CONCEPCIONES DE PROFESORES DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA SOBRE LA LECTURA Y LA COMPLEJIDAD DEL ACTO DE FORMAR LECTORES PROFICIENTES.

Luciana Ribeiro Pinheiro
Dr. Sandra Regina Kirchner Guimarães
Universidade Federal do Paraná (UFPR)
lucianarp14@Yahoo.com.br
srkguimaraes@uol.com.br

Marco Teórico

La situación de la lectura en Brasil presenta algunas verdades discrepantes que pueden ser resultado de experiencias socio-históricas vividas por los sujetos. De acuerdo con PERINI (2004, p. 78-79) "la mayor parte de la población brasileña adulta es funcionalmente analfabeta", o sea, es solamente capaz de realizar tareas sencillas como descifrar el letrero del autobús y firmar el nombre, sin conseguir comprender adecuadamente una página completa; a pesar del aumento significativo de la tasa de escolarización. Para el citado autor "la escuela no está venciendo el desafío de alfabetizar funcionalmente la parte de la población que consigue llegar a ella"; resaltando también que si el objetivo primordial de la escuela es la alfabetización funcional y no se están alcanzando resultados satisfactorios "alguna cosa debe estar fundamentalmente equivocada con relación a la escuela en este particular".

Pensando en la enseñanza de la lectura a partir de un abordaje cognitivo, el acto de leer puede ser entendido como la capacidad de procesar los significados de un texto por medio de acciones interactivas, inconcientes y concientes, usando diferentes tipos de estrategias cuando la complejidad de un texto así las exige. Además, podemos entender la lectura como una actividad social, que posee naturaleza socio-histórica. En esta vertiente, el desarrollo humano es posible mediante las interacciones entre las personas –

sus ideas, pensamientos y conocimientos, que pueden estar expresados en textos – sometidas a la influencia de las condiciones que el medio ofrece.

La escuela, como entidad encargada de enseñar a leer, muchas veces interpreta esta función de forma mecánica y estática. E, incluso proveyendo a los niños de instrumentos necesarios que les garanticen la automatización de la lectura, no significa que los convierta necesariamente en lectores (ZILBERMAN, 1982).

El mecanicismo educacional aleja la lectura de la palabra de la lectura del mundo, transformando el acto de leer libros vacíos de la realidad e impidiendo que el educando desarrolle la conciencia crítica. A pesar de que el educando aprenda a descifrar los códigos lingüísticos, la lectura de la palabra no representará, necesariamente, algo que traiga significados constructivos en su vida. En las palabras de Freire (2007c, 67), este tipo de relación entre el lector y la lectura sólo permite la "comprensión mágica" de la realidad.

Sin embargo, el trabajo pedagógico ideal en la actividad de lectura parece ser aquel que establece relaciones directas con las vivencias y las necesidades concretas de los individuos, permitiendo que la lectura de un texto transcienda la lectura simple de la palabra escrita. Cuando la lectura de las palabras se enfrenta a la lectura del mundo hay una interrelación entre los diferentes tipos de lecturas, lo que la transforma en un acto (re)creativo, (re)constructivo, (re)significativo, por ello, crítico.

En esta perspectiva, la enseñanza de la lectura debe propiciar reflexiones y análisis, instigando al lector a usar su repertorio de conocimientos para transformar, recrear y atribuir significados sobre él mismo, sobre su vida, sobre su realidad socio-cultural y sobre su mundo. Freire (2007c, p. 61) declara que "ninguna acción educativa puede prescindir de una reflexión sobre el hombre y de un análisis sobre sus condiciones culturales. No hay educación fuera de las sociedades humanas y no existen hombres aislados". Por este motivo, defendemos el derecho de que todo educando se transforme en un lector proficiente, y el derecho de poder decidir con autonomía y competencia si quiere transformarse en un hombre-lector, o no.

