
Contreras Madrigal, M. A.; do Carmo Vieira Goulart, I. (diciembre, 2021). "Comprensión y percepción de lectura de niños de la educación infantil". En *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 13 (7), pp. 179 - 196.

Título: Comprensión y percepción de lectura de niños de la educación infantil

Resumen: Este texto presenta resultados de una investigación que se fundamentó en la concepción de la lectura como una práctica social y discute su comprensión como una actividad compleja que acciona un proceso de estructuras interiores, que relaciona experiencias acumuladas a construir sentidos al texto que abarca características esenciales del hombre, atendiendo su capacidad simbólica y de interacción con la mediación marcada en el ámbito social. Por tanto, la investigación tuvo como objetivo analizar las respuestas de cinco niños de la educación infantil sobre conceptos relacionados a la lectura y al acto de leer. La investigación de campo adoptó un enfoque cualitativo de carácter exploratorio; como instrumento para la compilación de datos, la observación en campo y la realización de entrevista grupal, bajo la fundamentación de análisis textual discursivo. El análisis de la entrevista colectiva permitió identificar dos características en las respuestas de los niños: la primera tiene como centralidad una "percepción objetiva" del contexto de la pregunta direccionada y otra que considera una "percepción subjetiva" de la realidad temática cuestionada.

Palabras clave: Lectura; acto de leer; lectura de mundo.

Title: *Comprehension and perception of children's reading in early childhood education*

Abstract: *This text beginning from the conception of reading as a social practice and discusses its understanding as a complex activity that triggers a process of interior structures, which relates accumulated experiences to build meanings to the text, which, in turn, encompasses essential characteristics of man, given its symbolic capacity and interaction with marked mediation in the social sphere. Therefore, the research aimed to analyze the responses of five children in kindergarten about concepts related to reading and the act of reading. The field research adopted a qualitative exploratory approach; as an instrument for data collection, field observation and group interview, based on discursive textual analysis. The analysis of the collective interview allowed the identification of two characteristics in the children's responses: the first that takes as its centrality an "objective perception" of the context of the directed question and another that considers a "subjective perception" of the questioned thematic reality.*

Keywords: *Reading; the act of reading; world reading.*

Comprensión y percepción de lectura de niños de la educación infantil

Mayra Alejandra Contreras Madrigal¹

Ilsa do Carmo Vieira Goulart²

Fundamental para promover la lectura es evocar al sujeto para que tome su palabra. Tener la palabra, poseer voz, y sobre todo equiparse para hacerse menos indescifrable. Leer es cuidarse, romper las barreras del aislamiento. Es evadirse con el otro, pero sin perderse en las distintas facetas de la palabra.

Bartolomeu Campos de Queirós (2012, p.90)

La lectura es una actividad compleja, presente en todos los campos de las actividades humanas, pasando por las dimensiones de la vida social y tejiendo las experiencias más íntimas de la vida personal. Quizá incluso por su amplia cobertura hay varias perspectivas teóricas que proponen definiciones para lo que se comprende por leer. De esa forma, en conformidad con el epígrafe nos aproximamos a las palabras de Queirós (2012) para reflexionar sobre la lectura como una acción, teniendo en cuenta que cuando el lector está en contacto con las palabras emitidas por el sujeto escritor, asume su condición de sujeto lector activo frente al texto.

La definición de lectura no se limita a los estudios de la teoría literaria en la dimensión estética, sino que se muestra como una constante búsqueda investigativa, atravesando diferentes áreas del conocimiento como la lingüística, la psicolingüística y la sociolingüística que discuten sobre la lectura desde una perspectiva de interacción del lenguaje, en la que los lectores son percibidos como sujetos que interactúan dialogando para construir sentidos. En esta perspectiva, la lectura es comprendida como un proceso de interacción entre el sujeto-lector y el

¹ Magister en educación de la Universidad Federal de Lavras, UFLA. Profesional en psicología de la Corporación Universitaria Antonio José de Sucre, CORPOSUCRE, email: mayaleja229@gmail.com.

² Doctora en educación de la Universidad de Campinas, UNICAMP, Docente del Departamento de educación y del programa de pos graduación en educación de la Universidad Federal de Lavras, email: ilsa.goulart@ufla.br.

texto como una acción “compleja de producción de sentidos” como lo describen Koch y Elias (2007, p.11).

Trazando una comprensión de lectura en una perspectiva de interacción, la concepción Freireana nos apunta a una dimensión social del lenguaje, como una acción más amplia y anterior a la aprehensión del código lingüístico, que puede ser analizada como una práctica o una estrategia social y cultural, la cual le permite al sujeto compartir experiencias con el mundo que lo rodea. Puede ser influenciada e influenciar, de acuerdo con la lectura de mundo vivida por el sujeto. Dada la proposición de Freire (1989, p. 9) de que la “lectura de mundo precede la lectura de la palabra”, consideramos que la comprensión y la percepción de lo que fue leído va más allá del acto de apropiarse del texto escrito.

