

INTERDISCURSIVIDADE E INTERTEXTUALIDADE EM TIRINHAS ON LINE: O COMPLEXO E COMPROMETIDO ATO DE PLANEJAR UMA AULA CRÍTICA

Jonas Nascimento

Ana Paula Rabelo

Resumo: O presente trabalho objetiva socializar, por meio da descrição de uma proposta de plano de aula, a diversidade no que se refere ao estudo dos gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003) ao se trabalhar a interdiscursividade e a intertextualidade presentes em duas tirinhas e um cartum que tratam sobre questões de gênero social por meio da Análise do Discurso (MAINGUENEAU, 1987; 2013; CHARAUDEAU, 2008), a fim de efetivar uma prática pedagógica de aula de leitura interativa no ensino médio da educação básica brasileira. A proposta de plano de aula de leitura tem como base teórica em Freire (1967; 1996), Solé (1998), Antunes (2003), hooks (2013) e Leurquin (2014), para uma concepção de ensino e aprendizagem reflexivo, crítico e libertador. A metodologia, de cunho qualitativo-descritivo, busca evidenciar os interdiscursos (MAINGUENEAU, 1987; 2013; CHARAUDEAU, 2008), e intertextualidades (KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2008) presentes nas peças analisadas, mostrando como esses aportes teóricos podem contribuir em aulas de leitura na disciplina de Língua Portuguesa, desenvolvendo as competências de reflexão-crítica e discursiva dos educandos, permitindo que possam acessar as formações discursivas e ideológicas materializadas nos textos, sejam eles verbais e/ou imagéticos. A proposta de aula pretende ter como resultado um ensino e aprendizagem reflexivo, interativo e emancipatório, do qual contribua na formação de leitores críticos, assim formando cidadãos atuantes, justos, democráticos e engajados na luta contra injustiças sociais.

Palavras-chaves: Interdiscursividade. Intertextualidade. Gêneros do discurso.

Abstract: This work aims to socialize, through the description of a proposed lesson plan, the richness and diversity of the study of discursive genres (BAKHTIN, 2003) when working on the interdiscursivity and intertextuality present in two strips and a cartoon that deal with social gender issues through Discourse Analysis (MAINGUENEAU, 2013; CHARAUDEAU, 2008), in order to carry out a pedagogical practice of interactive reading classes in high school in Brazilian basic education. The proposed reading lesson plan is theoretically based on Freire (1967; 1996), Solé (1998), Antunes (2003), hooks (2013) and Leurquin (2014), for a reflective, critical conception of teaching and learning and liberating. The methodology, of a qualitative-descriptive nature, seeks to highlight the interdiscourses (MAINGUENEAU, 2013; CHARAUDEAU, 2008), and intertextualities (KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2008) present in the analyzed pieces, showing how these theoretical contributions can contribute in reading classes in the Portuguese Language discipline, developing the students'

[Digite aqui]

critical-reflection and discursive skills, allowing them to access the discursive and ideological formations materialized in the texts, whether verbal and/or imagery. The class proposal intends to result in a reflective, interactive and emancipatory teaching and learning, which contributes to the formation of critical readers, thus forming active, fair, democratic citizens and engaged in the fight against social injustices.

Keywords: Interdiscursivity. Intertextuality. Speech genres.

1 INTRODUÇÃO

A partir de uma prática pedagógica exitosa no Programa Residência Pedagógica, doravante PRP, – do qual fui residente bolsista durante um ano e seis meses de vigência – é que surgiu uma proposta de aula de leitura interativa e reflexiva-crítica para alunos(as) de ensino médio como objeto de investigação. É importante apontar que o subprojeto de Letras – Língua Portuguesa do P.R.P. possibilita a formação prática de alunos de cursos de licenciatura numa perspectiva interativa, reflexiva, crítica e emancipatória, como pontua Paulo Freire em *Pedagogia da Autonomia* (1996).

Para tanto, o programa propicia a tessitura de diálogos pedagógicos e práticas de ensino que se vinculam por meio de uma sólida ponte entre universidade e escola-campo em prol do desconstruir e (re)construir de novos paradigmas de ensino e aprendizagens que são constituídos no intuito de depreender e concernir que “nos encontramos em meio a diversidade de trajetórias de vidas” (ROWER; ALVES; GOMES, 2019, p. 05), e, portanto, em como a educação precisa sempre dar novos formatos no que tange a partilha das diversas formas dos saberes.

Ao tratar da importância e da necessidade de uma educação libertadora, Freire (1987) explica ser necessário que essa educação seja baseada numa relação de ensino-aprendizagem que possibilite a problematização de realidades que acarretam a manutenção de uma sociedade desigual e injusta. Essa percepção de educação que dialoga com as questões de justiça e igualdade social, condicionam epistemologias e metodologias que, invariavelmente, deixam pousar no chão da sala vivências pedagógicas interdiscursivas com as questões dos direitos dos educandos (ou reflexões sobre a possibilidade de reivindicá-los), por meio de novos paradigmas que se direcionem a “uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço”. (FREIRE, 1967, p. 100).

[Digite aqui]

O que hooks (2013, p. 55), assevera sobre a importância da promoção de aulas que abordem temas de relevância social que estão presentes no nosso cotidiano e que perpassam as trajetórias de vidas, fazendo-se necessário a discussão e debates dessas questões em sala. Uma vez que isso pode gerar nos estudantes o sentimento de comunidade, assim desenvolvendo “a sensação de um compromisso partilhado e de um bem comum que nos une”. (HOOKS, 2013, p. 58).

Assim, são objetivos da pesquisa: demonstrar, por meio da descrição de um plano de aula, a riqueza e a diversidade do estudo do gênero discursivo tirinha e cartum ao se trabalhar a interdiscursividade e a intertextualidade. E ainda: a) descrever os conceitos de interdiscursividade a partir dos pressupostos de Maingueneau (1987; 2013) e Charaudeau (2008). Assim como o conceito de intertextualidade através dos postulados de Bakhtin (2003) e Koch, Bentes e Cavalcante (2008), relacionando-os a Análise do Discurso e ao Letramento Crítico (RABELO, 2014). b) analisar duas tirinhas e um cartum, por meio da Análise do Discurso (MAINGUENEAU, 1987; 2013; CHARAUDEAU, 2008), considerando a interdiscursividade e a intertextualidade. Tendo em vista que a prática leitora numa perspectiva crítica contribui para o desenvolvimento da competência argumentativa/discursiva do educando, bem como os fazem refletir sobre as diferentes realidades, que revelam a conflituosa e intrínseca teia de discursos e ideologias materializadas nos textos.

O que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) aponta a importância de não apenas se trabalhar com textos verbais, mas também com os textos multisemióticos, sendo eles desenhos, música, memes, tirinhas e dentre outros. Uma vez que todo tipo de material que há comunicação, haverá um significado – que é onde o aluno pode desenvolver, a partir do conhecimento adquirido através da leitura de textos, uma (re)significação de sentidos e, a partir dessas (re)significações, produzir novos textos argumentativos, reflexivos e críticos.

