

**EFEITOS DE UM TRABALHO COM A INTERTEXTUALIDADE NA  
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL I**

***EFFECTOS DE UN TRABAJO CON INTERTEXTUALIDAD EN LA FORMACIÓN  
DE PROFESORES DE LA ESCUELA PRIMARIA***

***EFFECTS OF A WORK WITH INTERTEXTUALITY IN THE EDUCATION OF  
ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS***

Bethania Medeiros GEREMIAS<sup>1</sup>  
Priscila Stephanie Nigre CAVALCANTI<sup>2</sup>

**RESUMO:** A pesquisa invoca o conceito de intertextualidade como modo de construção de novos conhecimentos pelos estudantes. A partir de um diálogo teórico-metodológico com os autores Damiani, Freire e Orlandi, nós desenvolvemos a dinâmica Sucos e Teias para trabalhar leitura e escrita nas atividades de ensino da disciplina de Didática, do Curso de Pedagogia. Para obter acesso aos seus efeitos na aprendizagem dos estudantes, utilizamos como material de análise a avaliação da disciplina escrita por eles. A análise, realizada por meio de um processo de des-superficialização do corpus investigado, possibilitou maior compreensão sobre os efeitos da intertextualidade na rotina acadêmica dos estudantes. A construção das Teias superou o cumprimento do conteúdo da disciplina de didática, na medida em que: i) favoreceu as leituras e releituras dos textos propostos no plano de curso; ii) possibilitou o entendimento e aprofundamento dos conceitos; iii) contribuiu para o estreitamento das relações entre os próprios estudantes; e iv) norteou a relação professor-aluno, oportunizando que os estudantes expusessem suas experiências, sentimentos e memórias.

**PALAVRAS-CHAVE:** Leitura. Escrita. Compreensão. Intertextualidade. Formação de professores.

**RESUMEN:** *La investigación invoca el concepto de intertextualidad como modo de construcción de nuevos conocimientos por los estudiantes. A partir de un diálogo teórico-metodológico con los autores Damiani, Freire y Orlandi, desarrollamos la dinámica “Sucos e Teias” (Jugos y Tramas) para trabajar los procesos de lectura y escritura en las actividades de enseñanza de la asignatura de Didáctica, de la carrera de Pedagogía. Para conocer sus efectos en el aprendizaje de los estudiantes, utilizamos como material de análisis la evaluación de la asignatura realizada por ellos mismos. El análisis, realizado por medio de un proceso de de-superficialización del corpus investigado, permitió mayor comprensión sobre los efectos de la intertextualidad en la*

<sup>1</sup> Universidade Federal de Viçosa – (UFV), Viçosa – MG – Brasil. Professora da Área de Didática e Metodologias de Ensino. Departamento de Educação. Integrante do Grupo de Pesquisa Grupo de estudos dos clássicos contemporâneos da educação/CNPq. ORCID: <<http://orcid.org/0000-0002-1188-7706>>. E-mail: [bmgeremias@ufv.br](mailto:bmgeremias@ufv.br)

<sup>2</sup> Universidade Federal de Viçosa – (UFV), Viçosa – MG – Brasil. Bolsista de Iniciação Científica PIBIC/CNPq. Departamento de Educação. Integrante do Grupo de Pesquisa Grupo de estudos dos clássicos contemporâneos da educação/CNPq. ORCID: <<http://orcid.org/0000-0001-5999-1951>>. E-mail: [bmgeremias@ufv.br](mailto:bmgeremias@ufv.br)

*rutina académica de los estudiantes. La construcción de Teias (tramas) superó el cumplimiento del contenido de la asignatura de didáctica, en la medida en que: i) favoreció las lecturas y relecturas de los textos propuestos en el plan de estudios: ii) posibilitó el entendimiento y profundización de los conceptos: iii) contribuyó al estrechamiento de las relaciones entre los propios estudiantes y; iv) orientó la relación profesor-alumno y posibilitó que los estudiantes expusieran sus experiencias, sentimientos y memorias.*

**PALABRAS CLAVE:** *Lectura. Escritura. Comprensión. Intertextualidad. Formación de profesores.*

**ABSTRACT:** *This research invokes the concept of intertextuality as a model of constructing new knowledge by students. From a theoretical and methodological dialogue with authors such as Damiani, Freire and Orlandi, we developed a dynamic for “Sucos e Teias” to work with reading and writing in educational activities for the Didactics subject of the Pedagogy Major course. In order to obtain access to its effects on students’ learning process, we used as analysis material the evaluation of the subject wrote by them. The analysis, carried out through a process of de-superficialization of the investigated corpus, allowed a better comprehension about the intertextuality effects on the academic routine of students. The construction of Teias exceeded the fulfillment of the content in the Didactics subject, since: i) it favored the reading and re-reading of the proposed texts presented on the syllabus: ii) it provided understanding and deepening of concepts: iii) it contributed to the narrowing of the relationships among students and: iv) it guided the professor-student relationship, creating opportunity so that students could expose their experiences, feelings and memories.*

**KEYWORDS:** *Reading. Writing. Comprehension. Intertextuality. Teachers Education.*

## Introducción

Las metodologías de enseñanza que se orientan hacia la lectura y escritura en la formación de pedagogos conforman el eje de este artículo, fruto del análisis de las clases dictadas por la primera autora. Se entiende que el proceso de apropiación del texto trasciende al de memorización de los conceptos propios de las asignaturas, puesto que demanda la comprensión de los textos leídos por parte de los estudiantes. Desde un punto de vista epistemológico, esa comprensión implica, en perspectiva discursiva, (PÊCHEUX, 2011), la posibilidad de relacionar las lecturas anteriores de los estudiantes - en otras asignaturas o fuera de la universidad - con los temas y conceptos abordados en los textos.