En este sentido, entendemos que un niño que aún no está alfabetizado, es capaz de realizar actividades de lectura de mundo y de interactuar con el texto por medio de la lectura compartida. La condición del no dominio del código lingüístico no disminuye ni excluye la capacidad de comprensión del texto por el niño (Goulart, 2012), ya que, “si leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto antes de la lectura (antes de saber leer y antes de comenzar a hacerlo cuando ya saben) podemos enseñar estrategias a los alumnos para que esa interacción sea lo más productiva posible” (Solé, 1998, p. 114).

Para Vigotski (1988) la lectura y la escritura no son elementos innatos al niño. Su adquisición depende de las prácticas sociales y culturales en las cuales está inserto. La comprensión de la lectura y de la escritura no se da de forma aislada, no es algo concerniente solo a los aspectos biológicos, sino construidos en las relaciones sociales y en la relación con los conocimientos. Es, por tanto, el intercambio de experiencias lo que posibilita el aprendizaje y adquisición de la escritura, el acceso al mundo simbólico.

En este aspecto, permitir que los niños tengan contacto con la lectura a través de la actividad de contar historias se muestra como una práctica de inserción del niño en la cultura alfabetizada (Goulart, 2015). La narrativa oral también es un proceso de aprendizaje social según Brandão et al. (2006), y se caracteriza por tener una estructura compuesta básicamente por introducción, presentación de una recopilación de situaciones, resolución y desenlace de la trama. Bruner (1998) relata

que la narrativa busca relaciones con la vida, estableciendo una causalidad diferente del argumento lógico, es decir, los argumentos no están necesariamente ligados a criterios lógicos.

Fundamentándose en esas concepciones, este texto presenta reflexiones sobre la comprensión y la percepción de lectura, a partir de la opinión de niños de 4 y 5 años, basadas en una investigación que tuvo como objetivo analizar las respuestas de cinco niños de la educación infantil sobre los conceptos relacionados al acto de leer. La investigación adoptó el enfoque cualitativo de carácter exploratorio, direccionada por el instrumento de observación en campo y de la realización de entrevista grupal para la recopilación de datos, bajo el enfoque de análisis textual discursivo.

En la búsqueda de una comprensión sobre la lectura

Iniciemos por la etimología de la palabra “leer”, proveniente del latín *legere*, que en “primera instancia, [...] significaba contar, enumerar las letras; en una segunda significaba cosechar y por último robar” según demuestra Paulino (2001, p.11-12). Tal significado trae una percepción de lectura como el acto de extraer el significado del texto, en que el lector tiene la función de descifrar el código y percibir o “cosechar” el sentido ya puesto.

Para Larrosa la palabra leer está relacionada con cosecha, siendo que “[...] podemos construir una serie de términos con lección, lectio, lectura, se-lección, e-lección (elegante), pre-lección o predi-lección, colección, colecta. En esa serie leer es recoger, reunir, albergar, componer, recomponer” (2004, p. 96). De acuerdo con el autor podemos pensar la lectura a partir de la concepción de lo que se pone, en el caso de lo que se describe en el texto, de lo que se quiere “leer”, “cosechado”, “recogido”.

Dada la amplitud de significados imbricados en la expresión “lectura”, explicada por Paulino (2001) y Larrosa (2004), comprendemos la lectura como un acto dinámico y vivo, en que la relación construida entre lector y texto está y siempre estuvo en constante transformación, ligada a la microhistoria del sujeto y a los cambios sociales ocurridos en la humanidad. La definición etimológica trae un aspecto inicial de extraer, recolectar, remover algo que ya está preestablecido en el

texto. Sin embargo, el significado de la palabra lectura a lo largo de los años ha cambiado- la comprensión de la lectura circula entre la representación de una práctica peligrosa a una práctica de demarcación de poder, ganando así con el tiempo adquirir un carácter más comprensivo, además de la aprehensión del texto escrito, entendida como una práctica cultural de producción de sentidos (Chartier, 2011).

Por tanto, en la relación entre lector y texto, según Freire, la comprensión a ser “alcanzada por su lectura implica la percepción de las relaciones entre texto y contexto” (1989, p. 9). En esta perspectiva, Souza (2000), Neves (2001) y Pereira, Sousa y Kirchof (2012) defienden que el acto de leer va más allá de una simple decodificación, en que comprender e interpretar el signo lingüístico constituye un acto de atribuir significados y sentidos al texto, lo que va a depender de las experiencias de vida del sujeto, del cómo piensa y ve el mundo. Por eso, la subjetividad del niño hace una contribución dando sentido al texto. El lenguaje es mediador del texto dentro de la subjetividad del sujeto. El acto de leer implica un proceso mental interno que potencializa habilidades simbólicas y emocionales (Pereira; Sousa; Kirchof, 2012).