Nesta perspectiva, o trabalho se trata de uma pesquisa qualitativa-descritiva, uma vez que fará análises de duas tirinhas e um cartum, com entrada no texto a partir da interdiscursividade e intertextualidade presentes, seguindo o viés da Análise do Discurso. Portanto, o trabalho se encontra dividido em três passos: o primeiro se conjectura através da definição dos gêneros discursivos e dos termos intertextualidade e interdiscursividade. O segundo é constituído pela apresentação do *corpus* e a prática de análise. E, o terceiro, será

[Digite aqui]

apresentado a proposta de leitura interativa com entrada no texto a partir dos conceitos supracitados.

2 UM DIÁLOGO SOBRE GÊNEROS QUE TRANSITAM NO AMBIENTE ESCOLAR

Há uma diferença entre os gêneros acadêmicos e os gêneros que transitam na academia e, da mesma forma, gêneros escolares e os gêneros que transitam pelo espaço escolar (RABELO, 2017). Especificando, gêneros como planejamento, frequência, relatório e até mesmo tarefas e provas, por exemplo, são gêneros que estão na escola e são usados em seu cotidiano com propósito comunicativo interno, no cotidiano da burocracia escolar, mas não podem ser confundidos com aqueles que circulam em sala de aula com propósito comunicativo contextualizado no ensino situado socio-culturalmente, como contos, charge, notícia, artigo de opinião, *outdoor* e dentre outros.

Dessa diversidade de gêneros que circulam nas salas de aula, a presente pesquisa optou por uma: a tirinha com divulgação em postagens *on-line*. As tirinhas se configuram como um gênero discursivo que mescla textos verbais e imagéticos que se engendram harmoniosamente formando um gênero discursivo. Os gêneros discursivos estão em todas as esferas da atividade humana e são infinitos como são infinitas as formas de atividade humana, o que demonstra uma estreita e dialética relação entre linguagem e sociedade e, ao mesmo tempo, aponta que a compreensão do funcionamento dos gêneros é também uma forma de compreender o funcionamento da vida social humana (BAKHTIN, 2003). Tendo em vista que um dos elementos primordiais dos gêneros é a sua função social, isto é, os gêneros do discurso podem ser identificados a partir da sua finalidade, utilidade e/ou importância cujos textos exercem como função comunicativa na sociedade.

Por isso que estudar gêneros significa valorizar a linguagem como “ação social” (MARCUSCHI, 1989, p. 149) uma vez que todo texto nasce de uma intencionalidade/necessidade, seja ela pessoal ou coletiva. Neste sentido, entendendo que as tirinhas são gêneros discursivos, é igualmente compreensível que, por serem um gênero, são também fluídas, dinâmicas e mutáveis, se adequando as novas necessidades sociais. E não é por serem tirinhas – os gêneros são enunciados relativamente estáveis (BAKHTIN, 2003). A “estabilidade” vai depender do tipo de gênero.

[Digite aqui]

Dito isso, é importante frisar que o gênero tirinha, quando presente nos jornais impressos, ficavam organizadas em um único caderno (normalmente o de cultura) e em uma seção específica, com contrato para distribuição de novas peças entre a empresa de comunicação e os desenhistas. Contudo, com o avanço da tecnologia e a presença cada vez mais marcante do mundo digital e globalizante na vida das pessoas, surgem as tirinhas em postagens *on-line* que, de acordo com Magalhães (2006, p. 59), continuam a manifestar o “posicionamento sócio-ideológico” do autor(a)-desenhista a respeito de um fato político, exercendo assim a mesma função das tirinhas impressas de outrora.

Nesta perspectiva, é importante acentuar que, as tirinhas, sejam elas *on-line* ou impressas, ainda mantêm as suas principais características, sendo elas constituídas pelos seguintes aspectos: texto narrativo curto, geralmente formado por um, três ou quatro quadros (MENDONÇA, 2002). Estes dependem do objetivo que o autor(a)-desenhista pretende atingir através da incitação de humor ou ironia, mas também com propósitos adicionais, como uma crítica social que se configura como atemporal. Diferentemente da charge, gênero cujo conteúdo está situado no tempo e no espaço, algumas tirinhas podem ser compreendidas décadas após a sua produção, mesmo que sejam republicadas em suportes distintos do original. É importante deixar claro que as tirinhas aliam textos imagéticos e verbais, estes últimos por meio de balões contendo as falas das personagens e onomatopeias, sendo estas formações de palavras que tentam reproduzir os sons. (MENDONÇA, 2002).

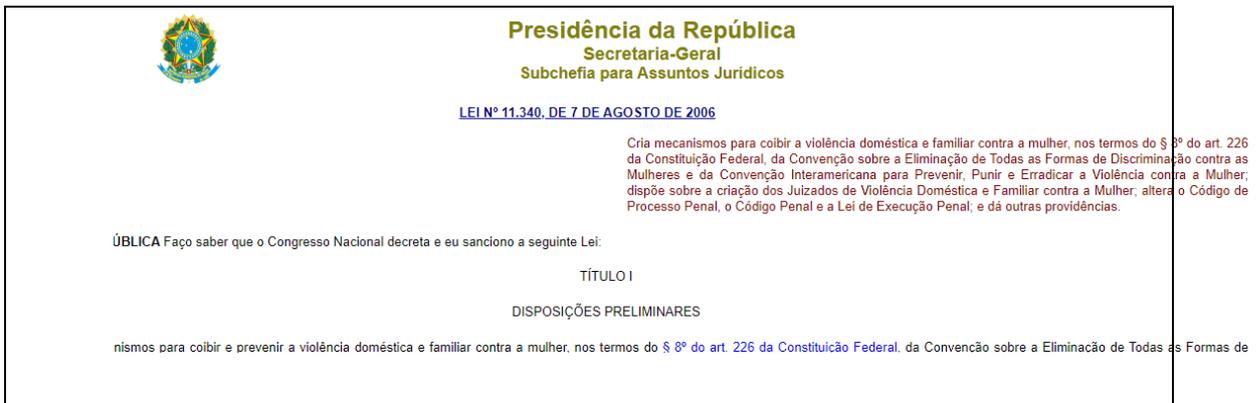
Portanto, neste trabalho, a caracterização de gênero será feita a partir dos conceitos de Bakhtin (2003), em sua obra *Estética da Criação Verbal*, bem como Swales, em *Gêneros Textuais e comunidades discursivas* (2009, p. 17-32). De acordo com Bakhtin (2003), os gêneros discursivos são extremamente heterogêneos e a diferença necessária entre os gêneros do discurso se faz entre os primários e os secundários. Segundo o teórico russo (2003), os gêneros primários são simples e se sustentam em situações de comunicação mais imediata, como em um diálogo cotidiano, por exemplo. Os secundários, por outro lado, são mais complexos e são gerados dentro de um processo sociocultural mais especializado, sendo presentes em “romances, pesquisas científicas de toda espécie, jornalística, gêneros publicísticos e etc.” (BAKHTIN, 2003, p. 266).

Neste sentido, ainda de acordo com Bakhtin (2003), os gêneros são conceituados por meio de critérios, sendo eles as condições específicas escolhidas a partir do campo da [Digite aqui]

comunicação, as finalidades que cada uma das esferas da atividade humana requer, conteúdo, estilo e a construção composicional. Desta maneira, os gêneros possuem forma, mesmo que um tanto estável, mas que os falantes reconhecem e usam. Nosso autor (2003) também assevera que a linguagem (seja ela oral e/ou escrita) só é realizada através de gêneros. O que John Swales (2009, p. 20-21) endossa o pensamento de que os gêneros realizam “propósitos sociais e observa que a realização de um gênero se faz através do discurso, razão pelo qual a análise de estruturas discursivas se integra aos estudos do gênero”, isto significa, de acordo com Swales (2009), que cada gênero adquire determinadas características em função da necessidade comunicativa da sociedade e de seus usuários, onde apresentará maleabilidade em sua composição.

