

**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, SOCIAIS E LETRAS - CCHSL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS - PPGLe  
MESTRADO EM LETRAS, MODALIDADE PROFISSIONAL**

**GILSON FELIPE TEIXEIRA CAMPOS**

**LITERATURA E ENSINO: UMA PROPOSTA INTERTEXTUAL  
ENVOLVENDO O ROMANCE *ENSAIO SOBRE A CEGUEIRA*, DE JOSÉ  
SARAMAGO**

Imperatriz-MA  
2025

GILSON FELIPE TEIXEIRA CAMPOS

**LITERATURA E ENSINO: UMA PROPOSTA INTERTEXTUAL  
ENVOLVENDO O ROMANCE *ENSAIO SOBRE A CEGUEIRA*, DE JOSÉ  
SARAMAGO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão, como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Letras.

**Área de concentração:** Linguagem e Literatura

**Linha de pesquisa:** Literatura, Diálogos e Saberes

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Cristina Teixeira de Brito Carvalho

Imperatriz-MA  
2025

C1981

Campos, Gilson Felipe Teixeira

Literatura e ensino: uma proposta intertextual envolvendo o romance Ensaio sobre a Cegueira, de José Saramago. / Gilson Felipe Teixeira Campos. – Imperatriz, MA, 2025.

81 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL, Imperatriz, MA, 2025.

1.Literatura. 2.Dialogismo. 3.Interxtualidade. 4. Imperatriz - MA. I. Título.

CDU 821.134.3:82-83

**LITERATURA E ENSINO: UMA PROPOSTA INTERTEXTUAL  
ENVOLVENDO O ROMANCE *ENSAIO SOBRE A CEGUEIRA*, DE JOSÉ  
SARAMAGO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras na área de Literatura, Diálogos e Saberes.

Aprovada em: 20/05/2025

**BANCA EXAMINADORA**

Documento assinado digitalmente

 ANA CRISTINA TEIXEIRA DE BRITO CARVALHO  
Data: 30/05/2025 10:11:54-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Ana Cristina Teixeira de Brito Carvalho  
(Orientadora)

Documento assinado digitalmente

 KATIA CARVALHO DA SILVA ROCHA  
Data: 03/06/2025 11:59:51-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Kátia Carvalho da Silva (UEMASUL)  
Examinador interno

Documento assinado digitalmente

 LEONARDO MENDES BEZERRA  
Data: 03/06/2025 11:37:42-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof.<sup>o</sup> Dr.<sup>o</sup> Leonardo Mendes Bezerra (UEMA)  
Examinador externo

À minha força maior, Deus. À minha família, amigos, e principalmente à minha mãe Domingas Lopes Teixeira (*in memoriam*), que me educou e me ensinou os maiores ensinamentos dessa vida, infelizmente devido à sua partida precoce não conseguiu ver mais uma de minhas conquistas aqui, mas está constantemente em meus pensamentos e coração, e sei que está no céu celebrando cada um dos meus novos passos nesta Terra em busca da realização dos meus sonhos que também são dela.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo dom da vida e por ter me abençoado com a força de continuar, mesmo diante das muitas adversidades. Essa conquista é para a honra de Seu nome e por me conceder tantas bençãos. Obviamente, escrever é um trabalho árduo, mas produzir essa pesquisa foi uma forma de escapismo, uma maneira de ocupar minha mente da tristeza e dos pensamentos ansiosos. Entre palavras e lágrimas durante estes meses de desenvolvimento da dissertação, sou grato por cada aprendizado.

Sou imensamente grato pela vida da minha mãe, Domingas Lopes Teixeira, que esteve comigo nos momentos mais difíceis, que me educou e cuidou de mim, mas que, infelizmente, devido à sua partida precoce não conseguiu ver mais uma de minhas conquistas. O alcance deste título de Mestre é uma homenagem à educação, incentivo e todo amor que minha mãe me deu. A amo eternamente, ela vive constantemente em meu coração e memória. Gratidão.

Agradeço a Deus pela vida da minha família: minhas irmãs Gilmara Teixeira e Hellem Giovana, minha tia Maria Lopes Teixeira e minhas sobrinhas Marjorie e Melissa. Vocês são minha principal fonte de apoio e de amor. Obrigado pelo apoio e por ser uma lembrança física da presença e vida da minha mãe.

Agradeço a professora Dr.<sup>a</sup> Ana Cristina Teixeira de Brito Carvalho, que com paciência, leituras e observações cuidadosas me auxiliou com excelência para que essa investigação fosse desenvolvida com qualidade, penso que eu não poderia ter uma orientadora melhor. Sem dúvidas aprendi muito a senhora, pois é um ótimo exemplo de ser humano, docente e de pesquisadora. Gratidão, que Deus abençoe você e sua família. Agradeço também à banca avaliadora da nossa pesquisa: o Prof.<sup>o</sup> Dr.<sup>o</sup> Leonardo Mendes Bezerra e a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Kátia Carvalho da Silva, gratidão pelas sugestões e leituras cuidadosas dos nossos textos, sem dúvidas contribuíram para a qualidade desta investigação.