Los lectores proficientes son aquellos que poseen una lectura hábil, competente, que es capaz de hacer uso de diversas estrategias presentándose flexible para adecuarse a las condiciones de los textos. El lector proficiente comprende el texto a partir de su repertorio de informaciones y conocimientos, analizándolo críticamente y dirigiendo interpretaciones sin recurrir, necesariamente, al habla y a las conclusiones de los otros. Los hombres-lectores son aquellos individuos que, además de alcanzar el nivel de la proficiencia, leen por el placer, para la diversión, por adhesión a esa actividad como forma de entretenimiento, encontrando en la lectura refugio, placer, paz, fruición. La lectura para el entretenimiento es una opción, un gusto particular que surge, normalmente, a partir de la proficiencia.

La enseñanza que tiene en cuenta promover la condición educacional de lectores proficientes, promueve una educación crítica y reflexiva acerca de los problemas político-sociales. Freire (2007c) concibe la lectura crítica como aquella que le permite al hombre posicionarse en el mundo, no sólo en la condición de estar en la realidad, sino también de estar con ella. Así, la lectura debe colaborar para que el hombre comprenda su realidad e interactúe de manera conciente para que las transformaciones sociales puedan ocurrir. En esos términos, la lectura crítica puede provocar cambios sociales ya que aleja a los individuos de la "percepción mágica de la realidad" (p. 58).

Podemos inferir que los conceptos sobre el significado de la lectura en la vida de los educandos y de los educadores están embutidas de representaciones sociales que son difundidas de diferentes formas en los contextos socio-educacionales, siendo responsables por lo imaginario social sobre la lectura y el lector, y parece influenciar la dirección pedagógica de la enseñanza de esta actividad.

Consideramos de suma importancia repensar sobre la complejidad del acto de formar lectores a partir de los conceptos de los educadores sobre la lectura. Así, tendremos subsidios para implementar prácticas pedagógicas alternativas, teniendo como objetivo un proyecto de enseñanza que esté más adecuado y coherente con la realidad socio-histórica de los educadores y de los educandos.

Silva y Zilberman (2004, p. 115) afirman que "un proyecto que objetive suprimir las deficiencias del sistema educacional brasileño tiende a colocar en primer plano la sólida formación del lector, esperando, por lo menos, tornarlo apto a comprender el sentido del texto, como máximo que ese lector se muestre crítico y creativo ante los materiales leídos y el mundo al que ellos se refieren". En esos términos, la pedagogía de la lectura debe ser consolidada en el objetivo mayor de transformar a los ciudadanos, por lo menos, en lectores proficientes, y alcanzando el punto más alto cuando conquistan esos lectores el universo placentero de la lectura transformándolos, también, hombres-lectores.

Marco Metodológico

Sujetos Participantes:

Participaron de esta investigación 40 profesoras que se desempeñan en diferentes asignaturas de la enseñanza primaria, y que componen dos grupos. El grupo 1 compuesto por profesoras de Paraná y el grupo 2 compuesto de profesoras de Bahía. Las profesoras de los dos grupos se distinguen por pertenecer a realidades (social, económica y política) muy diferentes, aunque la formación académica en ambos grupos sea diversificada. De modo general, las profesoras poseen una gran experiencia práctica, siendo que algunas se desempeñan en la red pública, algunas en la red particular, y otras trabajan tanto en la red pública como en la particular.

Caracterización de los grupos:

Grupo 1 (G1): está compuesto por profesoras de dos ciudades del interior de Paraná, estado que está situado en el sur del país. Marechal Cândido Rondon que cuenta aproximadamente con 50.000 habitantes. Fue fundada y organizada por inmigrantes europeos, se estima que 80% de la población esté constituida por alemanes y sus descendientes. La ciudad está muy desarrollada económicamente. Borrazópolis es una ciudad muy pequeña, con

aproximadamente 8.182 habitantes y se destaca por su calidad de vida, siendo la ciudad más calma y tranquila del interior de Paraná. Se localiza en el Valle de Ivaí, región que ya fue gran productora de café, lo que llevó a la fundación de la ciudad. Todas las profesoras de este grupo son pos-graduadas en cursos Lato Sensu.