Esa acepción invoca el concepto de intertextualidad como modo de construcción de nuevos conocimientos por parte de los estudiantes. La lectura intertextual es aquella que concibe los actos de leer y de escribir como procesos de producción de sentidos, en

los que se movilizan o deben movilizarse las historias de lectura de los sujetos. (ORLANDI, 2009; CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2004). En ese orden, las escuelas y las universidades se constituyen como espacios de producción de autoría (GIRALDI, 2010) y, la lectura es comprendida como interpretación, dado que los sujetos lectores intervienen con sus historias y experiencias múltiples.

A partir del abordaje del texto y de su respectivo contexto desde un punto de vista discursivo, (ORLANDI, 2009; 2000), entendemos la comprensión lectora y la producción textual de los estudiantes como un proceso de construcción permanente de redes de significación, compuestas como un tejido. Eso implica decir que las lecturas del mundo, en sentido freireano (FREIRE, 2006, 1996, 1987), entran en el juego de la comprensión que hacen los estudiantes de los textos trabajados por los profesores en sus clases, ya sea en forma escrita, oral o por medio de imágenes.

Paulo Freire (2006) en su obra *A importância do ato de ler* invoca sus memorias de lectura de la primera infancia como elementos constitutivos del aprendizaje de las primeras letras y palabras, es decir, como textos que, al entrelazarse con otros textos de su primera escuela regular, contribuyeron con lo que el autor denominó lectura de la palabra-mundo. La palabra, así como el texto, adquieren significado dinámico y vivo, evocando la importancia del concepto de intertextualidad, en el cual, la lectura dinámica, lineal y solitaria cede espacio al diálogo con otros autores, otras lecturas, otros textos y contextos.

Compartimos la posición del autor, quien critica el excesivo número de textos que conforman las referencias bibliográficas de las asignaturas de grado, dado que centran el enfoque en la cantidad de material que debe ser memorizado, tragado como pastillas (SNYDERS, 1988), en detrimento de una apropiación más comprensiva, crítica y reflexiva por parte de los estudiantes en su formación inicial. Para Freire, la proposición de actividades de lectura comprensiva e intertextual, implica la construcción de una rutina intelectual, en la cual, la rigurosidad del proceso de formación docente requiera la exigencia y la producción de lectura y escritura exhaustiva de los textos leídos.

Esa preocupación se compadece con los estudios e investigaciones en torno a la temática abordada, que se han socializado en eventos específicos, tales como el Seminario sobre Lectura y Producción en Enseñanza Superior (SLEPES), que tuvo su décimo encuentro en 2015. Pese a hallarse integrado a la Associação Nacional de Pesquisa na Graduação em Letras (ANPOLL), es un seminario abierto a profesionales

de todas las áreas, que investiguen cuestiones vinculadas a la lectura, escritura y producción de conocimiento. El foco en la producción del conocimiento, marca la importancia de invertir en dinámicas que profundicen la relación de los estudiantes con los objetos de estudio de las diferentes asignaturas que conforman los planes de estudio de las carreras de grado.

En su décimo encuentro, el tema general tuvo por título “Los desafíos de producción de conocimiento en la universidad contemporánea”. A tal efecto, se plantearon los siguientes ejes disparadores a profesores y estudiantes investigadores: i) ¿Qué teorías y reflexiones estamos produciendo en distintas áreas?; ii) ¿Qué teorías y reflexiones estamos produciendo en aras a la formación docente?; iii) ¿Cómo integramos teoría y práctica?; y iv) ¿Cuáles son los desafíos y las dificultades que atraviesan la producción de conocimiento en la universidad? (ANPOLL, 2015).

Con esas perspectivas de lectura y escritura en la enseñanza superior, y considerando el papel de dichas actividades en la ampliación de la comprensión de los textos que se desarrollan en la asignatura Didáctica, dictada por la primera autora, hemos elaborado un proyecto de Iniciación Científica para investigar los efectos de un trabajo intertextual en el aprendizaje de los conceptos didácticos, por parte de los estudiantes de la carrera de pedagogía.

A tal fin, desarrollamos una dinámica de lectura y escritura denominada *Sucos e Teias*, implementada por Damiani (2008). La misma consistió en solicitar a los estudiantes que, después de leer algunos de los textos obrantes en el plan de estudios, hicieran una síntesis: “*suco*” y marcaran las relaciones con otras lecturas “*teias*” (autores, películas, imágenes, memorias, experiencias, etc.), para luego debatir en clase.

Para conocer los efectos de esa dinámica en el aprendizaje de los estudiantes, utilizaremos como material de análisis la evaluación de la asignatura que ellos mismos realizaron al final del primer semestre de 2017. El presente trabajo pretende socializar el análisis realizado por las autoras, y contribuir con los estudios que se proponen investigar las posibilidades de intertextualidad los niveles de Educación Superior.