Compreendido o conceito de gênero que aqui é adotado e baseado na ideia de que o conteúdo composicional de um gênero está em interação com outros gêneros, como no exemplo a seguir em que são apresentadas três figuras (um trecho de uma lei, uma peça publicitária do Ministério Público de Santa Catarina e uma tirinha):

Figura 1 – Sequência interdiscursiva de distintos gêneros que tratam do tema “violência contra a mulher” (lei, publicidade e tirinha)



 **Presidência da República**
Secretaria-Geral
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 11.340, DE 7 DE AGOSTO DE 2006

Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências.

ÚBILICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

TÍTULO I

DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

nismos para coibir e prevenir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de

[Digite aqui]

The image shows a screenshot of the website for the Ministério Público de Santa Catarina (MPSC). The top navigation bar includes links for 'ACESSO À INFORMAÇÃO', 'SERVIÇOS', 'FAÇA PARTE DO MPSC', 'CONTATO', 'LGPD', 'Q BUSCA', and accessibility icons. Below this is a green menu with 'O MINISTÉRIO PÚBLICO', 'ÁREAS DE ATUAÇÃO', 'COMUNICAÇÃO', 'ATOS E NORMAS', 'DIÁRIO OFICIAL', 'LICITAÇÕES', 'ATENDIMENTO', and 'CONCURSO'. The main content area features a banner with the text 'VIOLÊNCIA DOMÉSTICA: NÃO SE CALE' in bold, colorful letters, next to a stylized illustration of a woman's face. Below the banner is a four-panel comic strip. The first panel shows a man shouting at a woman, with the text 'EM BRIGA DE MARIDO E MULHER...'. The second panel shows the man hitting the woman with a large spoon. The third panel shows the man being thrown into the air. The fourth panel shows the man in a jail cell, with a large spoon hanging from the ceiling.

Desconsiderando as estruturas dos gêneros e observando apenas o conteúdo composicional, é possível verificar que as imagens da figura 1 não só estabelecem uma relação *interdiscursiva*, como *intertextual*. Nas duas primeiras imagens a interdiscursividade e intertextualidade são marcadas, por exemplo, pela utilização do termo “violência doméstica”. A imagem 3, a tirinha, também aborda a temática de violência doméstica, assim estabelecendo interdiscursividade com as duas peças anteriores. A intertextualidade ocorre de forma temática, tendo em vista que a construção de sentidos acontece dentro de um aspecto imagético, denotando uma denúncia contra a violência de gênero – a mesma temática presente nas imagens anteriores. Para tornar mais claro, estão abertas duas breves seções sobre os temas a seguir.

2.1 Interdiscursividade

[Digite aqui]

O conceito *interdiscurso*, de acordo com Possenti (2003), possui também outras nomenclaturas, à exemplo: polifonia, dialogismo, heterogeneidade, intertextualidade. Que foram fundamentadas com base nos postulados do *dialogismo*, de Bakhtin (2003). Cada uma dessas terminologias supracitadas fora introduzida por estudiosos(as) da obra de Bakhtin e, portanto, perpassam linhas de pesquisas específicas que não cabe a nós detalharmos aqui. Haja visto que nosso objetivo primeiro é buscar definir o termo de *interdiscursividade* a partir da análise de Maingueneau e Charaudeau (2008).

Contudo, antes de irmos para o conceito de interdiscursividade dos autores supracitados (2008), é preciso apontar que o termo interdiscurso e formação discursiva já foi amplamente discutido em Pêcheux (1995), da qual formula que a noção de sujeito é determinada pela posição e lugar de onde ele fala. Tendo em vista que o sujeito fala do interior de uma formação discursiva (FD), regulada por uma formação ideológica (FI). Vale salientar que o interdiscurso em Pêcheux (1995) é constituído a partir de uma relação na qual os discursos se interligam a outros discursos proferidos anteriormente. Para o autor (1995, p. 162), em todo discurso é possível reconhecer o interdiscurso como “todo complexo”, isto é, o interdiscurso é uma conjectura teórico básica que depreende um discurso em relação a outro discurso.

Maingueneau e Charaudeau (2008, p. 286), apontam que todo discurso é atravessado pela interdiscursividade, significando que um discurso pode muito bem se encontrar em relação multiforme com outros discursos que já foram ditos em determinado momento e contexto sócio-histórico. Assim, para Maingueneau e Charaudeau (2008), o interdiscurso assimila/apreende o conjunto das formações discursivas, dando sentido e identidade, bem como ressignificando outros discursos que ele pode concordar, discordar, citar, parodiar, estilizar etc. Uma vez que os discursos não são construídos independentes uns dos outros. Ele parte do já dito, do repetível, do já pré-construído.

O que Bakhtin (2003) aponta que a comunicação discursiva só existe se dialogar com outro(s) discurso(s):

[...] se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de cria-los pela primeira vez no processo do discurso, de

[Digite aqui]

construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível.

Uma vez que o sujeito que discursa não se constitui como um ser homogêneo, mas o contrário disso, sendo heterogêneo e carregando na construção do seu discurso vozes plurais como resultado do dialogismo. Tendo em vista que, para o teórico russo (2003), cada enunciado tem um elo numa corrente que é complexamente organizada de outros enunciados proferidos anteriormente. Portanto, para Bakhtin (2003), nenhum texto é novo. Os conceitos de dialogismo e polifonia são os mais significativos para a compreensão de uma comunicação interdiscursiva marcada também por intertextualidades.

Assim, entendido os conceitos de interdiscurso de Pêcheux e do dialogismo bakhtiniano, é importante deixar claro que o conceito adotado neste trabalho é de *interdiscursividade*, a partir da análise de Maingueneau e Charaudeau (2008), onde o verbete *interdiscurso* é apresentado dentro de dois sentidos. O primeiro é dentro de uma perspectiva restritiva, isto é, que há um conjunto de discursos do mesmo campo que detêm relações recíprocas uns com os outros. O segundo sentido formulado pelos autores (2008) é de que o discurso pode ter um sentido mais amplo, onde as relações discursivas podem se constituir de forma explícita ou implícita.

Em Maingueneau (1987, p. 27), o autor aponta uma noção de interdiscurso que se enquadra num espectro bastante operacional e produtivo, que de acordo com ele (1987), “é necessário afinar este termo muito vago para nosso propósito e substituí-lo por uma tríade: *universo discursivo, campo discursivo, espaço discursivo*”. Neste sentido, o *universo discursivo* é entendido pelo autor como um conjunto de formações discursivas, reguladas por formações ideológicas, que interagem numa data conjuntura, sendo formado por diversos campos, à saber: o político, religioso, escolar, familiar, filosófico, científico e dentre outros. Os *campos discursivos*, por sua vez, é um conjunto de formações discursivas que se encontram em confronto, em aliança, na forma de neutralidade aparente, em concorrência. Seja como for, se delimitam dentro de uma determinada região do *universo discursivo*. Maingueneau (1987) aponta que cada *campo discursivo* constitui diversos *espaços discursivos* que, estes últimos, se conjecturam a partir de subconjuntos de formações discursivas.