Agradeço aos meus amigos: Claudilene Alvez, Érika Aguiar, Bruno Matos, Carla Lins, Camila Rafiza, Marta Maria, Joana, Wilka e Gessica por ser fonte de apoio nas dificuldades e momentos delicados da vida. As risadas e momentos felizes na presença de vocês tornam a minha caminhada mais leve, que Deus abençoe a vida de cada um.

Agradeço à educação pública brasileira, que mesmo diante de tantos problemas, alcança seu papel de contribuir para a formação acadêmica nacional de cada cidadão. Sou estudante de instituições públicas desde a minha infância e sou um exemplo de que,

através dos estudos e muita dedicação, conseguimos condições melhores de vida.  
Gratidão.

Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara.  
*Livro dos Conselhos*

I notice everything you do or don't do.  
*Taylor Swift*

A orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode parar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa.  
*Bahktin (1988:88)*

## RESUMO

Esta investigação estuda a obra *Ensaio sobre a cegueira*, de José Saramago, publicada em 1995, e realiza análises que evidenciam a percepção do intertexto com outras narrativas, sendo elas: *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, com a temática da zoomorfização das personagens e *Hunger Games (Jogos Vorazes)*, de Suzanne Collins, com os intertextos da busca por sobrevivência e a perda de valores. O romance tornou-se um dos mais famosos e renomados do autor português, por sua relevância, a diegese recebeu o Prêmio Nobel de Literatura em 1998 e sua crítica envolve diferentes abordagens. O objetivo geral é contribuir com os estudos do ensino de Literatura, evidenciando a dinamicidade dos diálogos intertextuais para o sentido completo do texto, os objetivos específicos são: identificar intertextos possíveis no estudo da obra *Ensaio sobre a cegueira*, de José Saramago, na perspectiva do ensino, e apresentar uma possibilidade para o ensino de Literatura vinculado aos estudos da intertextualidade por meio da criação de um website (Produto Técnico-Tecnológico- PTT). Autores como Bakhtin (2016) com o conceito de dialogismo e Fiorin (2019) que reitera os estudos do teórico russo foram essenciais, Gérard Genette (1982), além do aporte científico de Julia Kristeva (1974), criadora do termo intertextualidade, estes foram primordiais para o desenvolvimento dos capítulos aqui apresentados. Outros teóricos como Fávero (2014), Cosson (2010) e Soares (2004), Paulo Freire (1989), pesquisadores que abordam sobre Linguística Textual, Literatura, leitura e ensino foram também relevantes para esta pesquisa. Ademais, consultamos o que está previsto nos documentos oficiais como a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) no que se refere a intertextualidade no contexto da educação básica. Os resultados das análises intertextuais apontam para a possibilidade dessa relação dialógica existente entre o romance de Saramago, as narrativas de Graciliano Ramos e Suzanne Collins e indicam a produtividade dos recursos intertextuais para os estudos literários.

**Palavras-chave:** **intertextualidade; literatura; ensino; dialogismo**

## ABSTRACT

This research studies the book *Ensaio sobre a cegueira*, by José Saramago, published in 1995, and carries out analyses that highlight the perception of intertext with other narratives: *Vidas Secas*, by Graciliano Ramos, with the theme of the zoomorphization of the characters and *Hunger Games*, by Suzanne Collins, with the intertexts of the search for survival and the loss of values. The novel became one of the most famous and renowned of the Portuguese author, due to its relevance; the diegesis received the Nobel Prize for Literature in 1998 and its criticism involves different approaches. The general objective is to contribute to studies on the teaching of Literature, highlighting the dynamism of intertextual dialogues for the full meaning of the text. The specific objectives are: to identify possible intertexts in the study of the work *Ensaio sobre a cegueira*, by José Saramago, from the perspective of teaching, and to present a possibility for teaching Literature linked to studies on intertextuality through the creation of a website (Technical-Technological Product - PTT). Authors such as Bakhtin (2016) with the concept of dialogism and Fiorin (2019) who reiterates the studies of the Russian theorist were essential, Gérard Genette (1982), in addition to the scientific contribution of Julia Kristeva (1974), creator of the term intertextuality, these were essential for the development of the chapters presented here. Other theorists such as Fávero (2014), Cosson (2010) and Soares (2004), Paulo Freire (1989), researchers who address Textual Linguistics, Literature, reading and teaching were also relevant to this research. In addition, we consulted what is provided for in official documents such as the BNCC (National Common Curricular Base) and PCN (National Curricular Parameters) regarding intertextuality in the context of basic education. The results of the intertextual analyses point to the possibility of this dialogic relationship existing between Saramago's novel, the narratives of Graciliano Ramos and Suzanne Collins and indicate the productivity of intertextual resources for literary studies.