### ***Sucos e teias*: definición, abordaje y relaciones teóricas**

A partir de una perspectiva epistemológica que considera que el trabajo con la lectura y escritura debe pautarse en el diálogo con el texto y su contexto, se buscaron

experiencias orientadas hacia ese enfoque. En ese proceso, se encontró un artículo que socializaba y analizaba una dinámica que tenía por eje a la intertextualidad.

La autora denominó dicha dinámica como “Sucos e Teias” (DAMIANI, 2008). Su finalidad consistía en buscar formas de leer y comprender los textos de enseñanza superior que consideraran la realidad académica y la dificultad de los estudiantes en establecer relaciones entre los textos leídos: áreas del conocimiento y sus vivencias.

Para Damiani (2008), es fundamental que los docentes reflexionen sobre sus rutinas académicas y examinen regularmente sus prácticas de selección de textos. De ese modo, la autora unifica la elaboración de los textos propuestos y las relaciones de los mismos con otras asignaturas, vivencias, experiencias e información que los estudiantes han acumulado a lo largo de su trayectoria escolar. Así, la autora define: i) “Suco” (jugo) el relato sucinto de aquello que el estudiante comprendió del texto, como un jugo de fruta reducido, pero concentrado; y ii) “Teias” (tramas), como las conexiones que se construyen entre el texto leído y otras lecturas realizadas a lo largo de la vida: vivencias, experiencias, conocimientos, ideas y memorias.

En el debate en torno a las elaboraciones de los estudiantes, la autora marca la importancia de la libre expresión, el estímulo y la valorización de los textos– tramas - construidas por los estudiantes en un proceso de lectura intertextual. Las actividades intertextuales se constituyen como perspectivas que se compadecen con el modo como leemos los textos y contextos del cotidiano, ya sea escolar o informal, e implican diferentes espacios de enseñanza: calle, casa, internet, escuela/universidad, lugar de trabajo, etc.

Ese sentido amplio de texto converge con el que defiende Orlandi (2009): una unidad desde la cual el sujeto-analista o lector- trata de atribuir sentidos. La autora considera que todo objeto simbólico es pasible de ser leído, ya sea una letra, un símbolo, un discurso oral, escrito o formado por imágenes. Todo texto reclama sentidos y estos se producen de acuerdo con las historias de los sujetos y los distintos contextos en que circulan los objetos simbólicos. Para convertirse en discurso, es necesario un trabajo con la historicidad, concebida como “los hechos del texto como discurso, el trabajo de los sentidos en él (ORLANDI, 2009, p. 68).

La idea del texto como objeto de análisis, es decir, como objeto desde el cual se parte para comprenderlo, converge con la de Damiani (2008) de que la lectura que realizan los estudiantes en su formación, requiere de una participación activa del sujeto con el texto, dado que no alcanza con realizar una lectura superficial; es necesario leer y

releer con cuidado, pensar sobre él. El ejercicio de pensar sobre lo que se leyó, hace que se activen las memorias de lectura del sujeto-lector, sumando otros textos a dicha lectura, es decir, trabajando con la intertextualidad, y, de cierto modo, con la intersubjetividad, dado que son los sujetos quienes producen los textos y los cargan con marcas propias de su autoría y de otros textos con los cuales dialoga para producir un nuevo texto (ORLANDI, 2009).

Paulo Freire (1987) contribuye también con el diálogo entre autores que aquí se aborda, puesto que comprende la palabra como acción, es decir, “como significación producida por la praxis, palabra cuya discursividad fluye en la historicidad- palabra viva y dinámica, no categoría [...]. Palabra que dice y transforma el mundo” (p. 20).

Es posible observar que, al concluir sus estudios de grado, los estudiantes se deparan con una realidad distante de aquella que han vivido hasta ese momento. Muchas veces, las dificultades de comprensión de los conceptos estudiados durante su formación, los atemoriza y oprime, dado que no tienen acceso a otras prácticas de lectura, distintas de la repetitiva y mnemónica (TOURINHO, 2011).

Esa práctica puede vincularse con una concepción pedagógica que valora la perífrasis (repetición) en detrimento de la polisemia, que implica la posibilidad de producción de nuevos sentidos y de ampliación del conocimiento por parte de los estudiantes, puesto que, para que hablar de comprensión de los textos leídos, nos enseña Orlandi (2009, p. 70):

el lector debe relacionarse con los diferentes procesos de significación que ocurren en un texto [...] comprender cómo un texto funciona, cómo produce sentidos, es comprenderlo en tanto objeto lingüístico-histórico, y explicar cómo realiza la discursividad que lo constituye.

La probabilidad de que las dificultades en materia de comprensión lectora y producción textual persistan, trascurrida la formación inicial, es considerablemente grande si consideramos que, en un curso para futuros profesores, la escritura, la lectura y la comprensión de textos, principalmente académicos, se utilizan como base en casi todas las asignaturas del plan de estudios. Eso nos lleva a acordar con Freire (1993, p. 37) cuando afirma que la lectura amparada en la comprensión amplia de los textos “es un esfuerzo que debe empezar en preescolar, intensificarse en el período de alfabetización y continuar, sin detenerse jamás”.