El comienzo de la escritura y la decodificación de este código son un fenómeno cultural y no natural, pues para que se domine la escritura son necesarios la enseñanza y el aprendizaje. Sobre ese aspecto, Bresson resalta que “el alfabeto, por tanto, resulta una invención sorprendente” (1996, p. 34). Y el niño se muestra ansioso por comprender y aprender a utilizar el código lingüístico, para interactuar e integrarse en las prácticas sociales de lectura y escritura, pues “la lectura coloca al niño frente al universo legendario de los códigos, capaz de descifrarlos, atribuir sentidos a lo que antes no era comprendido, es lo que se desea” (Goulart, 2018, p. 23).

De esta forma, leer se muestra como un acto esencial en la sociedad contemporánea, productora y consumidora del lenguaje escrito. Por eso, la lectura literaria se convierte en una propuesta apasionante para el contexto escolar, pues, según Lajolo (1993), es posible reunir diferentes imaginarios, sensibilidades, valores, comportamientos a través de los cuales una sociedad expresa y discute simbólicamente sus impases, deseos y utopías:

Por esto la literatura es importante en el currículo escolar: el ciudadano para ejercer plenamente su ciudadanía, necesita apoderarse del lenguaje literario, alfabetizarse, convertirse en usuario competente, incluso si nunca va a escribir un libro: pero porque necesita leer muchos. (...) Cada lector, en la individualidad de su vida va entrelazando el significado personal de sus lecturas con los varios significados que a lo largo de la historia de un texto este fue acumulando. (p. 106-107).

Así, al reflexionar sobre la comprensión de la lectura desde la perspectiva de los niños, nos encontramos con preguntas ya planteadas por Goulart: “¿Cómo abordar cuestiones tan complejas como las actividades de lectura y escritura en la primera infancia? ¿Cómo entender las cuestiones pedagógicas que transitan entre qué leer? ¿Cómo leer? ¿Por qué leerles a niños muy pequeños? “y añadimos: ¿qué entiende el niño por lectura? ¿Cuál es su percepción de las actividades de narración de historias?

En el intento de presentar las percepciones de los niños sobre lectura, buscamos delinear algunos aspectos conceptuales. De acuerdo con Martins, la lectura es considerada “un proceso de comprensión de expresiones formales y simbólicas” (1988, p. 30), sin importar por medio de cual lenguaje se manifiesta, es decir, el acto de leer puede remitir tanto a algo escrito como a otros tipos de expresión del lenguaje, como el visual, sonoro, gestual, corporal, multimedia, entre otros, “caracterizándose también como un hecho histórico y estableciendo una relación igualmente histórica entre el lector y lo leído” (p.31).

Consideramos que la lectura va más allá de la dimensión del código, dado que es posible realizarla de diferentes formas. Por ser un proceso dinámico se puede hacer “una lectura auditiva, visual, gestual y verbal o también todas estas formas se pueden mezclar en un texto único (los llamados textos multimedia, multimediatícos o híbridos), los distintos soportes existentes alteran las posibilidades de lectura” (Casagrande; Naves; Goulart, 2020, p.356).

Por otra parte, Freire (1989) y Martins (1988) enfatizaron que la lectura comienza del contacto con el texto y va más allá de él. De esta forma, el lector deja de ser un actor pasivo en ese proceso y las personas con las cuales convive pasan a tener una influencia considerable en su desempeño en la lectura. Por tanto, “la lectura se produce a partir del diálogo del lector con el objeto leído, ya sea escrito, sonoro, sea un gesto, una imagen, un acontecimiento” (Martins p. 33). El diálogo es

definido por un tiempo, un espacio, una situación, constituyéndose a partir de los desafíos y de las respuestas que el objeto de lectura desencadena, relacionados con las expectativas y necesidades, el placer, los descubrimientos y dando importancia a las vivencias del lector.

Aprender a leer significa también aprender a leer el mundo, darle sentido a él y a nosotros mismos, lo cual, para bien o para mal, lo hacemos incluso sin que nos enseñen. La función del educador no sería precisamente enseñar a leer, sino crear las condiciones para que el alumno lleve a cabo su propio aprendizaje, de acuerdo con sus propios intereses, necesidades, fantasías, de acuerdo con las dudas y demandas que le presente la realidad. Por tanto, crear las condiciones para la lectura no solo implica enseñar a leer y escribir o facilitar el acceso a los libros. Más bien, se trata de dialogar con el lector sobre su lectura, es decir, sobre el sentido que él le da a algo escrito, una pintura, un paisaje, sonidos, imágenes, cosas, ideas, situaciones reales o imaginarias. (p. 34)

En este sentido, la institución educativa asume el papel de mediador del proceso de formación de lectores en que los educadores protagonistas de esta acción formativa necesitan dar condiciones para que la lectura suceda, favoreciendo situaciones de alfabetización literaria, de manera que se perciba “la lectura como instrumento liberador que todos pueden disfrutar, no solo los alfabetizados” (p. 35).

Para Paulo Freire (1989) el acto de leer no puede ser dissociado del contexto político en el cual se inserta, lo que desde su visión provoca que los factores psicológicos, lingüísticos, sociales y políticos que influyen que en el proceso de lectura interactúen entre sí, ofreciendo condiciones para que el individuo pueda hacer una lectura de mundo, de modo que perciba y reflexione sobre el contexto social, sobre su realidad y sobre sí mismo.