Grupo 2 (G2): está compuesto por profesoras de una ciudad del interior de Bahía, estado del Nordeste brasileño. Itaberaba está situada en el semiárido bahiense y posee cerca de 61.052 habitantes, siendo que el analfabetismo todavía alcanza el 24,78% de la población. A pesar de ser considerada el principal centro comercial de la región hasta hace poco tiempo la economía local estaba basada en la cultura de subsistencia y en sus empleados públicos. En virtud de la realidad educacional local, las profesoras que componen este grupo poseen niveles diferentes de formación, por eso, tenemos profesoras formadas en cursos técnicos, graduandas, graduadas y especialistas.

Instrumento:

En la investigación se optó por usar el cuestionario como instrumento de colecta de datos. En su totalidad, el cuestionario utilizado está compuesto por 15 preguntas, que oscilan entre cerradas y abiertas. Cada pregunta fue previamente evaluada mediante dos estudios piloto y adecuada de acuerdo con las verificaciones.

El trabajo aquí presentado se centra en los datos colectados en las respuestas obtenidas a partir de tres preguntas:

Pregunta nº 1 – es una pregunta del tipo SÍ/NO y que demanda un justificante. Esta cuestión investiga la opinión de las participantes sobre la lectura proficiente y la relación de ésta con la asignatura que enseñan;

Pregunta nº 2 - es abierta permitiendo una reflexión sobre el reconocimiento que la profesora hace de la actividad de lectura, tanto en su vida personal como en su vía profesional;

Pregunta nº 3 - contiene doce ítems (puntos) cerrados, abordando los conocimientos de las participantes sobre la enseñanza y el desarrollo de la lectura. En cada uno de los ítems las participantes tenían que elegir una de las

siguientes alternativas: totalmente de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo o totalmente en desacuerdo.

Procedimientos:

Los criterios en la selección de los sujetos habían sido determinados por el objetivo de la investigación, que tiene por objeto investigar conceptos de profesores que se desempeñan en la enseñanza primaria, en las diferentes áreas del conocimiento. La colecta de datos ocurrió bajo las condiciones de acceso de la investigadora a esos profesores. A los participantes se les había solicitado responder el cuestionario después de una previa explicación sobre el objetivo de la investigación.

Los datos colectados habían sido analizados de forma cuantitativa y cualitativa. En las preguntas cerradas, el procedimiento adoptado incluyó la verificación de la frecuencia con que cada una de las alternativas fue elegida, en seguida buscamos analizar el significado de esta frecuencia en los dos grupos diferentes. En las preguntas abiertas, se optó por el análisis de contenido.

Resultados

Conceptos de las profesoras sobre la importancia de la lectura proficiente de los educandos en la asignatura en las que ellas enseñan.

Las respuestas presentadas a la primera pregunta revelan que las profesoras del grupo 1 (100%) creen que la lectura proficiente es importante para el buen desempeño del educando en la asignatura que ellas enseñan. Mientras que en el grupo 2, podemos verificar que ese número cae para 80%, aunque todavía represente la mayoría de las profesoras de este grupo, cuatro profesoras (20%) no consideran la lectura proficiente importante para el buen desempeño del alumno en su asignatura específica.