[Digite aqui]

Assim, fica mais do que elucidado que o conceito de interdiscurso se refere ao discurso que se remete a outro pré-construído e já dito (MAINGUENEAU, 1987). Neste sentido, num discurso de um determinado ator social (ou grupo humano) tem-se presente a interdiscursividade, haja visto que no seu discurso há a retomada de outros discursos que o perpassam para a sua construção. Portanto, nos enunciados: “Não me diga como devo me vestir.”, “Lugar de mulher é onde ela quiser.” e “Lute como uma garota.”, nestas frases podemos apontar a presença da interdiscursividade. *Tendo em vista que todas elas são associadas à uma determinada formação discursiva que contem forças ideológicas que as atravessam numa mesma orientação ideológica*, assumimos que a produção destes discursos não ocorre de forma independente, aleatória e casuística, tampouco o grupo humano que o enuncia possui controle sobre essa produção, pois há presença de vozes plurais nestas frases que constituem a interdiscursividade através do posicionamento feminista que prega equidade, respeito e igualdade de direitos entre homens e mulheres, encontrando-se em oposição ao discurso patriarcal e machista que sócio historicamente suprimiram os direitos das mulheres, bem como a sua liberdade.

2.2 Intertextualidade

O conceito de intertextualidade compõe uma das grandes temáticas cujo estudo e pesquisas se debruçam e se desenvolvem sob perspectivas teóricas distintas, sendo elas na Linguística Textual (KOCH, BENTES, CAVALCANTE, 2008), na Análise de Discurso Crítica (MAINGUENEAU, 1987; 2013), em Teoria Literária (KRISTEVA, 1974) e dentre uma série de disciplinas. Importante frisar que o conceito supracitado foi introduzido inicialmente pela crítica literária francesa Júlia Kristeva, em suas pesquisas na área dos estudos de Teoria Literária, no ano de 1960, onde se baseou no postulado do dialogismo de Bakhtin. Bakhtin (1986) contempla que em cada texto se constitui um intertexto numa sucessão de textos que já foram escritos ou que ainda serão escritos.

Ainda de acordo com Bakhtin (1986, p. 162), o texto “só ganha vida em contato com outro texto (com contexto). Somente neste ponto de contato entre textos é que uma luz brilha, iluminando tanto o posterior como o anterior, juntando dado texto a um diálogo.” Nesta perspectiva, Júlia Kristeva (1974), embasada no conceito do dialogismo bakhtianiano, [Digite aqui]

introduziu o termo intertextualidade que, em linhas gerais, a crítica literária (1974) o aplicava no que se concerne aos famosos casos em que uma obra literária fazia clara alusão a outra obra literária escrita anteriormente. De acordo com Kristeva (1974), cada texto constitui um intertexto, haja visto que os textos nunca são escritos a partir do nada, mas a partir de uma sucessão de textos já escritos previamente. Deste modo, é como se os textos fossem “um mosaico de citações e a absorção e transformação de um outro texto” (KRISTEVA, 1974, p. 147).

Maingueneau (1976, p. 39) aponta que um discurso não vem ao mundo numa inocente solidão, mas constrói-se por meio de “um já dito em relação ao qual toma posição”. Assim, entendendo que o conceito de intertextualidade se baseou no dialogismo de Bakhtin, é importante mencionar que o conceito de intertextualidade que adotaremos nesta pesquisa, será a dos estudos de Koch, Bentes e Cavalcante (2008), na obra *Intertextualidade: diálogos possíveis*. De acordo com as pesquisadoras (2008), o fenômeno em questão acontece quando em um texto há a inserção de um outro texto que foi produzido anteriormente, assim fazendo parte “da memória social de uma coletividade ou da memória discursiva dos interlocutores” (KOCH, BENTES, CAVALCANTE, 2008, p. 17). Neste sentido, quando nos referimos ao conceito de intertextualidade, para que o mesmo ocorra, faz-se necessário que um texto se remeta a outros textos ou fragmentos de textos já produzidos dos quais estabeleça algum nível de relação dialógica.

As autoras (2008) também mencionam que há quatro formas de intertextualidade presentes nos mais variados textos, a saber: *intertextualidade temática*, *intertextualidade estilística*, *intertextualidade explícita*, *intertextualidade implícita*. No que se refere a *intertextualidade temática*, esta é encontrada em textos científicos que pertencem a uma mesma área do saber ou corrente de pensamento. Também pode se referir a matérias de jornais ou textos literários, uma vez que possuam conceitos, temas e assuntos em comum. A *intertextualidade estilística*, de acordo com as autoras (2008), ocorre quando o produtor do texto imita, parodia e/ou repete certos estilos de um determinado gênero ou variedades linguísticas presentes em textos produzidos anteriormente para atingir objetivos variados.

No que se concerne a *intertextualidade explícita*, essa acontece quando o produtor de um texto faz menção a fonte do intertexto, citando fragmentos de um texto produzido previamente. Geralmente se reportam as citações, resumos, resenhas, referências. E, por [Digite aqui]

intertextualidade implícita, Koch, Bentes e Cavalcante (2008, p. 31) apontam que decorre “quando se introduz, no próprio texto, intertexto alheio, sem qualquer menção explícita a fonte”. Nesta perspectiva, nos casos de intertextualidade implícita, o produtor do texto objetiva que o leitor e/ou ouvinte consiga reconhecer a presença do intertexto, pela memória discursiva ou do texto-fonte, haja visto que, caso esse processo de retomada não ocorra, a construção de sentido pode ser perdida. Uma vez que a não compreensão e recuperação do texto-fonte (texto aludido de forma implícita) enfraquece a leitura e apreensão do texto, prejudicando a construção de sentido.

Deste modo, fica elucidado que a intertextualidade pode ser configurada pela presença de um texto em outro que resulta na transformação ou descendência em um dado texto específico (ou partes dele) na (re)construção de sentido de um novo texto. A intertextualidade é dada pela ligação de mecanismos de referenciação, por traços composicionais do gênero aludido, pelo estilo de um determinado autor ou por uma temática de um dado texto. Em outras palavras, o conceito supracitado se refere a combinação entre mais de um texto, haja visto que na intertextualidade um texto se relaciona dialogicamente com outro(s) texto(s) já constituídos, ocorrendo o encontro de duas materialidades que se cruzam, de duas manifestações discursivas que se traspõem. Assim, entende-se que a intertextualidade se faz presente nos casos em que há relação entre discursos materializados em textos. Isso significa que a intertextualidade pressupõe sempre uma interdiscursividade, mas uma interdiscursividade nem sempre pressupõe uma intertextualidade. (FIORIN, 2010).

3 METODOLOGIA E ANÁLISE DOS DADOS

A presente pesquisa, de cunho qualitativo-descritivo, utilizará a análise do discurso (MAINGUENEAU, 1987; 2013; CHARAUDEU, 2008; 2008a) como método de análise de duas tirinhas e um cartum que tratam sobre questões de gênero social. Duas das peças analisadas foram produzidas pelo artista brasileiro Adriano Kitani. E, uma delas, pelo artista escocês Tom Gauld. O material, selecionado apenas pela disponibilidade de acesso a partir do conteúdo temático que se concerne a *gênero social*, estão registrados como publicações entre os anos de 2011 e 2013.