El acto de leer se inicia con la decodificación, pero la trasciende, va más allá del universo del lenguaje escrito, ya que “el acto de leer no se agota en la decodificación pura de la palabra escrita o del lenguaje escrito, sino que se anticipa y se extiende en la inteligencia del mundo” (p. 11). Por eso, según Freire, la realidad social y cultural se interrelaciona al lenguaje, de manera que reflexionar, problematizar y descifrar el mundo permite que el sujeto interactúe con el contexto, para así comprenderlo y transformarlo. La palabra escrita tiene mucha relevancia en el desarrollo psíquico del hombre, ya que la lectura se muestra como una forma de reescribir el mundo, aprehendido en la “lectura de mundo” para así poder transformarlo a través de nuestra práctica consciente. .

En esta perspectiva, Solé (1998) describe la lectura como un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso en que el lector intenta obtener información pertinente para los objetivos que guían su lectura.

Tales concepciones permiten inferir, en primer lugar, que el acto de leer requiere la participación de un lector activo, que actúa incorporando y examinando el texto, así como es necesario que exista una finalidad para la lectura. Segundo, podemos resaltar que el entendimiento del lector se da con relación al objetivo que quiere lograr con la lectura. El lector (re)construye el significado del texto, por eso, a cada lectura realizada se tiene una comprensión diferente del texto, dependiendo de su objetivo específico, del momento o de las condiciones internas y externas en que se encuentra, lo que implica el proceso de comprensión y producción de sentidos. Desde este punto de vista, el texto no se limita a una reproducción del significado que el autor quiso atribuir, sino a una construcción de sentidos que engloba los conocimientos y experiencias que previamente tiene el lector.

En sus estudios, Roger Chartier (2011) destaca que las transformaciones por las cuales pasó la lectura a lo largo de la historia de la humanidad, ocurrieron inicialmente de forma oral, pues quien tenía el dominio de la lectura leía para los demás, en una práctica colectiva. Posteriormente, con la diseminación de la escritura a lo largo de los siglos, se fue incorporando una práctica individual y silenciosa.

Fue en la Edad Media que la lectura pasó a ser individualizada y silenciosa, que adquirió un carácter secreto, revelador (Paulino, 2001). Muchas lecturas fueron prohibidas por ser consideradas profanas, muchos libros fueron quemados para que el conocimiento allí contenido no fuera diseminado. Esta ideología, en cierto modo persiste aún hoy, cuando se observa en bibliotecas, librerías y otros espacios donde la lectura está presente, la clasificación de las lecturas según su público, género o grupo de edad (Soares, 1999), como si por ejemplo, un adulto no se encantara de leer un cuento infantil, o un niño no pudiera leer una colección de sonetos.

En este sentido, los hechos anteriores se relacionan con el choque entre conocimiento y poder, presente en la desmitificación del mundo que el acto de leer puede ocasionar y se reitera la cuestión de que la lectura tiene una función legítima en la sociedad, que existe una relación entre lectura y ciudadanía que puede

demarcar una exclusión radical entre los que saben leer y los que no poseen esta competencia (Comitti, 1999). Así,

Aceptamos la lectura como instancia legitimadora de poder, precisamente aquella que establece una diferencia irreductible entre quienes dominan el lenguaje escrito y quienes no lo conocen. Los primeros, sin duda, se convierten en poseedores de una lectura eficiente del mundo y son, por tanto, capaces de ejercer una ciudadanía plena. (p. 151).

De esta forma, podemos considerar la lectura como un proceso socio histórico cultural, ya que sitúa al sujeto en relación a su contexto y a la historia de la humanidad. El acto de leer se configura en un acto político, pues puede promover la consciencia de la función social del lector. Como nos recuerda Freire (1989), se trata de un acto transformador, ya que potencializa la inserción del sujeto en una sociedad cada vez más informatizada y repleta de textos escritos.

Contextualizando los procedimientos metodológicos de la investigación

La investigación fue desarrollada en una Institución de Educación infantil de la red federal de enseñanza de una ciudad del campo de las vertientes en Minas Gerais, Brasil, en la cual participaron cinco niños que estaban en la última etapa de la educación infantil con edades entre los 4 y 5 años³. Los niños participantes fueron escogidos de forma aleatoria por la profesora del salón, considerando aspectos importantes como la no timidez, la facilidad de interacción y el desarrollo del lenguaje.

La investigación tuvo un enfoque cualitativo, focalizada en una investigación de campo, teniendo como procedimiento analítico el análisis descriptivo y textual discursivo, por medio de la observación y de la realización de entrevistas colectivas semiestructuradas con cinco niños entre las edades de 4 a 5 años, sobre las impresiones que tenían de las actividades de lectura y narración de historias desarrolladas en el salón de clase y también de los conocimientos relacionados a las actividades de lectura.

³ La investigación fue aprobada por el Comité de Ética en investigación con Seres Humanos de la Universidad Federal de Lavras, con el n° CAEE: 97927218.6.0000 5148, n° de protocolo 2.926.20 y parecer de aprobación de n° 2.926.204.

