarising 5. **Inference** 6. Of supporting detail 7. Of main ideas 8. Of sequence 9. Of comparisons (e.g. time, characters) 10. Of cause / effect relations 11. Of character traits 12. Of outcomes (prediction) 13. Of figurative language (interpretation) 14. **Evaluation**   Judgements of:   1. Reality / fantasy 2. Fact / opinion 3. Adequacy / validity 4. Appropriateness 5. Worth, desirability, acceptability 6. **Appreciation** 7. Emotional response to content 8. Identifications with characters or incidents 9. Reactions to author’s use of language 10. Imagery |

*Figura 1 - THE BARRETT TAXONOMY*

Cognitive and affective Dimensions of Reading Comprehension

Reproduced by permission of The National Society for the Study of Education, University of Illinois, Chicago. From: Barrett, T.C (1997) ‘A Taxonomy of Cognitive and Affective Dimensions of Reading Comprehension’, in Robinson, H.M (ed.) (1968) ‘Innovation and Chance in Reading Instruction’, 67th Year Book of The National Society for the Study of Education, 7 – 29. Chicago: University of Illinois.

Barrett (1968) establece una taxonomía en la que distingue entre la comprensión literal, la reorganización de la información, la comprensión inferencial y la comprensión crítica o la evaluación.

La **comprensión literal** concierne a la recuperación de información que se encuentra explícita en el texto y abarca el reconocimiento y el recuerdo de detalles, ideas principales, secuencias, comparaciones, relaciones de causas y efecto y de rasgos de personajes.

La **reorganización** consiste en analizar la información presentada en el texto, con el objetivo de resumirla o esquematizarla, teniendo en vista la generación de información nueva.

La **comprensión inferencial** requiere del lector el levantamiento de hipótesis y suposiciones acerca del texto, con base en sus conocimientos previos y de mundo. La lectura crítica o de evaluación requiere del lector la emisión de juicios de valor, acerca de las ideas expresadas en el texto, valiéndose el lector de sus experiencias, conocimientos y opiniones.

La propuesta de comprensión lectora de Barrett se asemeja a la de otros estudiosos como Català et al (2001) que proponen la misma línea de clasificación: la comprensión literal, la comprensión inferencial, la reorganización y la comprensión crítica.

Se considera en este trabajo la Taxonomía de Barrett como parámetro para sugerir un análisis de las estrategias de lectura aplicadas por los profesores sujetos de esta investigación con el objetivo de describir tales estrategias y evaluar si ellas fueron significativas para el proceso de comprensión lectora por parte de los alumnos.

**4 Lectura Orientada del Texto: Análisis de una Clase**

Para iniciar la actividad planificada, el profesor "C", insertado en la Escuela Normal Oficial de Picos-PI, habló para la clase de 2º año de Enseñanza Media, compuesta por 36 (treinta y seis) alumnos, que la clase de aquel día sería la comprensión de una música muy bonita que tenía como título "Padres e Hijos".

Pidió a los alumnos que hicieran silencio para escuchar atentamente la música, para luego resolver las actividades propuestas.

Les habló que tal música era de un cantante y compositor brasileño, muy famoso llamado Renato Russo. Este cantante además de vocalista fue el fundador de la banda de rock Legión Urbana.

El profesor "C" les entregó la hoja que contenía la letra de la canción (anexo 2) y algunas cuestiones de la canción y siguió la escucha de la canción.

Los alumnos se mostraron interesados por las actividades y el profesor dio continuidad a la actividad de lectura pidiéndoles que respondieran la actividad.

Se puede afirmar que la elección de dicha canción por el profesor "C" fue un excelente recurso didáctico para la promoción de la comprensión lectora de sus alumnos, una vez que el género textual canción es muy aceptado por el alumnado del EM y también por el hecho de que las letras musicales despiertan en los discentes sentimientos y reflexiones sobre denuncias y críticas sociales, además de instigarlos a posicionarse críticamente acerca de los hechos que ocurren en el día a día.

En el primer momento, pre-lectura, los alumnos escucharon y cantaron la música, para luego responder a las preguntas propuestas.

Se percibe en esta clase que los alumnos interactuaron de forma positiva a la actividad propuesta, respondiendo con facilidad a las preguntas solicitadas. Barrett (1968) y Català (et al, 2001) establecen en sus taxonomías de comprensión lectora el nivel de la comprensión crítica, por medio de la cual los lectores forman sus propios juicios de valor, con respuestas de carácter subjetivo a partir de las impresiones surgidas con las lecturas realizadas.

Y la canción presentada contribuyó no sólo para despertar el sentido crítico de los alumnos lectores, sino para formar en estos alumnos juicios de valor con respuestas de carácter subjetivo, a ejemplo de la pregunta 4: ¿lo que es importante para usted hoy (familia, dinero, fama. ..)?. Justificar". ". Respuesta: "Para mí lo que siempre ha sido, es importante es mi fe, mis amigos y mi familia, pues ellos son mi base (felicidad)".