[Digite aqui]

Nesta perspectiva, entendendo que houve uma revisita aos conceitos teóricos sobre os *gêneros discursivos* (BAKHTIN, 2003), assim como nos aportes teóricos da Análise do Discurso no que se refere a conceituação de *interdiscurso* (MAINGUENEAU; CHARAUDEAU, 2008), bem como a *intertextualidade* a partir dos estudos de Koch, Bentes e Cavalcante (2008) – sendo que ambos têm fortes bases no conceito de dialogismo bakhtiniano. Neste sentido, será aqui realizado análises de caráter qualitativo-descritivo, visto que é um método de análise apropriado para se buscar o entendimento de fenômenos específicos com profundidade, sendo de natureza social e cultural, da qual as descrições e interpretações implementam resultados a partir de um determinado tema e sua relevância. (FONTELLES, 2009).

Dito isso, será mostrado em como os aportes teóricos supracitados podem contribuir no processo de ensino e aprendizado de língua portuguesa, na perspectiva de ofertar os instrumentos necessários de análise ao professor de língua materna como metodologia pedagógica que poderá muito bem desenvolver as competências de reflexão-crítica e discursiva nos seus educandos. Haja visto que os conceitos aqui trazidos da AD oferecem formas de analisar textos (verbais e imagéticos) que permitirão com que os alunos possam acessar as dimensões ideológicas e as formações discursivas materializadas nos textos.

Neste sentido, é importante salientar que as três peças que aqui serão analisadas foram selecionadas por três razões: a primeira delas, pelo fato de poder apresentar textos verbais-imagéticos que se configuram como gêneros discursivos, assim evidenciando que a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas devido a sua maleabilidade e a forma que crescem e se diferenciam “à medida que se desenvolve e se complexifica” (BAKHTIN, 2003, p. 262). A segunda razão, se deu pelo fato de todas as peças selecionadas apresentarem intertextualidade, para assim analisarmos a interdiscursividade – a captura se deu inicialmente pela intertextualidade, tendo em vista que todo texto é interdiscursivo. E, a terceira razão, por haver a abordagem de temática de relevância social para reflexão crítica sobre aspectos da sociedade. O que hooks (2013, p. 55), assevera sobre a importância da promoção de aulas que abordem sobre questões de “raça, gênero e classe”, sendo, portanto, temáticas de relevância social que estão presentes no nosso cotidiano e que perpassam as trajetórias de vidas, fazendo-se necessário a discussão e debates dessas questões em sala.

No item a seguir, as peças serão apresentadas, descritas e analisadas:
[Digite aqui]

TEXTO 1



Fonte: < <http://www.emdialogo.uff.br/content/e-brinquedo-de-menina-simone-de-beauvoir> >.

Acesso em: 14 de out. 2022.

No primeiro texto sob análise, de Adriano Kitani (2013), conseguimos visualizar uma série de quatro quadrinhos, se configurando como um gênero discursivo tirinha, que apresenta o momento em que a mãe de uma garotinha a presenteia (no texto, não fica claro se é [Digite aqui]

aniversário da menina ou se é o dia nacionalmente conhecido como dia das crianças), e, a menina, curiosa, abre o presente e descobre que se trata de uma pia de brinquedo que remonta o ato de lavar louças, o que faz com que a menina fique insatisfeita com o presente e diz: *Simone de Beauvoir te mandou um abraço...* Assim, é possível compreender que o texto em análise faz menção, de forma *implícita*, ao texto da teórica social e feminista Simone de Beauvoir (1967), estabelecendo nesse processo uma *intertextualidade implícita*.

De acordo com Koch, Bentes e Cavalcante (2008, p. 31), uma *intertextualidade implícita* ocorre quando se insere, no próprio texto, intertexto alheio “sem qualquer menção explícita da fonte”. Nesses casos, o autor do texto espera que o leitor e/ou ouvinte seja capaz de reconhecer a presença do intertexto alheio através da ativação da memória discursiva que se ligará ao texto fonte. Caso isso não ocorra, a construção de sentido será prejudicada. Deste modo, para haver a compreensão de sentido em relação ao que a menina quer dizer em: *Simone de Beauvoir te mandou um abraço...*, significa que é preciso ter conhecimento sobre quem é Simone de Beauvoir, bem como seus posicionamentos políticos e escrita de textos feministas da qual defende que as relações de gênero, isto é, as relações de direitos entre homens e mulheres devem ser igualitárias, uma vez que homens e mulheres, a partir do ponto de vista da sobrevivência coletiva, “são igualmente necessários” (BEAUVOIR, 1967, p. 101).

Simone de Beauvoir (1967, p. 09) também defende que “ninguém nasce mulher: torna-se mulher”, tendo em vista que são as tradições e valores historicamente consolidados no seio da sociedade que determinam quais são os papéis dos atores sociais. E, pelo fato de os homens estarem socio historicamente nos mais diferentes espaços de poder e prestígio, isso faz com que a sociedade perpetue a ideologia patriarcal e machista construída por eles, assim “qualificando o feminino” (BEAUVOIR, 1967, p. 09) a partir de seus interesses. Nesta perspectiva, é importante ressaltar que desde crianças os atores sociais aprendem que meninos e meninas devem possuir funções e capacidades diferentes, desde atividades simples como: menino não pode brincar de bonecas e meninas devem cuidar da casa e saber cumprir tarefas domésticas, tarefas estas que não são atribuídas aos homens.

Isso acontece devido aos padrões historicamente sedimentados sobre gênero social, que estabelece as condutas e tarefas das quais meninos e meninas devem desempenhar na sociedade. De acordo com Sarat (1999, p.15), desde cedo a presença de tarefas diferenciadas para meninos e meninas funcionam como definição dos papéis e funções de “homens e [Digite aqui]

mulheres na organização social posteriormente. Na infância, aprendia-se a ser homem e a ser mulher e quais seus papéis.”, assim representando as obrigações que deveriam desempenhar na sociedade, uma vez que na infância já era marcado os espaços que deviam ocupar. Assim, fica claro que os tipos de brinquedos atribuídos socio historicamente a meninas e meninos é uma forma de perpetuação de uma estrutura social patriarcal, uma vez que, nessa estrutura, o “correto” é que meninas brinquem com brinquedos que reflitam atividades domésticas e como ser dona de casa, enquanto o dos meninos se volta para aquisição de bens e espaços de poder.

Neste sentido, o interdiscurso na tirinha sob análise ocorre quando a menina recebe uma pia de brinquedo (a qual a desagrada) e diz: *Simone de Beauvoir te mandou um abraço...*, assim se fazendo presente vozes plurais de mulheres que lutam contra as amarras patriarcais que ditam o que é ser mulher e qual é a sua função na sociedade, que começa desde a tenra infância ao lhes presentear com brinquedos “adequados” para cada gênero. E a fala da garota se atrela ao campo discursivo e ideológico feminista, haja visto que na sua fala há a presença do interdiscurso contra hegemônico ao mencionar Simone de Beauvoir (1967, p. 09) que defende que a compreensão de mundo entre meninos e meninas ocorre através “dos olhos, das mãos e não das partes sexuais”. Portanto, a interdiscursividade presente na fala da personagem se conjectura na presença de um discurso que (re)constrói os sentidos sobre o que é brinquedo de menina e de menino, haja visto que as crianças não possuem comportamentos predefinidos, podendo assim modificar padrões pré-determinados, assim abrindo espaço para relações de gênero mais igualitários, onde meninos e meninas possam escolher os brinquedos que despertem o seu interesse e sua criatividade em toda sua plenitude.