Antes de realizar las entrevistas se hicieron observaciones dentro del salón de clase, para esto se solicitó autorización a la profesora responsable para que la investigadora pudiera estar presente en los momentos de lectura de libros infantiles y narración de historias; con el objetivo de hacer anotaciones de esos momentos y al mismo tiempo crear una proximidad con los niños y así tener un vínculo de confianza. Fueron dos semanas de observación, en las cuales fue posible registrar el comportamiento de los niños con la profesora durante las actividades de lectura.

La entrevista fue desarrollada dentro del salón de clases, a partir de 6 preguntas que fueron respondidas aleatoriamente por los niños, sin tener un orden específico para responder, y de esa manera pudieran hablar de forma espontánea y relajada, estableciendo una conversación.

La entrevista ocurrió en la sala de aula de una escuela Municipal de la Ciudad de Lavras, con horario previamente agendado con la profesora responsable del grupo de estudiantes escogidos para participar de la actividad. Las respuestas de los niños fueron grabadas en audio y transcritas íntegramente sin cambios. Para preservar la confidencialidad de la identidad de los participantes se omitió el nombre de la Institución Educativa en donde fue realizada la investigación, como también el nombre de los niños participantes, siendo reemplazados por números⁴.

Compartiendo los resultados obtenidos

En el primer día de observación con los niños, se realizó la actividad de lectura de libros de literatura infantil en otra sala distinta al salón de clases, donde la maestra se sentó en el piso con los niños formando un círculo. En este primer encuentro, observamos que la organización del espacio físico y la forma en que se posicionó para que se diera la lectura, tuvo un impacto en la realización de la actividad, ya que el hecho de estar en círculo proporcionó proximidad entre los niños y la profesora, ya que esta última se colocó en el mismo nivel físico de los niños.

⁴ Los procedimientos metodológicos de análisis se conformaron en las siguientes etapas: a) formalización de la acción investigativa con el Comité de Ética para la Investigación con seres humanos; b) formalización y presentación de la investigación a la institución educativa; c) organización de un cronograma de visitas a la escuela para monitorear las actividades de lectura literaria y narración de cuentos en el salón de clase elegido para la investigación; c) programación y desarrollo de la entrevista colectiva con los niños; d) transcripción de los discursos realizados en la entrevista; f) análisis de los datos recopilados en las entrevistas.

Después de la lectura en círculo, se realizaron preguntas dirigidas a los niños formuladas con cierto grado de complejidad que requeriría reflexión, lo que permitiría lograr su comprensión y percepción sobre la lectura. En la tabla 1, organizamos las respuestas, con el fin de observar aspectos indicadores de la percepción de lectura. Las respuestas parten de una percepción del orden en términos de acciones concretas y objetivas y una percepción más subjetiva de la pregunta planteada.

En este momento de análisis identificamos dos aspectos de la percepción de lectura presentes en las respuestas de los niños. El primero tiene como centralidad una “percepción objetiva” del contexto de la pregunta y otra que indica una “percepción subjetiva” de la realidad temática que involucra la pregunta.

El primer aspecto “percepción objetiva”, se manifestó cuando el niño dio su respuesta de forma directa, pensada a partir de la acción que se realiza, por ejemplo para la pregunta: “¿para qué sirve un libro?”, la respuesta fue objetiva: “para leer” (niño 1). La comprensión del objeto libro se refiere al acto de leer. De la misma forma a la pregunta “¿de dónde surgen las historias?”, obtuvimos la respuesta “del libro” (niño 3), o “¿Cómo las personas inventan historias?”, la respuesta fue enfática “sale del libro” (niño 5). La comprensión del niño demuestra una percepción de la acción realizada con el libro, la respuesta demuestra una percepción a partir del objeto concreto, en este caso el libro como aquello que se puede visualizar o que materializa la acción de la lectura. Para la pregunta “¿qué es leer? ¿Cómo se aprende a leer? , el niño 2 responde “leer es cuando se toma un libro. Ellos aprenden a leer en la escuela, la profesora les enseña a ellos”. En esta respuesta podemos observar que el niño se refiere al acto de leer también asociado al objeto libro, aquí tenemos la idea de lectura como práctica social, a partir de las acciones socialmente construidas con base en un objeto cultural.

Esta percepción más objetiva está relacionada al periodo del lenguaje egocéntrico, como destaca Vigotski (1988), presentando una argumentación elaborada centrada en el propio punto de vista, demostrando una reflexión y una elaboración de la respuesta a partir de la experiencia, en que el lenguaje revela un proceso extremadamente personal, y al mismo tiempo profundamente marcado por las vivencias sociales. El autor percibe la relación entre el sujeto y la sociedad como

un proceso dialéctico que, tal como un río y sus afluentes, combinan y separan los diferentes elementos de la vida humana.