El modelo pedagógico tradicional de lectura y escritura con eje en la memorización es criticado por Freire (1993) y, según Damiani (2008, p. 4) “es

anticuado y sus resultados no son satisfactorios”, puesto que rotula al estudiante como un aprendiz pasivo que nada hace para apropiarse del conocimiento, no considera el esfuerzo del alumno ni la realidad en que se halla inserto. La autora sostiene que el aprendiz es un sujeto activo, pues interactúa con el objeto que genera aprendizaje durante todo el proceso de lectoescritura.

Por lo tanto, es necesario incentivar y valorar las prácticas de lectoescritura que prioricen el intercambio de ideas, opiniones y valores. Con este objetivo, se describen y analizan los resultados de la investigación, observando los efectos de la dinámica citada en las clases de la asignatura Didáctica I (EDU 150) de la carrera de Pedagogía.

### **Caminos de la investigación: resignificando prácticas y experiencias**

La dinámica *Sucos e Teias*, precedentemente abordada fue adaptada y desarrollada por la primera autora del presente artículo, profesora de la asignatura Didáctica I (EDU 150) y orientadora del Proyecto de Investigación titulado *Efectos de un trabajo con la intertextualidad en la carrera de Pedagogía: el caso de la dinámica Sucos e Teias*, financiado por el Programa Institucional de Becas para Iniciación Científica (PIBIC) del Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq).

La financiación del proyecto comprende el período que se extiende desde 01 de agosto de 2017 hasta 31 de julio de 2018. El desarrollo del mismo se bifurca en dos etapas:

i) en primer lugar, se analizan las evaluaciones de los estudiantes sobre la actividad de lectoescritura en los parámetros de *Sucos e Teias*, a fin de investigar sobre los efectos de su aplicación en el proceso de construcción del conocimiento referido al contenido pragmático de la asignatura. Este es el objetivo de análisis y discusión del presente artículo.

ii) en segundo lugar, se analizarán las tipologías de textos que los estudiantes relacionan en el proceso de escritura, es decir, qué tramas se construirán, qué textos se materializan a través de la memoria de lectura de los estudiantes, y cuáles se materializan con mayor frecuencia: los dichos del profesor, el texto de otra asignatura, citas de autores, experiencias vividas en la escuela/ universidad, imágenes, videos, etc.

Esa dinámica fue adaptada por la profesora de la asignatura cuando se utilizó en las clases de Didáctica. En la versión de Damiani (2008) los estudiantes debían elaborar

los *sucos* (jugos) y las *teias* (tramas) en todos los textos. Sin embargo, para esta asignatura se eligieron tres textos, considerando que el producto de esa lectura también fue utilizado como actividad evaluativa, en perspectiva formativa, y con enfoque en la construcción del conocimiento (HOFFMANN, 2011).

En el plan de estudios, se propuso la construcción de los *Sucos e Teias* de los textos de Albuquerque (2002) - Retrospectiva histórica de la Didáctica e del Educador; Oliveira e Freitas - Currículo y Evaluación de Oliveira y Fernandes (2007) e el de Freire - Quinta a Séptima Carta (1997).

Es relevante realizar una breve descripción del contenido de esos textos para comprender cómo los estudiantes se manifestaron en relación a los textos leídos para la elaboración de sus *Sucos y Teias* y los efectos de los mismos en su aprendizaje.

El trabajo de Albuquerque (2002) habla sobre la trayectoria de la didáctica y sobre la influencia de los acontecimientos históricos brasileños sobre dicha asignatura hasta la actualidad.

Oliveira y Fernandes (2007) abordan la problemática de las prácticas educativas de enseñanza y aprendizaje y reflexionan sobre el currículo y las evaluaciones escolares. Freire (1993) dialoga sobre cómo enseñar a aprender, las relaciones entre educador y educando, la rutina de los profesores dentro de la escuela, la práctica pedagógica y la importancia de que el profesor asuma el compromiso de escuchar, entender y respetar a sus alumnos.

Tras la finalización del cursado de la materia, la primera autora solicitó a los estudiantes que hicieran un análisis sobre las metodologías que la misma había utilizado en el dictado de la asignatura, entre las cuales se encontraba la dinámica objeto de análisis. A partir de ese momento, iniciamos nuestro trabajo de lectura. En primer lugar, identificamos a los estudiantes por medio de una denominación alfanumérica, de E1 a E55, dado que fueron 55 estudiantes que se hallaban inscriptos en la asignatura EDU 150 respondieron el cuestionario evaluativo. El criterio de denominación utilizado se definió en conformidad con la exigencia de preservación de las identidades de los sujetos de la investigación formuladas por el Comité de Ética en Investigaciones con Seres Humanos (CEP).

En el proceso de análisis, es primordial considerar la cuestión que orienta el trabajo de los analistas/investigadores (ORLANDI, 2009). A partir del interrogante: ¿Cuáles son los efectos de un trabajo con intertextualidad en el nivel de Educación

Superior?, se utilizan las evaluaciones de los estudiantes sobre la dinámica *Sucos e Teias*, como corpus de investigación.

Desde el marco epistemológico del Análisis del Discurso (AD) ese corpus constituye un objeto discursivo, y como tal, requiere de un trabajo de interpretación y comprensión.