TEXTO 2

[Digite aqui]



Fonte: < <http://www.pirikart.com.br/page/9/> >. Acesso em: 14 de out. 2022.

O segundo texto selecionado, também produzido por Adriano Kitani (2012), denota uma *intertextualidade explícita* (KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2008) ao lendário conto infantil *Cinderela*. A *intertextualidade explícita* ocorre através das inferências diretas das personagens tão bem conhecidas e que estão em nosso imaginário desde a tenra infância, o que pode ser percebido pela nomeação da personagem principal logo no primeiro quadrinho: *Cinderela, o príncipe dará um baile para escolher a futura esposa. Pena que você não tem um vestido pra ir*. Também pode ser percebido os traços intertextuais explícitos através das vestes das personagens, por meio do diálogo e pelo famoso baile do qual o príncipe selecionará sua futura esposa.

Nesta perspectiva, evidencia-se que o texto 2 (a tirinha) é uma releitura do lendário e famoso conto de fadas *Cinderela*. Haja visto que o primeiro quadro já anuncia não só a [Digite aqui]

heroína, mas as demais personagens que compõem a narrativa original. As duas personagens que não são nomeadas cumprem a função das meias-irmãs da protagonista. E conseguimos visualizar isso por meio da memória discursiva que temos do texto fonte, isto é, do texto original. (KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2008). No qual as irmãs malvadas rivalizam e tentam menosprezar e afligir Cinderela. O que no segundo e terceiro quadros a protagonista faz com que as irmãs reflitam sobre a objetificação do corpo feminino que há por trás da realização do baile. Esse ponto de reflexão faz com que as mulheres se unam e causem uma ruptura com a perpetuação do sistema patriarcal que o baile tendia manter¹.

Deste modo, levando em consideração que os contos de fadas foram escritos com o intuito de abordar ensinamentos, normas, condutas e regras socialmente estabelecidas das quais deviam ser seguidas pelos diferentes atores sociais, assim como as condutas tidas como condenatórias, refletindo características, tradições e valores consolidados socio historicamente. Portanto, representando as estruturas sociais hegemônicas. No caso do conto original da *Cinderela*, a estrutura social é a patriarcal e machista. O que o texto 2 – que possui uma clara intertextualidade com o conto original pelas características já apontadas – provoca uma ruptura com a narrativa original no processo de (re)construção de sentidos, se constituindo de um novo texto com um novo propósito.

Assim, evidencia-se também a presença do interdiscurso quando Cinderela “abre os olhos” de suas meias-irmãs sobre o baile que funciona como um mecanismo de objetificação dos corpos femininos, postos como manequins para o príncipe escolher a moça que mais lhe agrada, sendo uma conjuntura de comportamento patriarcal, em que estão marcadas assimetrias de gênero e classe. Ficando presente, deste modo, no texto sob análise, os posicionamentos ideológicos de empoderamento feminista em contraposição ao discurso patriarcal e machista. Para Maingueneau e Charaudeau (2008), o interdiscurso assimila/aprende o conjunto das formações discursivas, dando sentido e identidade, bem

¹ No último quadro do texto 02, tinha-se escrito, abaixo do símbolo da luta feminista, a seguinte frase: *monarcas tem pau pequeno*. Nesta perspectiva, levando em consideração que é um texto que está sendo apresentado como proposta para uma aula de leitura em turmas do ensino médio, tivemos que retirar essa frase. O que não macula e nem altera nenhum dos sentidos que o texto em questão suscita, assim como a discussão que poderá ser fomentada através dos pontos de reflexão que ele tenciona.

como ressignificando outros discursos que ele pode concordar, discordar, citar, parodiar, estilizar etc.

E, na peça sob análise, conseguimos perceber que os interdiscursos presentes são discordantes. Uma vez que o discurso patriarcal representa formações discursivas e ideológicas que ceceiam a liberdade, rivalizam e oprimem as mulheres. Enquanto o discurso feminista unifica, empodera, liberta e busca direitos de igualdade e equidade entre mulheres e homens. Portanto, o discurso de Cinderela vai no sentido contrário do de suas meias-irmãs e do príncipe. As irmãs, de início, rivalizam com Cinderela.

O que de acordo com Adichie (2013), isso se justifica pelo fato de seres sociais internalizarem ideias da sociedade. Uma sociedade carregada de valores patriarcais. Nessa estrutura social, as mulheres não são impulsionadas a lutar por ideais, mas virem umas às outras como rivais, assim competindo/disputando pela atenção dos homens. (ADICHIE, 2013). E esse posicionamento de rivalidade e desunião é assimilado pelas irmãs e convencionalizado de início. Contudo, quando Cinderela apresenta um outro campo discursivo (MAINGUENEAU, 1987), sendo este favorável as mulheres, faz com que as suas meias-irmãs reflitam e se unam, representando o fortalecimento da ideologia feminista, causando uma ruptura com a patriarcal.

TEXTO 3



Fonte: < <https://br.pinterest.com/pin/67272588173946832/> >. Acesso em: 14 de out. 2022.

No terceiro texto, que se configura como um cartum, produzido pelo cartunista escocês Tom Gauld (2011), também apresenta intertextualidade com o mesmo conto que o texto 02 estabelece relação, da qual “faz parte da memória social de uma coletividade ou da memória discursiva” (KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2008), sendo o conto da *Cinderela*. Todavia, este segundo texto tem outra perspectiva no que se refere o posicionamento feminista em contraposição ao patriarcal, sendo agora inferido o pensamento feminista sobre a tema casamento.

Importante ressaltar que o tipo de intertextualidade presente é a temática, tendo em vista que a *intertextualidade temática* ocorre pela partilha de temas que servem de conceitos e terminologias próprias, havendo até mesmo novas versões de um mesmo texto (KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2008). O que podemos perceber o conteúdo temático através das referências ao conto original, como a presença da fada madrinha, do balde com esfregão, da carruagem, da jovem sonhadora. Não há menção de quem seja a jovem, mas conseguimos depreender de qual história se trata devido os elementos composicionais do texto imagético que nos remonta ao famoso conto, mesmo que este contenha um novo sentido.

O cartum começa apresentando *A fada madrinha feminista* e, logo depois, a fada defronte a uma jovem sonhadora (que não é nomeada). A fada faz um feitiço para modificar a vida da jovem, transformando o seu balde com esfregão em *uma carreira bem-sucedida com uma boa conta bancária*, e acrescentando que agora ela só deverá se casar se realmente quiser isso. Nesta perspectiva, é relevante frisar em como os contos de fadas – que são muito conhecidos e ensinados ao longo da infância das crianças – implementam valores e costumes patriarcais, construindo uma percepção de que as mulheres são frágeis, doces, que têm de cuidar demasiadamente da aparência e que devem ser submissas, necessitando da presença

[Digite aqui]

masculina para resgatá-las/salvá-las de possíveis perigos ou de alguma condição desfavorável que possam se encontrar.