El justificativo de las profesoras del grupo 2 no condice con el que declararon, ya que fue justamente este grupo que presentó mayor número de argumentos que relacionan la lectura proficiente con el buen desempeño de los educandos (tabla 2):

TABLA 1: Índice de las respuestas a la pregunta sobre la importancia de la lectura proficiente de los educandos en la asignatura que las profesoras desarrollan, organizadas en categorías

Categorías	Grupo 1		Grupo 2		Total General	
	f	%	f	%	f	%
- Relación entre la lectura proficiente con la comprensión e interpretación de conceptos, ideas, de textos.	04	23,5	13	61,9	17	44,7
- Profundizar los conocimientos, los contenidos trabajados.	04	23,5	02	9,5	06	15,7
- Relación entre la lectura proficiente con el vocabulario, con las estructuras gramaticales, y con las normas ortográficas.	02	11,7	02	9,5	04	10,5
- auxilio en el desarrollo de la escritura.	02	11,7	01	4,7	03	7,8
- Adquisición de nuevos conocimientos, nuevas informaciones, descubrimientos, actualizaciones, etc.	05	29,4	03	14,2	08	

	21,0
TOTAL DE JUSTIFICANTES	17 100 21 100 38 100

A partir de los datos es posible concluir que los conceptos que las profesoras de los dos grupos tienen sobre la importancia de la lectura proficiente de sus educandos evidencian su funcionalidad práctico-pedagógica. La lectura proficiente está relacionada con la comprensión, adquisición y profundización de los conocimientos adquiridos, como soporte para mejorar el conocimiento en la lengua portuguesa colaborando con el desarrollo de la escritura. Las tres categorías que resaltadas por sus porcentajes, se relacionan entre sí, y se complementan permitiéndonos verificar que, en la visión de esas profesoras, la lectura en la educación formal es principalmente un instrumento que facilita el conocimiento.

Conceptos de las profesoras sobre el significado de la lectura en su vida.

La lectura en la vida de las profesoras tienen representaciones variadas, produciendo múltiples significados. Estos conceptos revelan experiencias singulares, particulares, únicas, pero que promueven la construcción de un significado colectivo, demostrando el sentido plural con que la lectura se hace entender.

TABLA 2: Índice de las respuestas a las preguntas sobre el significado de la lectura en la vida de las profesoras y organizadas en categorías

Categorías	Grupo 1		Grupo 2		Total General	
	f	%	f	%	f	%
- medio para el conocimiento, la información, los descubrimientos, la comprensión.	12	40,0	24	36,4	12	61,9
- instrumento en la vida profesional, en el perfeccionamiento, en la actualización.	06	20,0	15	22,7	09	9,5
- facilitar relaciones interpersonales y respecto a las diferencias.	05	16,6	10	15,1	05	9,5
- fuente de placer, ocio, entretenimiento, compañía.	05	16,7	09	13,6	04	4,7

- fuente de fantasías, "viajes"		0	-			
	06	14,2			06	
- colaboradora en las actuaciones sociales y políticas (ciudadanía).	9,0					
		02	6,7			0
- a penas por imposiciones y exigencias profesionales.	-			02	3,0	
		30	100			36
TOTAL DE RESPUESTAS	100			66	100	

La indicación de la lectura como medio que fomenta el conocimiento está en primer lugar en los dos grupos. La mayoría de las profesoras (24 participantes) consideran la lectura importante para sus vidas por esta actividad promoverles conocimientos, informaciones, descubrimientos y compresión de mundo. En este punto, los grupos se presentan como semejantes. **La lectura vista y tratada como un instrumento en la vida profesional** viene enseguida, ocupando el segundo lugar en los dos grupos. Esta categoría complementa la anterior, reforzando el concepto práctico-profesional con que las profesoras conviven con la lectura también en el cotidiano. Notamos que hay similitud en la frecuencia de contenido entre los dos grupos de profesoras cuando atribuyen **la importancia de la lectura a la promoción de relaciones interpersonales**, permitiendo más respeto a las individualidades y a otras opiniones, ideas, culturas. Analizando el porcentaje total, encontramos en cuarto lugar, en los dos grupos de profesoras, **la lectura entendida como fuente de placer, ocio, entretenimiento, compañía.** La lectura vista de esta forma, nos da la posibilidad de entender que los conceptos sobre esta actividad traspasan por las necesidades y