Se presenta a continuación un cuadro cuyo análisis permite mostrar que en esta clase el profesor realizó actividades que propiciaron el desarrollo de la comprensión crítica por parte de sus alumnos.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **CUESTIÓN** | **TIPO DE COMPRENSIÓN** | **DEFINICIÓN Y OPERACIONALIZACIÓN** |
| ¿Con qué posible intención Renato Russo compuso la letra de esa canción? | Inferencial | - Cuestionamiento del texto.  - Deducción de relaciones causa-efecto.  -Previsión sobre el contenido del texto. |
| ¿Qué entendieron acerca de la letra? (Lecturas posibles) | Inferencial  Comprensión Crítica | - Formación de juicios propios, con respuestas de carácter subjetivo. |
| Cuando usted se siente solo o amenazado (a), a quien suele recurrir? | Crítica | - Formular juicios de valor, de actos y opiniones, sobre temas o ideas expresadas o sugeridas en el texto. |
| ¿Qué importa para usted hoy? (familia, dinero, fama ...). justificar | Crítica  Apreciación | - Formación de juicios propios con respuestas de carácter subjetivo. |
| ¿Cómo suele relacionarse con sus padres? ¿Por qué? | Crítica  Apreciación | - Formular juicios de valor, actos y opiniones, con el propósito de expresar sensibilidad e imaginación. |

*CUADRO 1 - RESUMEN DE ACTIVIDADES DE LECTURA*

Según Solé (1998, p. 173):

Enseñar a leer exige la observación activa de los alumnos y de la propia intervención, como requisitos para establecer situaciones didácticas diferenciadas, capaces de adaptarse a la diversidad inevitable del aula. Esto presupone la renuncia a los estereotipos y las secuencias homogéneas (al "café para todos" todos los días) en beneficio de una práctica educativa coherente en el contexto en que se construye (es el "desayuno a la carta", con una amplia variedad de menús).

Solé (1998) en la citación anterior aboga sobre la necesidad del profesor de innovar sus lecciones de lectura utilizando estrategias de aprendizaje que promuevan una enseñanza de lectura productiva y eficaz. La clase descrita aquí coincide con las ideas de Solé, una vez que el profesor lanzó una actividad de lectura diferenciada, utilizando el género textual canción como forma de estimular a sus alumnos a reflexionar sobre la temática de la letra, lo que produjo buenos resultados , pues los alumnos atendieron a los objetivos pretendidos por el profesor, que fue hacer que los discentes expresaran libremente sus sentimientos y opiniones, tomando como base la temática de la letra de la canción "Padres e hijos".

**CONSIDERACIONES FINALES**

El presente trabajo se compuso como una investigación cualitativa interpretativista apoyándose en la utilización de varios instrumentos de investigación como cuestionarios, memorias docentes y observaciones de clase de lectura en clases de Enseñanza Media, en algunas escuelas estatales de Picos (PI). En lo que se refiere al referencial teórico, se hizo un estudio sobre los principales abordajes de lectura, haciendo uso de una fundamentación teórica de base sociocognitivista, la cual concibe el proceso de comprensión como constructivo, creativo y sociointerativo. Según Koch (2006: 16) la concepción sociocognitivo-interactiva de lengua prioriza a los sujetos y sus conocimientos en procesos de interacción.

Durante el estudio y con la participación de los sujetos de la investigación se observó que la actividad de lectura, tal como se espera que sea, es poco desarrollada en el contexto de las escuelas estatales de Enseñanza Media de Picos-PI. El comportamiento de los alumnos demuestra un desestímulo a la lectura, la mayoría siente mucha dificultad para organizar las ideas, los alumnos tienen un equipaje vocabular muy limitado, lo que puede ser consecuencia de muchos factores; de entre ellos, el hecho de que no son lectores asiduos.

En la clase observada se evidenció que el profesor asumió la responsabilidad en lo que concierne a la enseñanza de la comprensión lectora, sin embargo, ocurrieron algunos descaminos, que no contribuyeron para que los alumnos asuman el nivel de la comprensión crítica.

Lo que se observa de los datos recolectados es que una práctica de imposición o una postura monolítica en relación a la lectura no permite que el alumno sea un sujeto participativo y activo. Muchas veces, aún, hay un distanciamiento significativo de su realidad, porque muchos de los textos presentados nada tienen que ver con su conocimiento de mundo, factor indispensable en el momento de la comprensión de un texto. Si la lectura realizada en la escuela está distanciada de lo cotidiano del alumno, no logra interactuar con el texto, no logra traer para la ocasión algo que le permita establecer comparaciones.

Aunque considerando un número reducido de profesores que dieron su testimonio sobre su práctica pedagógica con la lectura, es importante afirmar que la enseñanza de la lectura en las escuelas públicas observadas, en la red estatal de Picos, ha alcanzado pocos avances. La mayoría de las clases todavía siguen modelos tradicionales que explotan contenidos gramaticales, actividades de lectura que siguen a esquemas montados por los libros didácticos que poco contribuyen a desarrollar tanto la competencia comunicativa de la lectura que siguen a esquemas montados por los libros didácticos que poco contribuyen a desarrollar tanto la competencia comunicativa de los alumnos como la comprensión crítica.