Sobre la base de ese enfoque discursivo, leímos varias veces los textos (evaluación de los estudiantes) y los organizamos en un cuadro, en función de los efectos que se observaban durante las lecturas. La finalidad era realizar un trabajo de de-superficialización (ORLANDI, 2009), que consiste en un primer tratamiento del material recolectado. Ese tratamiento, que ya es analítico, “demanda un ida y vuelta constante, entre teoría, consulta y análisis del corpus” (p.67). Con esta orientación, tratamos de comprender los efectos de la metodología empleada en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos y conceptos abordados en el dictado de la asignatura.

### **Discusión: efectos de la intertextualidad en el proceso de enseñanza/aprendizaje**

Durante las múltiples lecturas del corpus de análisis, es decir, del trabajo que implica el pasaje del texto al discurso, y, mediante la lectura de cada respuesta y la reducción de los textos semejantes (parafrásticos), se fueron construyendo algunos temas aglutinadores. Con esta forma de análisis de los textos de respuesta de los estudiantes, obtuvimos cuatro temas principales, que se corresponden con los efectos de la dinámica en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura: i) contenidos did; ii) comprensión del conocimiento; iii) ejercicio de la capacidad crítica; y iv) relación profesor-alumno/ alumno-alumno.

Después de ese primer tratamiento, dimos comienzo al análisis triangular, considerando nuestra interpretación, la evaluación (textos) de los estudiantes y el debate en el campo teórico. A continuación presentaremos los temas obtenidos por medio del proceso de de-superficialización del corpus investigado.

Como parte del análisis, presentaremos algunos extractos de los textos/evaluaciones de los estudiantes, para una mayor comprensión de los mismos.

- Contenidos didácticos.

Las relaciones construidas por los estudiantes con respecto a los contenidos didácticos son analizadas a partir de los objetivos propuestos en el plan de estudios de la asignatura EDU 150. Quince estudiantes relataron que la dinámica propició el conocimiento un nuevo quehacer docente, dado que los textos trabajados por medio de *Sucos e Teias* contribuyeron para que pudieran comprender la práctica docente de manera diferenciada, además de facilitar la apropiación de los conocimientos:

*La dinámica facilitó el aprendizaje y la apropiación de los textos por los alumnos. El análisis mediante sucos e teias, además de innovador, puede aplicarse en cualquier otra asignatura, puesto que me hizo pensar acerca de mis vivencias y hacer un sinfín de conexiones, entre los textos trabajados, mi experiencia escolar previa y mis experiencias personales (E13).*

*La dinámica fue interesante y útil, pude acceder a nuevas concepciones y deconstruir conceptos (E17).*

Seis estudiantes dijeron que es necesario aprender para construir el conocimiento. Como ejemplo, citamos el análisis realizado por E26:

*La elaboración de sucos e teias - jugos y tramas - me permitió ver que el aprendizaje debe ser difundido y apropiado, y que la didáctica de un profesor es de extremadamente relevante en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El docente no debe ser un mero diseminador de teorías, es necesario que esas teorías se conviertan en objetos de apropiación, que forman saberes y resultan en buenas prácticas.*

Otros seis estudiantes sostuvieron que no existe una didáctica, sino varias formas de enseñar saberes distintos. Para Freire (1993, p.27), existe una relación entre aprender y enseñar que se materializa en el habla de los estudiantes. El autor afirma que hay una relación directa y de intercambio entre el enseñante y el aprendiz, dado que uno contribuye al aprendizaje del otro. Esa comprensión se vincula con el modo en que los estudiantes relacionan el texto leído con otras lecturas y experiencias.

Para ellos, la dinámica propició un mayor conocimiento de los textos trabajados, en la medida en que consideró las diferentes formas del saber.

Además de esa relación con la experiencia, los estudiantes relatan una transformación en su modo de percibir a la enseñanza y la evaluación, lo que remite a los contenidos presentes en los textos trabajados en el aula. Según los estudiantes, uno de los efectos de la dinámica investigada es la mejor comprensión de los temas.

- Comprensión del conocimiento

Una mejor comprensión del conocimiento subyace en los dichos de los estudiantes. Los efectos de sentido que ellos construyen conllevan la idea de conocimiento como construcción. Relacionamos ese sentido con la implicancia activa del aprendiz en su proceso de aprendizaje, de acuerdo con Freire (2006) quien afirma que nuestra experiencia de vida y la realidad en que estamos insertos son las que contribuyen o permiten la construcción o la comprensión de determinado conocimiento:

No podemos dudar que nuestra práctica nos enseña [...] sabemos muchas cosas a raíz de nuestra práctica. Desde muy chicos, aprendemos a comprender al mundo que nos rodea. Por eso, antes de aprender a leer y escribir palabras y oraciones, ya estamos leyendo, bien o mal, al mundo que nos rodea. Pero este conocimiento que obtenemos de nuestra práctica no es suficiente. Debemos ir más allá. Debemos conocer mejor las cosas que ya conocemos y conocer otras que aún no conocemos (p. 70-71).