finalidades en que esté sometida en el momento. El quinto lugar (9,0%) está ocupado por una categoría presente apenas en el grupo 2. Así, **la lectura vista como un instrumento de prácticas político-sociales** refuerza la acción libertadora con que esta actividad es tratada por estas profesoras, cuyos puntos de vista muestran la actuación politizada que esta actividad puede promover. Con un porcentaje poco expresivo, 6,7% de las profesoras del grupo de Paraná atribuyen el significado de la lectura en sus vidas **apenas como una imposición y exigencias profesionales.** Esta categoría está compuesta por respuestas que demuestran una forma profesional de relacionarse con la lectura, pero que no niega otras atribuciones positivas de esta actividad.

Conceptos de las profesoras con respecto a la complejidad de la enseñanza de la lectura.

Con relación a los conceptos con respecto a la enseñanza de la lectura que cada profesora tiene como referencia de trabajo, o como la ven en la práctica pedagógica, tenemos:

TABLA 3: Grado de concordancia entre las profesoras con las afirmaciones que se refieren a las cuestiones metodológicas y abordajes de enseñanza y desarrollo de la actividad de lectura.

	Totalmente de acuerdo (1)						De acuerdo (2)						
	En desacuerdo						Totalmente en desacuerdo						
	G1		G2		Total		G1		G2		Total		
Cuestión	G1		G2		Total		G1		G2		Total		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f
	%	f	%	f	%		f	%	f	%	f	%	

1	01 5,0 0 - 01 2,5 02 10,0 01 5,0 03 7,5 06 30,0 06 30,0 12 30,0 11 55,0 13 65,0 24
2	60,0
3	0 - 02 10,0 02 5,0 0 - 0 - 0 - 09 45,0 03 15,0 12 30,0 11 55,0 15 75,0 26
4	65,0
5	06 30,0 12 60,0 18 45,0 06 30,0 06 30,0 12 30,0 08 40,0 01 5,0 09 22,0 0 - 01 5,0 01
6	2,5
7	03 15,0 02 10,0 05 12,5 12 60,0 02 10,0 14 35,0 03 15,0 13 65,0 16 40,0 02 10,0 03 15,0 05
8	12,5
9	01 5,0 0 - 01 2,5 07 35,0 05 25,0 12 30,0 10 50,0 12 60,0 22 55,0 02 10,0 03 15,0 05
10	12,5
11	02 10,0 02 10,0 04 10,0 13 65,0 12 60,0 25 62,5 04 20,0 06 30,0 10 25,0 01 5,0 0 - 01
12	2,5
	09 45,0 12 60,0 21 52,5 11 55,0 07 35,0 18 45,0 0 - 0 - 0 - 0 - 01 5,0 01 2,5
	0 - 0 - 0 - 03 15,0 0 - 03 7,5 11 55,0 08 40,0 19 47,5 06 30,0 12 60,0 18 45,0

	05 25,0 09 45,0 14 35,0 12 60,0 09 45,0 21 52,5 02 10,0 02 10,0 04 10,0 01 5,0 0 - 01 2,5
	16 80,0 20 100 36 90,0 04 20,0 0 - 04 10,0 0 - 0 - 0 - 0 - 0 - 0 -
	06 30,0 02 10,0 08 20,0 11 55,0 11 55,0 22 55,0 03 15,0 05 25,0 08 20,0 0 - 02 10,0 02 5,0
	01 5,0 03 15,0 04 10,0 12 60,0 10 50,0 22 55,0 07 35,0 06 30,0 13 32,5 0 - 01 5,0 01 2,5