Contudo, o terceiro texto rompe com essa visão tradicional do conto quando a fada madrinha apresenta condições para que a protagonista tenha ascensão social sem precisar se casar com um príncipe que lhe possibilite isso. E é aqui que se faz presente o interdiscurso, haja visto que podemos perceber a formação discursiva de empoderamento já pelo título do cartum: *A fada madrinha feminista*. Portanto, o discurso da fada madrinha se configura como uma formação discursiva e ideológica que defende a liberdade, independência e empoderamento feminino. Do qual rompe com os deveres socialmente atribuídos as mulheres por meio de uma histórica estrutura patriarcal e machista que denota a figura feminina a obrigação de saber realizar as atividades domésticas. Uma obrigação da qual os homens não possuem. O que essa conduta hegemônica é rescindida pela fada madrinha quando ela avisa a Cinderela que transformará o *balde e o esfregão* (símbolo dos deveres domésticos) em uma *carreira bem-sucedida* (símbolo de empoderamento e ruptura ao sistema patriarcal).

Charaudeau (2008, p. 17) aponta que todo ato de linguagem está ligado à ação diante as relações de força que os sujeitos mantêm entre si, “relações de força que constroem simultaneamente o vínculo social”. Deste modo, no cartum sob análise, conseguimos ver a presença de duas formações discursivas que disputam: o empoderamento feminista em contraposição ao patriarcal. O discurso patriarcal é presente por meio da imposição do casamento como forma de submissão para as mulheres, pois ele é apresentado como um parâmetro de êxito feminino. Haja visto que o casamento era apresentado como uma realização, bem como a abertura de espaço na sociedade para as mulheres.

O que o conto original da Cinderela retrata, haja visto que a heroína sai de sua condição de pobreza somente ao se casar com o príncipe. Contudo, no cartum, o posicionamento feminista é colocado através da interdiscursividade que retoma a formação discursiva de êxito feminino, mas não sendo mais através de um casamento. Agora é a partir da independência e empoderamento da personagem, representando a presença de vozes plurais que pregam a igualdade entre homens e mulheres, tendo em vista que não é justo que só os homens tenham uma carreira bem-sucedida, sendo um direito também das mulheres.

4 PROPOSTA DE ATIVIDADE

[Digite aqui]

Ao revisitar os conceitos teóricos da Análise do Discurso, pode-se visualizar como é possível realizar o processo de transposição didática para aulas de língua portuguesa no ensino médio cujo foco seja trabalhar a habilidade leitora dos educandos. Tendo em vista que as reflexões trazidas neste trabalho demonstram em como os conceitos de *interdiscursividade* e *intertextualidade* podem contribuir na formação de leitores críticos, haja visto que os dispositivos de análises apresentados proporcionam que os alunos reflitam para além da superfície textual, podendo compreender as dimensões sócio-históricas e discursivas que são materializadas nos textos, tendo acesso as diferentes formações discursivas e ideológicas que representam os posicionamentos de diferentes grupos humanos (e os atores sociais vinculados à esses grupos), cujas formações podem manter relações de aliança, antagonismo, relativização ou de dominação.

Também é importante entender que a leitura nos aproxima dos mais diferentes aspectos socioculturais, que são inerentes ao processo de ensino e aprendizagem. Por isso que um dos objetivos dentro das aulas de leitura é ler para aprender, o que nos remete a mais um dos objetivos fundamentais da escola: usar a leitura como um instrumento para a promoção do ensino e aprendizagem. (SOLÉ, 1998). Irandé Antunes (2003, p. 70) também aponta que “a leitura é uma atividade de acesso ao conhecimento produzido, ao prazer estético”, além de ampliar a competência discursiva dos educandos.

O que Leurquin (2014) assevera sobre a importância de focar no texto, sendo este um excelente método de ensino e aprendizagem. O texto, seja de gênero oral ou escrito, deve ser escolhido com base nos objetivos que o/a professor/a estabelece a partir da realidade de sua sala de aula. De acordo com a autora (2014, p. 06), o material didático deve ser condizente com o contexto dos educandos, com sua cultura, com sua linguagem, classe social, gênero, raça, no qual se deve ligar o texto – cuja leitura será realizada – para que assim haja uma aproximação de construção de significação em coletividade.

Tendo isso em vista, o artigo apresenta uma proposta de atividade que envolve a apresentação de estratégias de leitura para o desenvolvimento da habilidade leitora dos alunos com entrada no texto a partir da *interdiscursividade* e *intertextualidade*, bem como a confecção de um gênero discursivo para sistematização do conhecimento adquirido pelo aluno.

[Digite aqui]

Deste modo, no primeiro momento da aula, o professor deve promover o ensino e aprendizado sobre o que é gênero, onde eles estão presentes no cotidiano e sua importância para a constituição da linguagem humana. Podendo até utilizar tirinhas como um exemplo de gênero discursivo, e, logo após, explicar os conceitos de intertextualidade e de interdiscursividade e como esses aportes teóricos podem contribuir no processo de leitura de textos verbais e imagéticos.

Feito isso, é importante se direcionar para o segundo momento da aula, que se configura como espaço para leitura. O professor poderá trazer tirinhas e ou cartuns, por serem texto verbais e imagéticos, se tornam mais lúdicos para o ensino e aprendizado da aplicabilidade dos conceitos de *intertextualidade e interdiscursividade* posteriormente a leitura, tendo em vista que esses conceitos proporcionam uma leitura crítica e mais aprofundada dos temas tratados a partir das formações discursivas e ideológicas presentes. Assim, neste segundo momento, antes de começar a leitura da tirinha, o professor deverá solicitar aos alunos os seus conhecimentos prévios:

[Prof. – Q1] *poderiam dizer o que falavam para vocês, quando criança, do que deveriam brincar?*

[Prof. – Q2] *sem ler, e somente a partir das imagens nessas tirinhas, poderiam me dizer do que se tratam?*

[Prof. – Q3] *certamente conhecem os contos de fadas. Poderiam dizer qual a mensagem que passam? Acham que será repassada a mesma mensagem nessas tirinhas?*

O terceiro momento da aula se configuraria como leitura com objetivo, no qual os alunos vão percebendo e descobrindo se o que apontaram inicialmente faz jus aos elementos constituintes da narrativa das tirinhas. Após a leitura deverão socializar sobre as construções de significado que os textos constroem e se entra em contato com as significações feitas antes de realizarem a leitura. O professor(a) poderá instigar:

[Prof. – Q4] *a partir do que já foi explicado em sala, poderiam me dizer quais são as principais características do gênero tirinha e cartum?*

[Prof. – Q5] *na opinião de vocês, por que a menina do primeiro quadrinho ficou chateada em receber uma pia de lavar louças de brinquedos?*

[Digite aqui]

[Prof. – Q6] *nas duas últimas tirinhas, vocês conseguem perceber semelhanças entre o conto de fadas original com a narrativa das tiras? Quais aspectos são semelhantes?*

[Prof. – Q7] *em quais aspectos as duas últimas tirinhas se distanciam do texto original do conto de fadas?*

[Prof. – Q8] *qual é o posicionamento das personagens das duas tirinhas e do cartum e o que tentam combater?*

Esses podem ser alguns exemplos de perguntas a serem feitas para a apreensão dos gêneros discursivos, assim como para a construção dos sentidos que os textos suscitam através da intertextualidade com outros textos, bem como por meio das formações discursivas e ideológicas que apresentam, sendo, nas tirinhas analisadas neste trabalho, de empoderamento feminino e busca de equidade e igualdade entre homens e mulheres, rompendo com a ideologia patriarcal.