En los textos de los treinta y un estudiantes, la comprensión de lo que se lee implica la problematización y la socialización de los saberes, obtenidos por medio de la experiencia y del rescate de memoria:

*Durante el cursado de la asignatura de didáctica, comprendí la importancia de problematizar algo tan corriente y esencial para la socialización de los saberes como lo son los contenidos didácticos, y a través de la elaboración de sucos e teias pude conocer un nuevo hacer docente, marcado por la cooperación y por el trabajo grupal, pero, sobre todo, en la contextualización de los contenidos (E1).*

Para nueve estudiantes, la dinámica propició una mejor relación alumnos-alumnos y alumnos-docentes, posibilitando el intercambio de saberes y vivencias. El texto de E9 resulta ilustrativo en ese sentido:

*La interacción entre los grupos fue óptima, dado que propició un intercambio de conocimiento e información muy importante. La relación alumno-alumno fue muy productiva, dado que a partir de la dinámica, pudimos interactuar y aprender mucho, respetando siempre el punto de vista de cada uno.*

En Freire (2006), observamos la importancia de la práctica en la construcción del conocimiento, pues, desde su perspectiva, nuestras primeras lecturas surgen a partir del mundo que nos rodea, es decir, la práctica también nos enseña. Sin embargo, el autor destaca la

importancia de sobrepasar el dominio de la práctica. Debemos conocer mejor las cosas que ya conocemos y conocer otras que aún no conocemos (p. 70-71). Por eso, comprendemos que el aprendizaje de los contenidos de la asignatura, está asociado, en los textos de los estudiantes con la comprensión del conocimiento como una construcción intersubjetiva- entre sujetos y experiencias- lo que implica no solo la teoría sino la práctica que se estudia en las carreras de formación docente.

Esa inseparabilidad entre teoría y práctica, concepto y experiencia conforma lo que el autor denomina praxis. El autor sostiene que la comprensión será más profunda cuando seamos capaces de asociar -y nunca disociar- los conceptos emergentes de la experiencia escolar a los que resultan de la cotidianeidad. Un ejercicio crítico siempre exigido por la lectura, y necesariamente por la escritura, es el cómo lograr pasar fácilmente de la experiencia sensorial, que caracteriza la cotidianeidad a la generalización, que opera en el lenguaje escolar, y pasa de este a lo concreto y tangible (1993, p. 29-30).

Esa relación entre construcción de conocimiento y capacidad crítica se materializa en la evaluación de los estudiantes como elemento constitutivo del proceso de aprendizaje de los contenidos de la asignatura.

- Ejercicio de la capacidad crítica

Al analizar los efectos de la dinámica debatidos anteriormente, hemos advertido una interrelación entre ellos, lo que nos permitió interpretar que el ejercicio de la capacidad crítica es un efecto que opera como aglutinador de los dos anteriores: los contenidos didácticos y la comprensión del conocimiento.

En las evaluaciones que realizan los estudiantes acerca de la formación del pensamiento crítico, se evocan el estímulo del deseo de aprender, el trabajo con la memoria y la construcción de nuevos conocimientos.

Para llegar a esta esa categoría, se analizaron relatos que articulan la composición de las categorías arriba mencionadas. Treinta y tres estudiantes reconocieron que la elaboración de *Sucos e Teias* es una metodología importante para el aprendizaje, dado que nos lleva a relacionar textos y discusiones con otras asignaturas y vivencias de cada alumno, según se desprende del relato de E5 que a continuación se transcribe:

*La profesora superó las expectativas, incorporó el bagaje cultural de los dicentes, respetando y valorando sus historias en relación a la temática de los Sucos e Teias, lo que posibilitó relacionar las*

*experiencias, tanto en el ámbito educativo escolar como en el personal, y cada alumno, además, permite que cada alumno se exprese sin represalias ni miedo a la crítica de su profesor o de sus compañeros de clase.*

Observamos el ejercicio de la interdisciplinariedad en esa dinámica, puesto que la misma no se agota en sí misma, sino que lleva al estudiante a pensar más allá del contenido estudiado y relacionarlo con el exterior.

Nueve (09) estudiantes enfatizaron que la dinámica trajo la posibilidad del ejercicio de la capacidad crítica, objetividad, rescate de memorias, lectura más profunda del mundo y formación de opinión, como se destaca a continuación:

*Con el transcurso del tiempo, las metodologías utilizadas se hacían más interesantes. La elaboración de sucos e teias permitió el ejercicio de capacidad crítica, objetividad, el rescate de memorias y la realización de una lectura más profunda del mundo (E1).*

Diez estudiantes relataron que la dinámica contribuyó para una mejor asimilación del contenido. Podemos ejemplificar con la evaluación de E30:

*La metodología Sucos e Teias nos ayuda y estimula mucho a leer, nos hace pensar en aquello que leemos y articularlo con nuestras experiencias personales, con aquello que ya leímos a lo largo de nuestra vida, con otras materias, etc.*

Su evaluación sobre la dinámica coincide con lo afirmado por Freire (1993, p.29) sobre la lectura de textos:

Estudiar es, ante todo, un quehacer crítico, creador, recreado, no importa si lo hago a través de la lectura de un texto que trata o discute un contenido propuesto por la escuela o si parto de una reflexión crítica sobre determinado acontecimiento social o natural que, como necesidad propia de reflexión, me conduce a la lectura de textos que mi curiosidad y mi experiencia intelectual me sugieren, o si me los sugieren otros.