Constatamos que el 60% del total de profesoras están "totalmente en desacuerdo" con respecto a que el **desarrollo de la lectura sea de responsabilidad exclusiva de los profesores de Lengua Portuguesa** (punto 1)**.** Del total de profesoras, 65% se manifestaron contra la afirmación de que **el fracaso en la lectura es algo natural, previsto y justificado – es el resultado de la incapacidad del educando** (punto 2). Cuando son estimuladas a pensar sobre la influencia de los contextos familiar y social, se puede observar que en el grupo 1 fue evidente la falta de consenso en este punto, y el porcentaje entre concordantes (60%) y discordantes (40%) se aproximó significativamente. Lo mismo no ocurrió entre las integrantes del grupo 2, cuya mayoría (90%) coincide con la afirmación de que **el desarrollo de la lectura no puede ser trabajado de forma disociado de los contextos social y familiar del educando** (punto 3)**.** Los números revelan que el 47,5% del total de las profesoras están de acuerdo que **el educando realiza la lectura solamente a través de un proceso ascendente** (punto

4)**.** Mientras tanto el 52,5% no está de acuerdo con esta alternativa.. Con relación al **educando realizar la lectura solamente a través de un proceso descendente** (punto 5) tenemos pequeñas diferencias entre los grupos. En total, 67,5% de las profesoras no están de acuerdo con esa afirmación. Con relación **a que los educandos realicen los dos procesos, ascendentes y descendentes, dependiendo de la necesidad del texto** (punto 6), encontramos una proximidad más grande entre las respuestas de los grupos, "de acuerdo" está declarado por trece profesoras (65%) del grupo 1 y doce profesoras (60%) del grupo 2. Casi que hay unanimidad entre las profesoras de los grupos (97,5%) concibe que **el educando no es pasivo delante del texto. Él Utiliza sus conocimientos para interactuar con las ideas del autor, y construir significados** (punto 7). El porcentaje alcanzado en la suma de las profesoras de dos grupos que no están de acuerdo con la afirmación de que **el educador debe leer y comprender el texto solamente de acuerdo con las ideas que están en el libro, las ideas del autor** (punto 8), representan 92,5% del total. Cuando fueron conducidas a pensar sobre la afirmación de que **el educando comprendió totalmente el texto cuando fue capaz de extraer las ideas principales del texto,** es interesante observar que 87,5% del total de profesoras declaran estar de acuerdo con esa afirmación. Pero el punto es polémico, pues si el lector comprende el texto, él es capaz de extraer las ideas principales de texto. Sin embargo, es posible que el lector pueda extraer las ideas principales de un texto sin, necesariamente, entenderlo. La mayoría de las profesoras estuvo de acuerdo con la afirmación de que **todos los educadores deben colaborar para el desarrollo de la lectura de los educandos** (punto 10).

Al ser inducidas a pensar sobre la afirmación de que **la principal causa de los problemas de lectura de los educandos proviene de la formación de los educadores, porque no existe un trabajo específico para que ellos entiendan como deben orientar las actividades de lectura en diferentes asignaturas** (punto 11), tuvimos como respuestas: seis educadoras (30%) del grupo 1 y dos educadoras (10%) del grupo 2 que están

"totalmente de acuerdo"; once profesoras (55%) del grupo 1 y once profesoras (55%) del grupo 2 que están "de acuerdo". Con relación a la afirmación de que **la principal causa de los problemas de lectura es el hecho de que los profesores exigen una lectura proficiente de los educandos, sin darse cuenta que ellos aún están en formación** (punto12), tenemos en la totalidad, 65% das profesoras que están de acuerdo con esa afirmación. En contrapartida, 35% del total de profesoras no concuerdan con esa afirmación. Los índices de los grupos están muy cerca en este punto.