Al segundo aspecto lo nombramos “percepción subjetiva”, que remitió a una respuesta que no se prende a un objeto concreto, pero demuestra un movimiento más reflexivo del niño sobre el tema cuestionado, señala una percepción más subjetiva, más introspectiva. Por ejemplo, para la pregunta “¿De dónde surgen las historias?”, obtuvimos la respuesta “pasan en la imaginación de ella” (niño 4). O en la pregunta “¿por qué las personas cuentan historias?”, las respuestas “porque las hace feliz” (niño 3) y “porque todo el mundo ama las historias” (niño 5), que indican una percepción más subjetiva de la actividad de lectura, como una acción que desencadena sentimientos y sensaciones de bienestar. La respuesta proviene de una experiencia de lectura ya vivenciada por el niño. A la pregunta: “¿Qué piensas cuando alguien te lee un cuento?”, El niño 2 responde: “Porque la tía me lee un cuento y luego me da una idea para que invente un cuento, creo que yo también puedo contar una historia como lo hace la profesora”.

Con relación a las respuestas de las preguntas 2 y 3, se logró observar la importancia que tienen para los niños los momentos de narración de historias y como ellos son afectados de manera positiva, así como lo agradable que encuentran que otras personas cuenten historias para ellos. Esto se puede observar a partir de respuestas aparentemente sencillas, como la pregunta 3 “¿De dónde surgen las historias? ¿Cómo las personas inventan historias?”, el niño 3 respondió que surgen del libro, mientras que el niño 1 tuvo una respuesta más elaborada, al responder que surgen de los que escriben la historia además de hablar de un libro que gusta, incluso menciona su autoría. Otro aspecto observado en las respuestas es que la mayoría de los niños hablaron de sensaciones muy agradables que les trajeron los momentos de lectura, mostrando cómo son afectados por las historias.

Observamos en las respuestas de las preguntas 3, 4 y 6, la importancia que tienen para los niños la lectura de libros de literatura infantil o la narración de historias, como lo describe Colomer (1999), al afirmar que la lectura literaria ofrece el acceso a la imaginación, y al mismo tiempo brinda oportunidades para compartir experiencias de lectura en su entorno, lo cual se evidencia en las respuestas de algunos niños que expresaron el sentimiento agradable que resulta de la acción

lectora experimentada cuando otras personas les leen, incluso declarando una preferencia por determinadas obras y mencionar a su autor, como en el caso del niño 1: “El niño azul quien lo escribió fue Cecilia Meireles”.

Una reflexión sobre la comprensión de lectura desde la perspectiva de los niños

Los niños involucrados en la investigación se encuentran en la etapa del personalismo, fase que se desarrolla entre los tres y los seis años, y en la que se observa la construcción de la autoconciencia a través de interacciones sociales. De acuerdo con Tassoni (2013), en esta etapa el niño reorienta sus intereses por las personas, la afectividad prevalece sobre la dimensión cognitiva y el interés se centra en la construcción de su yo, por lo que el movimiento es hacia el interior de la persona (movimiento centrípeto). De hecho para un niño de esta edad,

La relación afectiva que establece en cada momento con cada acontecimiento de su universo prevalece sobre lo pensado y determina positiva o negativamente las características que atribuye a los objetos, personas o situaciones con que trata. Aunque sabe que las cosas, las personas y los eventos tienen una individualidad estable, la comprensión de ellos está directamente relacionada con sus experiencias emocionales. (Amaral, 2000, p. 51).

En este proceso de desarrollo, el lenguaje tiene un papel fundamental, ya que contribuye para la ampliación de las estructuras interiores y de la comprensión de mundo por las relaciones interpersonales. Por eso, Vigotski (1984) afirma que el lenguaje permite a los niños ir más allá de las impresiones inmediatas sobre el objeto, ya que “les ofrece la posibilidad de representar para sí mismos algún objeto que no han visto y pensar en él. Con la ayuda del lenguaje, el niño tiene la posibilidad de liberarse del poder de las impresiones inmediatas, yendo más allá de sus límites”. (p. 122).

Según Vigotski (1984), el lenguaje favorece la creación y la imaginación del niño, además de contribuir para la internalización de conceptos sin la presencia física de los objetos. También proporciona el intercambio de experiencias y percepciones con el otro, con las situaciones vividas y por medio de las lecturas compartidas permite que a través de la expresividad se establezcan relaciones con los conocimientos adquiridos y las interacciones con el texto, con el contexto y con

sus pares. Así, el lenguaje es un factor determinante para el desarrollo de los procesos cognitivos como la memoria, la percepción, la atención, la imaginación.

En este sentido, consideramos que las respuestas de los niños sobre lo que comprendían sobre la lectura, manifiestan una primera característica de “percepción objetiva”; en este caso la lectura a partir de lo que saben sobre el acto de leer y del objeto concreto por el cual esta actividad se manifiesta -el libro- en que las respuestas emitidas señalan una comprensión lectora denotativa.

La investigación demuestra que la lectura literaria les permite a los niños ampliar su horizonte de expectativas, y así adquirir un conjunto de estructuras mentales, a partir de la formación de conceptos, ampliar la percepción y comprensión de la realidad que les rodea, lo que les permite cuestionar y reflexionar sobre situaciones en las que ocurran abusos simbólicos de poder, aunque con poca experiencia de vida (Sánchez Corral, 2000).