Importante mencionar que essa atividade de leitura com entrada no texto por meio da *interdiscursividade e intertextualidade*, contribuirá para que os alunos percebam e reflitam criticamente sobre os tipos de discursos presentes nas narrativas, as respectivas ações das personagens frente ao que acreditam ou sofrem, além da importância de identificar as vozes plurais presentes, suas posições em contextos da vida real, seus desejos e intenções e dentre outros aspectos.

Ao final, o professor poderá até solicitar a produção de tirinhas ou qualquer outro gênero discursivo do qual os alunos possam se inspirar em algum texto produzido anteriormente, mas agora apresentando um novo sentido/propósito e se a interdiscursividade presente se apresenta em tom de antagonismo, aliança, relativização ou dominação entre os personagens que refletirão os atores sociais reais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência de formação docente do PRP possibilitou uma reflexão crítica sobre o tornar-se professor, levando a escolhas teóricas que permitam a vivência de uma prática docente reflexiva, interativa, crítica e emancipatória (FREIRE, 1967; 1987; 1996; HOOKS, 2013). O qual o planejamento de aula, como o presente artigo se propôs a apresentar, está

[Digite aqui]

diretamente relacionada com o aprofundamento teórico de conceitos que poderão ser tratados no chão da sala de aula.

Neste sentido, as reflexões trazidas neste trabalho sobre os conceitos de gêneros discursivos, interdiscursividade e intertextualidade se fazem necessárias para a realização de práticas pedagógicas de leitura, na disciplina de língua portuguesa em turmas de ensino médio, para a formação de leitores reflexivos e críticos, haja visto que os dispositivos de análise apresentados proporcionam que os alunos reflitam o texto para além da sua superfície textual.

Uma vez que os educandos, por meio dos aportes teóricos da Análise do Discurso – como mecanismo de análise –, poderão compreender as dimensões sócio-históricas e as formações discursivas e ideológicas materializadas nos textos que representam os posicionamentos dos atores sociais que estão vinculados a determinados grupos humanos, das quais as suas formações discursivas e ideológicas podem manter relações de aliança, antagonismo, relativização ou de dominação.

Por meio de aulas de leitura, os educandos podem conseguir não só visualizar o funcionamento dos gêneros e sua função social, mas também os sentidos presentes nos textos, as vozes plurais e concepções de mundo a partir da interdiscursividade e intertextualidade, desenvolvendo a habilidade leitora e argumentativa/discursiva dos educandos. O professor também possibilitará uma educação reflexiva, interativa e emancipatória, capaz de formar leitores críticos, cidadãos atuantes, cidadãos que identifiquem injustiças sociais e que compreendam a importância de uma sociedade democrática.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. Sejam todos Feministas [We should all be feminists], Euston. TEDxEuston, palestra apresentada no dia 12 de abril de 2013. Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=hg3umXU_qWc >. Acesso em: 21 de dez. 2022.

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português** – encontro & interação/ Maria Irandé Antunes, - São Paulo: Parábola Editorial, 2003 – (Séria aula; 1).

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. In: BAKHTIN, M. Estética da Criação Verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003. P. 261 -306.

[Digite aqui]

- _____. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1986.
- BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo II** – a experiência vivida. Tradução sob a direção de Sérgio Milliet. 2ª edição. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1967.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (**BNCC**). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, **2017**.
- CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso Político**. São Paulo: Contexto, 2008.
- CHARAUDEAU, Patrick.; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de Análise do Discurso**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- FIORIN, J. L. **Interdiscursividade e Intertextualidade**. In: Beth Brait (org). Bakhtin Outros Conceitos-Chave. São Paulo: Contexto, 2010.
- FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**/Paulo Freire. Rio de Janeiro: Editora Paz e terra, 1967.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**/Paulo Freire. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**/Paulo Freire: Paz e terra, 1996. - (Coleção Leitura)
- FONTELLES, Mauro José; SIMÕES, Marilda Garcia; FARIAS, Samantha Hasegawa; FONTELLES, Renata Garcia. **Metodologia da pesquisa científica:** diretrizes para a elaboração de um protocolo de pesquisa. Revista paraense de medicina, v. 23, n. 3, p. 1-8, 2009.
- HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade** / bell hooks; Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. - São Paulo: editora WMF Martins Fontes, 2013.
- KOCH, Ingedore G. Villaça. **Intertextualidade: diálogos possíveis**/ Ingedore G. Villaça Koch, Anna Christina Bentes, Mônica Magalhães Cavalcante. – 2.ed.- São Paulo: Cortez, 2008.
- KRISTEVA, Júlia. **Introdução à semanálise**. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- LEURQUIN, Eulália Vera Lúcia Fraga. **O espaço da leitura e da escrita em situação de ensino e de aprendizagem de português língua estrangeira**. Eutomia, Recife, v. 1, n. 14, p. 167-186, dez. 2014.
- [Digite aqui]

- MAGALHÃES, Amarildo Pinheiro. **Sentido, História e Memória em Charges Eletrônicas sobre o Governo Lula:** os domínios do Interdiscurso. Maringá, 2006.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação/** Dominique Maingueneau; tradução de Cecília P. de Souza e Silva, Décio Rocha. – 3. Ed. – São Paulo: Cortez, 2013.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso.** Campinas: Pontes/Ed. Da Unicamp, 1987.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção Textual, análise de Gêneros e Compreensão.** Parábola, 1989.
- MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). *Gêneros textuais & ensino.* Rio de Janeiro: Lucema, 2002. P. 194-207.
- PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio/ Michel Pêcheux: tradução Eni Pulcineli Orlandi [et al]. 2.ed. Campinas, SP: ED. Da Unicamp, 1995.
- POSSENTI, Sírio. **Observações sobre interdiscurso.** Revista Letras, Curitiba, n. 61, especial, p. 253-256, 2003. Editora UFPR.
- RABELO, Ana Paula; VASCONCELOS, S. M. F. **Atos que calam! Reflexões sobre polidez e educação de mulheres das classes dominantes brasileiras.** In: ARAÚJO, Júlio; OLIVEIRA; Robson Santos de. (Org.). *Pragmática Linguística: Interfaces Teóricas e exercícios de análise.* 1ed.Curitiba: CRV, 2014, v. 1, p. 157-167. E TESE
- ROWER, Joana Elisa; ALVES, Maria Alda de Sousa; GOMES, João Paulo Freitas. **Escola e Formação docente:** narrativas plurais. In Bodart, Cristiano das Neves (Org.). *Sociologia e Educação: debates necessários.* 1. ed. - Maceió: Editora Café com Sociologia, 2019, p. 151 – 170.
- SARAT, Magda. **Lembranças de infância:** que história é esta?. Dissertação (mestrado) – UNIMEP, 1999.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** Trad. Cláudia Schiling - 6. ed. - Porto alegre: Artmed, 1998.
- SWALES, John M. 2009. Sobre modelos de análise do discurso. In: BIASI-RODRIGUES, Bárbara; ARAÚJO, Júlio César; SOCORRO, Cláudia Tavares de Souza. (Org.). **Gêneros**

textuais e comunidades discursivas: um diálogo com Jonh Swales. Belo Horizonte: Autêntica Editora. p. 17-32.

[Digite aqui]