Discusión y Conclusión

Los conceptos de las profesoras sobre la lectura proficiente de los educandos, nos permiten reflexionar sobre la práctica de esta actividad que no debe restringirse a su uso instrumental y mecánico como promotora de la lectura de ideas ajenas. La lectura es una actividad que facilita construcciones y **demoliciones** de pensamientos, en una relación dialéctica entre el lector y la lectura, así como la lectura del mundo se encuentra dinámicamente unida con la lectura de la palabra, como sugiere Freire (2006). Con base en los datos, la mayoría de las profesoras, independientemente de la dimensión con que vea la lectura, demuestra concebir su proficiencia importante para el educando en las asignaturas que enseñan, a pesar de que el enfoque sea apenas su funcionalidad práctico-pedagógica. En este sentido, creemos que los datos aquí presentados sugieren la revisión de las prácticas pedagógicas sobre la lectura, de forma que valoren aún más su carácter social y educacional, pues su enseñanza necesita ir más allá de su funcionalidad como instrumento de adquisición de informaciones y conocimientos. En otras palabras, la lectura en el ámbito escolar necesita estar de acuerdo con el contexto social, de modo que la comprensión de las palabras (de los textos) promueva la comprensión y el análisis crítico de las realidades en que los educandos están insertados.

La manera instrumental con que las profesoras visualizan la lectura parece emanar de sus propias vivencias y de las experiencias sociales a las que fueron y/o están sometidas. Los conceptos presentados por estas profesoras sobre el significado de la lectura en sus vidas, de modo general, revelan que

ella está comprendida prioritariamente como un medio para obtener conocimiento e información, como un instrumento profesional que las auxilia en el perfeccionamiento y actualización. Sus respuestas a las preguntas de la investigación nos permiten inferir que apenas secundariamente la lectura está vista como un instrumento social que permite relaciones interpersonales.

En síntesis, consideramos que la lectura necesita ser observada transcendiendo su funcionalidad instrumental a través de su enseñanza crítica-reflexiva, en todas las dimensiones sociales. Concordando con Freire (2006) creemos que la educación debe relacionar la lectura con las múltiples realidades sociales de los educandos, así como textos y contextos se funden en un vínculo de crítica y complicidad haciendo con que la lectura de la palabra (re)signifique la lectura del mundo, y viceversa.

Lo que conseguimos desvelar con respecto a los conceptos de las profesoras entrevistadas sobre la lectura y la complejidad del acto de formar lectores proficientes pueden ser consideradas adecuadas cuando pensamos en la posición crítica de las mismas sobre las condiciones que favorecen o estorban el desarrollo de la lectura, demostrando conciencia de su condición de mediadoras en ese proceso. Sin embargo, la mayoría de las profesoras reconoce la ausencia de una formación específica que pueda ayudarlas a entender mejor la lectura en el ámbito de cada asignatura. Ellas también reconocen la falla en las prácticas pedagógicas cuando exigen del educando una compresión y entendimiento del texto despreciando la condición de ser él un aprendiz, aún en formación. De esta forma, sugerimos que los cursos de formación de profesores (cursos de licenciatura) dispensen una atención mayor en la preparación específica del profesor para que sus prácticas sean más eficaces en lo que se refiere al desarrollo de sus educandos, para que ellos puedan ser lectores proficientes. Al final, los conceptos de las profesoras sobre la lectura y la complejidad del acto de formar lectores proficientes parecen ser resultado de las relaciones interpersonales establecidas en sus realidades socio-históricas, mostrándose fuertemente relacionadas a sus prácticas pedagógicas.

Referencias Bibliográficas

Freire, P. (2006). *A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam.* São Paulo: Cortez.

Freire, P. (2007). *Educação e Mudança.* Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Pereini, A. P. (2004). *A leitura funcional e a dupla função do texto didático.* In: Zilberman. R., Silva, E. T., (editores). *Leitura: perspectivas interdisciplinares.*

Silva, E. T., Zilberman. R. (2004). *Pedagogia da leitura: movimento e história.* In: Zilberman. R., Silva, E. T., (editores). *Leitura: perspectivas interdisciplinares.*

ZILBERMAN, R. (1982). *A leitura na escola*. In: ZILBERMAN, R. (org). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor.** Porto Alegre: Mercado Aberto.