De acuerdo con Colomer (1999), la lectura literaria además de ofrecerles a los niños acceso al imaginario colectivo, también les permite contactar y conocer los modelos poéticos y narrativos de su cultura. De esta forma, los niños no son vistos solamente como consumidores pasivos de una cultura despersonalizada, sino como sujetos lectores, capaces de hacer sus interpretaciones, de dar opiniones, de establecer relaciones y de manifestar lo que piensan y saben sobre determinados conceptos, ideas y situaciones frente a las cuales pueden decidir conscientemente si quieren o no ejercer su derecho a la aventura individual sobre el lenguaje (Pennac, 1997).

Conclusión

Al considerar las situaciones de lectura desarrolladas en ambientes escolares con niños de 4 y 5 años en la educación infantil, las observaciones producto de la investigación indican que existió una correlación entre las actividades de lectura literaria, la narración de historias y la función social que los profesores tienen como mediadores de la formación de sujetos lectores. A partir de las respuestas de los niños podemos comprender que la actividad de lectura tiene un impacto en su vida social, convirtiéndose en una práctica indispensable para potenciar el proceso de enseñanza- aprendizaje de forma placentera, ampliando así su visión de mundo.

El análisis de las respuestas de los niños permitió identificar dos características en ellos. La primera tiene como centralidad una “percepción objetiva” del contexto de la pregunta dirigida, centrada en un aspecto concreto del objeto, en una perspectiva denotativa de lectura, mientras que la otra muestra una “percepción subjetiva” de la realidad temática cuestionada, en el que se manifiesta una perspectiva connotativa de lectura.

Los resultados de la investigación indican que los niños son capaces de manifestar opiniones sobre temas y conceptos más complejos a partir de situaciones y experiencias del contexto social y cultural en que están insertos. Con relación a la comprensión de lectura, la investigación evidencia la importancia de propiciar oportunidades en que la lectura literaria pueda ser compartida y dialogada con los niños. En este sentido, entendemos que, según Zilberman, “la lectura infantil está orientada a realizar su función formativa, que no debe confundirse con una función pedagógica. Ella maneja una tarea que se dirige a toda la cultura del conocimiento del mundo y del ser” (2003, p. 29).

La investigación indica que la percepción de lectura no es estática, sino fluctuante, y que las experiencias de lectura amplían la capacidad de comprensión no solo del texto, sino también del contexto social, que pasa de una perspectiva objetiva, denotativa a una visión más subjetiva y connotativa de la realidad, lo que corrobora la proposición de Freire (1989) en relación a la lectura de mundo como un aspecto que precede la comprensión escrita. En este sentido, la lectura se muestra como práctica social, según Chartier (2011), en la medida en que se constituye en una acción integradora e interactiva para la posición del sujeto en relación a la realidad que lo rodea.

Así, el acto de leer se convierte en un aprendizaje imprescindible a ser desarrollado y vivido por los niños, independientemente de la edad en que la comprensión lectora construida a través de la reflexión y del diálogo contribuyan a la percepción del mundo, del otro y de uno mismo, entretejiendo el aspecto afectivo en el que leer es un acto de “cuidarse, rompiendo con las barreras del aislamiento. Es evadirse con el otro, pero sin perderse en las distintas facetas de la palabra”. (Queirós, 2012, p. 90).

Tablas

Pregunta	Respuesta
1. ¿Para qué sirve un libro?	Niño 1 Para leer
	Niño 2 Para leer historias
	Niño 3 Para leer
	Niño 4 Para leer
	Niño 5 Para contar historias
2. ¿Por qué las personas cuentan historias?	Niño 1 Porque a ellas les gusta contar historias
	Niño 2 Porque ellas son gentiles
	Niño 3 Porque las hace feliz
	Niño 4 Para enseñar a otra
	Niño 5 Porque todo el mundo ama las historias
3. ¿De dónde surgen las historias? ¿Cómo las personas inventan historias?	Niño 1 De los que escriben la historia. El niño azul, quien lo escribió fue Cecilia Meireles
	Niño 2 Del libro. Muestran la portada, dibujan y muestran lo que dibujan.
	Niño 3 Del libro
	Niño 4 Pasan en la imaginación de ellas
	Niño 5 Sale del libro
4. ¿Qué es leer? ¿Cómo se aprende a leer?	Niño 1 Cuando mi mamá y mi papá me leen. Ellos aprendieron a leer con sus mamás
	Niño 2 Leer es cuando se toma un libro. Ellos aprenden a leer en la escuela, la profesora les enseña a ellos.
	Niño 3 Para poder leer. Yo estoy aprendiendo a leer con el libro que me dieron en mi cumpleaños, mi mamá me está enseñando.
	Niño 4 Aprenden con la mamá, el papá o con quien sabe leer y él va repitiendo hasta aprender solo
	Niño 5 Leer un libro. En el colegio, la profesora enseña para ellos.
5. ¿Qué piensas cuando alguien te lee un cuento?	Niño 1 Me gusta porque es genial
	Niño 2 Porque la tía me lee un cuento y luego me da una idea para que invente un cuento, creo que yo también puedo contar una historia como lo hace la profesora
	Niño 3 Me hace muy feliz.
	Niño 4 Me gusta escuchar historias
	Niño 5 A mí me gustan las historias
6. ¿Cuál es tu historia preferida?	Niño 1 De Dios
	Niño 2 Las historias del carnaval. Se tienen una del carnaval, me gustan las historias del carnaval
	Niño 3 La del niño azul, porque hay un pajarito
	Niño 4 La del pingüino "Encuentre mi papá, por favor"
	Niño 5 La de los Ricitos de oro