Para él, no hay una separación entre el acto de leer, el aprendizaje y la producción de sentido. Todos deben darse de modo integrado, dado que, mientras el sujeto lee, trae lecturas del mundo que lo rodea. Sus experiencias y memorias ayudan a conducir la lectura produciendo múltiples sentidos, que pueden escapar al control del sujeto (ORLANDI, 2009). Por esa razón, el papel de la mediación en las carreras de formación docente es fundamental, puesto que es en la relación profesor-

alumno/alumno mediada por el conocimiento que se da el pasaje de la primera lectura hacia la comprensión más elaborada de los textos leídos.

- Relación profesor-alumno/alumno-alumno

La relación profesor-alumno refiere a la construcción del conocimiento, aunque de manera mediada. Diez estudiantes afirmaron que la dinámica les permitió conocer a cada compañero, armando un mosaico de identidades a través de la construcción de *Sucos e Teias*:

*La metodología Sucos e Teias favoreció la integración del curso, mejoró la relación alumno-profesor y alumno-alumno (E48).*

*La dinámica se realizó en cooperación con los demás compañeros, me permitieron ver a cada compañero como un mosaico de identidades, en el cual, un profesor o un alumno es una posición, una identidad en el interior de este mosaico, es decir, esto constituye un ejercicio de alteridad (E1).*

La lectura que hacen los estudiantes sobre el trabajo realizado retoma nuestra discusión anterior sobre el papel de la intersubjetividad, es decir, de la construcción colectiva de los conocimientos propuestos en la asignatura, acompañada de un diálogo de saberes/experiencias de los sujetos.

En esta categoría quince estudiantes sostuvieron que la dinámica fue agradable, instructiva, estimulante e interesante. Veamos algunos fragmentos de sus evaluaciones:

Sucos e Teias fue una actividad agradable e instructiva, entender el contexto en que fui inserta en la escuela y recordar a los profesores es fundamental para la formación y para evitar que los errores se repitan con nuestros futuros alumnos. Además de ser un material riquísimo que se utilizó en otras clases. Destaco que la didáctica utilizada fue de fácil comprensión, logró captar mi atención sin que el contenido se volviera pesado y aburrido, buscando siempre la innovación en las clases (E18).

Sucos e Teias es una metodología excelente e innovadora que permite que los alumnos puedan interconectar sus conocimientos (E38).

En términos generales, los estudiantes sostuvieron que el contenido no fue pesado ni aburrido y consideraron justa la forma de evaluación, destacando la interacción entre profesor y alumno. Así se expresa E22:

*Con esa dinámica, la forma de evaluación fue justa y no se basó en la memorización sino en métodos que, de hecho, nos llevaron a la reflexión sobre nuestro futuro como educadores.*

De cierto modo, esos efectos relacionados con los aspectos más subjetivos y emocionales fueron citados repetidas veces en la evaluación. Por medio de esos relatos, fue posible analizar que la dinámica *Sucos e Teias* hizo que la lectura de los textos se volviera más atractiva y permitió que se analizara no solo la cantidad del contenido sino la calidad de la propuesta de la asignatura. Además, los estudiantes evocan la importancia de la comunicación entre profesor y alumno y de la preparación profesional para la práctica docente. Segundo Freire (1993, p. 67):

aspecto fundamental ligado a las primeras experiencias docentes, y al cual las escuelas de formación deberían prestar suficiente atención, es el de la formación de los profesores para la lectura de la clase de alumnos como si esta fuera un texto a ser descifrado, a ser comprendido.

En ese sentido, las cartas de Paulo Freire (1993), escritas en la obra *Professora Sim, tia não*, leídas durante el dictado de la asignatura, constituyen material de reflexión sobre la profesión docente y su papel en el contexto áulico y posibilitan la comprensión del propio proceso de formación de los estudiantes.

### **Consideraciones finales**

El análisis preliminar de los efectos de la dinámica, realizado por un proceso de de-superficialización del corpus investigado, posibilitó una mayor comprensión de los efectos de la intertextualidad en la rutina académica de los estudiantes y de sus relaciones con el exterior.

En síntesis, la construcción de las *Teias* superó el cumplimiento del contenido de la asignatura de didáctica, en la medida en que: i) favoreció las lecturas y relecturas de los textos propuestos en el plan de estudios: ii) posibilitó el entendimiento y profundización de los conceptos: iii) contribuyó al estrechamiento de las relaciones entre los propios estudiantes y; iv) orientó la relación profesor-alumno y posibilitó que los estudiantes expusieran sus experiencias, sentimientos y memorias.

Estas categorías, construidas por nosotros en el proceso de análisis corroboran, en parte, a las de Damiani (2008), tales como: la comprensión con mayor grado de profundidad e internalización más eficiente; el establecimiento de interconexiones con

otros contenidos anteriormente trabajados y con experiencias vividas, así como también la reflexión sobre los nuevos contenidos.

Sin embargo, consideramos que las nuevas formas de aplicación de la dinámica, con una selección menor de textos, junto a las especificidades de la asignatura Didáctica viabilizaron otra comprensión sobre el trabajo realizado, entre ellas podemos destacar las múltiples producciones de sentido materializada durante las discusiones de las *teias* (tramas) entre estudiantes y en el proceso de análisis de las mismas; la importancia de establecer una cantidad menor de textos a ser trabajados con esta dinámica, puesto que ponderamos que eso permite un abordaje más profundo del contenido de los mismos y fomenta el compromiso en la construcción de *Sucos e Teias*.