Este trabajo, amparado en las concepciones sobre lectura, buscó enfatizar la importancia de la utilización de estrategias de lectura por los profesores como medio de proporcionar la formación de lectores proficientes y críticos.

Se buscó a partir de los primeros resultados apuntar cuáles las estrategias de lectura fueron más recurrentes en las lecciones de lectura observadas, así como destacar las reflexiones de los formadores de lectores sobre la enseñanza de la lectura en clases de la Enseñanza Media de las escuelas públicas investigadas.

"También como profesora de portugués, veo la necesidad de trabajar el contexto en el que se inserta el estudiante, buscando siempre la interpretación de las letras, contextualizada con el mundo de la lectura." Se percibe en el discurso de la profesora "D" una preocupación por la enseñanza de la lectura y su relación con la formación de un sujeto crítico y actuante en la sociedad en que vive.

En esta perspectiva se considera válida esta investigación, pues se cree que puede contribuir a una toma de conciencia de la realidad sobre la lectura en las escuelas estatales de Picos-PI, así como para el perfeccionamiento de la práctica pedagógica de los profesores involucrados en ese proceso. Se entiende que no está concluida y que los datos aquí presentados permiten otras y nuevas lecturas, indicando una extensión del enfoque que posibilita caminos de investigación como, por ejemplo, el establecimiento de relaciones entre la práctica del profesor y su formación o, el desdoblamiento de las actividades de lectura en la perspectiva de los sujetos lectores, identificando la cadena comunicativa en el contexto estudiado. En fin, son muchas las posibilidades; pero, como esta investigación se dirige a un objetivo específico, se considera, para fines conclusivos, que las prácticas con la lectura en la escuela aún priman por una mirada más cuidadosa en el diálogo contiguo y constante entre universidad y escuela.

**REFERENCIAS**

* **Libros**

Alliende, F. & Condemarín, M. (1987). *Leitura:* teoria, avaliação e desenvolvimento**.** Trad. José Claúdio de Almeida Abreu. Porto Alegre: Artes Médicas.

Bakhtin, M. (2010). O autor e a personagem na atividade estética’ In: BAKHTIN*,* M***.*** *Estética da criação verbal***.**Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, p.3-192.

Barrett, T.C. (1968).*Taxonomy of Cognitive and Affective Dimensions of Reading Comprehension;* en Theodore Clymer, “What is Reading?”: Some Current Concepts, en Helen M. Robinson (ed.) Innovations and change in Reading Instruction, Sixty-seventh Yearbook, National Society for the Study Of Education, Part II, Chigaco, University of Chicago Press.

Braggio, S. L. B. (1992). *Leitura e alfabetização:* daconcepção mecanicista a sociolinguística. Porto Alegre: Artes Médicas, 102p.

Català, G.; Català, M.; Molina, E.; Monclús, R . (2001). *Evaluación de la comprensión lectora*: pruebas ACL (1º – 6º de primaria). Barcelona: Editorial Graó.

Goodman, K. S. (1967). *Reading:* A psycholinguistic guessing game. Journal of the Reading Specialist. Volume 6, Issue 4.

Kato, M. A. (2003). *No mundo da escrita***:** uma perspectiva psicolinguística. 7 ed. Editora Ática.

Koch, I. V.(2003). *Desvendando os segredos do texto.*2ª ed. São Paulo: Cortez,.

Koch, I. V.; Elias, V. M*.*(2006).*Ler e compreender:*os sentidos do texto. 2 ed. São Paulo: Contexto.

Leffa, V. J. (1996). *Aspectos da leitura:* uma perspectiva psicolinguística. Sagra-D.C. Luzzatto Editores. Porto Alegre.

Solé, I. (1998) *Estratégias de leitura*. Trad. Cláudia Schilling. – 6 ed. Porto Alegre: Artmed.

* **Fuentes electrónicas**

Erickson, F. (1989). *Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza*. Barcelona. México. Ediciones Paidós. Disponivel em: <http://ulloavision.org/archivos/antologias/meto2.pdf>. Acesso em: 10.Jun.2014

Rumelhart, D.E. (1980) *Schemata*: the building blocks of cognition. University of California, San Diego and for the Study Reading. Disponível em: <http://www.colorado.edu/physics/EducationIssues/zwickl/Resources/Rumelhart-cognition.PDF>. Acesso em: 12.Jul.2014.

Silveira, M. I. M.(2005). *Modelos teóricos e estratégias de leitura:* suas implicações no ensino. Maceió: EDUFAL,. 144p. Disponível em: [http://books.google.com.br/books](http://books.google.com.br/books?id=PHPIAfbB5csC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false). Acesso em: 24.Jul.2014.

1. Según Alliende y Condemarín la Taxonomía de Barrett fue elaborada para los textos especialmente narrativos, pero puede ser considerada para otros tipos de textos. [↑](#footnote-ref-2)