Tabla 1. Entrevista con niños (4 y 5 años). Fuente: Elaborado por las autoras.

Referencias bibliográficas

- Amaral, S. A. (2000). Estágio categorial. En Mahoney, A., Almeida, L. (Org.) *Henri Wallon: psicologia e educação* (pp. 51-58). São Paulo: Loyola.
- Bresson, F. (1996). A leitura e suas dificuldades. En Chartier, R.; Bourdieu, P; Bresson, F. (Org.). *Práticas da leitura*. (pp. 25-34). São Paulo: Estação Liberdade.
- Brandão, L.; Smith, V., Sperb, T. M. & Parente, M. A. D. M. P. (2006). Narrativas intergeracionais. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19(1), pp.98-105.
- Bruner, J. (1998). *Realidade mental, mundos possíveis*. Porto Alegre: ArtMed.
- Casagrande, T. C.; Naves, L. M; Goulart, I. C. V. (2020). Do ato de ler à formação de leitores: um destaque à mediação docente. (pp. 355-364). In Schütz, J. A.; Mayer L.; Amaral, M. A. F. Um olhar sobre a educação contemporânea: abrindo horizontes, construindo caminhos - volume I.
- Chartier, R. (2011). *Práticas da leitura*. (5ª Edição). São Paulo: Estação Liberdade.
- Colomer, T. (1999). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid: Síntesis.
- Comitti, L. (1999). Leitura, saber e poder. In: Evangelista, A. A. M., Brandão, H. M. B., & Machado, M. Z. V. A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil. (pp. 145-152). Autêntica Editora.
- Freire, P. (1989). *A importância do ato de ler* (23ª edição). São Paulo: Cortez.
- Goulart, I. do C. V. (2018). Leitura literária e contação de histórias em questão: o que ler? como ler? por que ler para crianças pequenas? En Rocha, J. G. et al. *Leitores e Escritores na Educação Infantil*. (pp.21-36). Jundiaí: Paco Editorial.
- Goulart, I. do C. V. (2015). Para além das palavras: espaços de inclusão da criança na cultura letrada. En *Revista Brasileira de Alfabetização*, (1), pp.48-62. Recuperado de <http://periodicos.uefs.br/index.php/acordasletras/index>.
- Goulart, I. do C. V. (2012). Práticas de reconto a partir de livros literatura infantil. En *Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino XVI ENDIPE*, Campinas, Brasil.
- Koch, I.; Elias, V. (2007). *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto.
- Lajolo, M. (1993). *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Editora Ática.

- Larrosa, J. (2004). *Linguagem e educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Martins, M. H. (1988). *O que é leitura*. (9ª edição). São Paulo: Brasiliense.
- Neves, I. C. B. et al. (org.). (2001). *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. (4ª edição). Porto Alegre: EDUEFRGS.
- Paulino, G. (2001). Pensando a leitura. En Paulino, G. et al. *Tipos de textos, modos de leitura* (pp. 11-35). Belo Horizonte: Formato Editorial.
- Pennac, D. (1997). *Como um romance*. Brasil: Rocco.
- Pereira, M. E. M.; Sousa, L. S. S; Kirchorf, E. R. (2012). *Literatura infanto-juvenil*. Curitiba: Editora Intersaberes.
- Queirós, B. (2012). Manifesto por um Brasil literário. En *sobre ler, escrever e outros diálogos*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Sánchez, C. (2000). La lectura frente al discurso del mercado. En Martos, E. (coord.), *Puertas a la lectura*, (3), (pp.153-161). Cáceres: Universidad de Extremadura.
- Soares, M. (1999). A escolarização da literatura infantil e juvenil. En Martins, A. A.; Brandão, H. M. B.; Machado, M. Z. V. (Org.). *A escolarização da leitura literária*. O jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica.
- Solé, I. (1998). *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed.
- Souza, R. A. (2000). *Teoria da literatura*. São Paulo: Atica.
- Tassoni, E. C. M. (2013). Afetividade na aprendizagem da leitura e da escrita: uma análise a partir da realidade escolar. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 13(2), pp.524-544.
- Vigotski, L. S. (1988). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*, 10, pp.103-117.
- Vigotski, L. S. (1984). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Zilberman, R. (2003). *A literatura infantil na escola*. (11ª edição). São Paulo: Global.