Además, hemos advertido un distanciamiento del trabajo de Damiani en lo atinente al compromiso y evaluación de los estudiantes sobre la dinámica, dado que la autora destaca que solo la mitad de los estudiantes realizaron las evaluaciones y en ellas, muchos expresaron como punto negativo la gran cantidad de textos y la frecuencia de las mismas.

En nuestro trabajo, verificamos que todos los estudiantes del curso participaron de la dinámica y de la evaluación final, en la cual expresaron sus opiniones sobre la utilización, los efectos y la construcción de los *Sucos e Teias*. Según afirmaron los estudiantes, la libertad de construcción de relaciones infinitas permitió la interconexión de otras lecturas, memorias, experiencias, historias, imágenes, fotografías, películas, etc. Dichas relaciones se expresaron también bajo distintos formatos. Entre otros, podemos mencionar textos, mapas conceptuales, esquemas, tópicos, etc.

Así como un texto se lee de manera diferente en tiempos diferentes, en contextos y por personas diferentes, las metodologías de enseñanza, cuando se aplican en asignaturas distintas y sobre otros estudiantes, se hallan sujetas a transformaciones, y aportan nuevas formas y miradas sobre la construcción de conocimientos por parte de los estudiantes en formación.

En ese juego de producción de sentidos sobre los textos leídos, resaltamos la importancia de tres conceptos para pensar a la construcción de conocimientos en el nivel de Educación Superior: la intertextualidad, la intersubjetividad, y la interdisciplinariedad. Esos conceptos remiten al sentido de conocimiento como objeto mediado y abarcan las relaciones de los estudiantes entre sí, con los demás profesores, las otras asignaturas y sus respectivos docentes, con los textos y sus autores, las memorias de lectura y la producción de sentidos situacionales.

Entendemos que la dinámica de *Sucos e Teias*, sumada al diálogo teórico con las perspectivas discursiva y freireana, permitió una rica relación con otros textos (ya sean escritos, orales o constituidos por imágenes) y con las lecturas del mundo (Freire, 2009) de los estudiantes en formación.

Concluimos que la comprensión de lectura traída por estos autores, al ser puesta en funcionamiento en contexto áulico universitario, se revela como novedad para los estudiantes, puesto que los mismos pueden, de manera simple y dinámica, evidenciar o exteriorizar sus experiencias, menospreciadas a lo largo de su trayectoria escolar o académica.

## REFERENCIAS

- ALBUQUERQUE, M. J. de. Retrospectiva histórica da Didática e do Educador. **Educação: teorias e práticas**, Ano 2, n. 2, dez., 2002.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA NA GRADUAÇÃO EM LETRAS. **X Seminário de Leitura e Produção no Ensino Superior**, 2015.
- CASSIANI, S.; GIRALDI, P.M; LINSINGEN, I. von. É possível propor a formação de leitores nas disciplinas de Ciências Naturais? Contribuições da análise de discurso para a educação em ciências. **Educação: Teoria e Prática**, v. 22, n. 40, maio/ago., 2012.
- CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. **Dicionário de Análise do Discurso**, São Paulo, Contexto, 2004.
- DAMIANI, M. F. Trabalhando com textos no ensino superior. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 21, n. 2, 2008, p. 139-159.
- FELICÍSSIMO, M. Análise do discurso e leitura: o sujeito, o texto e o sentido. **Memento: Revista do Mestrado em Letras Linguagem, Discurso e Cultura**, n. 2, v. 1, jul./ago., 2009.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**, São Paulo: Cortez, 2006.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Professora Sim, Tia Não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'água, 1993.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GIRALDI, P. M. **Leitura e escrita no ensino de ciências: espaços para produção de autoria**. 2010, 350f. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) –

Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

HOFFMANN J. M. L. **Avaliação**: mito e desafio – uma perspectiva construtivista. 41ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

OLIVEIRA; C. de O.; FREITAS, L. C. **Indagações sobre currículo**: currículo e avaliação. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

ORLANDI, E. P. **Discurso em análise**: sujeito, sentido, ideologia. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 8ª. ed. Campinas, SP: Editora Pontes, 2009.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. 5. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Unicamp, 2000.

PÊCHEUX, M. Sobre o contexto epistemológico da Análise de Discurso. In: ORLANDI, E. P. (Org.). **Análise de discurso**: Michel Pêcheux. Textos selecionados. 2ª Ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

SNYDERS, G. **Alegria na Escola**, São Paulo: Manole Ltda, 1988.

TOURINHO, C. Refletindo sobre a dificuldade de leitura em alunos do ensino superior: “deficiência” ou simples falta de hábito? **Revista Lugares de Educação**, v. 1, n. 2, p. 325-346, jul./dez., 2011

**AGRADECIMENTOS**: Agradecemos ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo financiamento da pesquisa por meio de bolsa de Iniciação Científica.

### Como referenciar este artigo

GEREMIAS, Bethania Medeiros.; CAVALCANTI, Priscila Stephanie Nigre. Efeitos de um trabalho com a intertextualidade na formação de professores da educação básica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 4, p. 1580-1597, out./dez., 2018. E-ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riaee.unesp.v13.n4.out/dez.2018.11197

**Enviado em**: 15/03/2018

**Aprobado em**: 08/05/2018