**Keywords:** intertextuality; literature; teaching; dialogism

## SUMÁRIO

**INTRODUÇÃO**..... 12

### **1-INTERTEXTUALIDADE**

1.1 A Linguística Textual e o termo texto ..... 15  
1.2 O dialogismo de Bakhtin ..... 18  
1.3 A origem do termo intertextualidade, por Julia Kristeva ..... 20  
1.4 A intertextualidade, segundo Gerard Gennet ..... 22  
1.5 Exemplos de intertextualidade ..... 24  
1.5.1 A intertextualidade temática ..... 24  
1.5.2 A intertextualidade estilística ..... 24  
1.5.3 A intertextualidade explícita ..... 25  
1.5.4 A intertextualidade implícita ..... 27  
1.6 Intertextualidade e ensino: PCN e BNCC do Ensino Médio ..... 28

### **2-METODOLOGIA**

2.1 Etapa de análises ..... 33  
2.2 PTT (Produto Técnico-Tecnológico) ..... 34

### **3- CONSIDERAÇÕES SOBRE LEITURA, LITERATURA E LETRAMENTO**

3.1 Reflexões sobre a relevância da leitura ..... 35  
3.2 Letramento ..... 42  
3.3 Letramento literário ..... 44  
3.4 O ensino de Literatura ..... 45

### **4 - O ENSAIO SOBRE A CEGUEIRA – PÓS-MODERNIDADE, ALGUMAS TEMÁTICAS E ANÁLISES**

4.1 Literatura e Pós-Modernidade ..... 51  
4.2 Narrador e forma de *Ensaio sobre a cegueira* ..... 53  
4.3 Animalização das personagens: a condição humana em tempos de crise ..... 54  
4.4 A naturalização da violência, egoísmo e perda de valores ..... 57

### **5 RELAÇÕES INTERTEXTUAIS**

5.1 *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos: a zoomorfização das personagens na seca

## SUMÁRIO

nordestina.....	59
5.2 <i>Hunger Games (Jogos Vorazes)</i> , de Suzanne Collins: a busca por sobrevivência e perda de valores .....	64
5.3 A zoomorfização das personagens em <i>Ensaio sobre a Cegueira, Vidas Secas e Jogos Vorazes</i> : a degradação progressiva das relações humanas .....	68
 <b>6 -PTT – WEBSITE- ESTRATÉGIA INTERTEXTUAL DE ENSINO ENVOLVENDO O ROMANCE <i>ENSAIO SOBRE A CEGUEIRA</i>, DE JOSÉ SARAMAGO (PTT)</b>	
6.1 Guia para uso da proposta do PTT- website .....	74
 <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b> 77	
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	78

## INTRODUÇÃO

O estudo e reconhecimento da intertextualidade estão presentes nos documentos oficiais da educação nacional como a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), no entanto, pesquisas como a avaliação do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) mostram o baixo desempenho dos estudantes em atividades de leitura e escrita na educação básica. Avalia-se que ocorre uma dificuldade no estabelecimento de relações entre textos, comprometendo a capacidade de compreensão textual. Ciente dessas dificuldades, esse estudo se propõe a contribuir no âmbito dos estudos do texto literário por meio do desenvolvimento de uma proposta de estudo que privilegia o diálogo intertextual.

Meu primeiro contato com a narrativa do escritor português ocorreu na disciplina da Graduação em Letras-Inglês, Literatura Portuguesa, ministrada pelo professor Antônio Coutinho. A grafia do autor, as escolhas linguísticas realizadas e os temas presentes na obra me provocaram muitas reflexões e indagações, logo, tornando-se a leitura mais cativante nesse período do início da minha vida acadêmica. Diante disso, a leitura desse texto me motivou a buscar maior aprofundamento na análise, o que me levou a estabelecer novas relações intertextuais, o que também me incentivou a escolhê-la como principal objeto de estudo neste mestrado profissional da UEMASUL.

O interesse pelo ensino da literatura vinculado à intertextualidade ocorreu por perceber que, muitas vezes, não ocorre aprofundamento no estudo do texto literário em sala de aula. Embora alguns livros didáticos proponham estudos intertextuais, ainda assim essas propostas não chegam a ser implementadas. Diante disso, reconhecemos que os diálogos intertextuais podem incentivar o hábito da leitura, ajudar a situar o texto dentro de um contexto cultural mais amplo, permitindo que os leitores reconheçam e se conectem com referências que já conhecem, e, além disso, promover o pensamento crítico. É preciso que os estudantes consigam decodificar o texto lido e dialogar com os enunciados, e para que as relações intertextuais ocorram é necessário que eles estabeleçam relação do texto com outros textos e do texto com suas experiências de vida.

O objetivo geral de nossa pesquisa é contribuir com os estudos do ensino de Literatura, evidenciando a dinamicidade dos diálogos intertextuais para o sentido completo do texto, os objetivos específicos são: identificar intertextos possíveis no estudo da obra *Ensaio sobre a cegueira*, de José Saramago, na perspectiva do ensino, e apresentar uma possibilidade para o ensino de Literatura vinculado aos estudos da

intertextualidade por meio da criação de um website (Produto Técnico-Tecnológico-PTT).

*Vidas Secas* é um romance de Graciliano Ramos, publicado em 1938, a obra descreve os momentos de uma família de retirantes que atravessam o sertão nordestino. Todos estão fugindo da miséria e da seca em busca de uma vida melhor. Diante dessa realidade as personagens demonstram estar animalizadas, a narrativa de Ramos é considerada um clássico da Literatura nacional, e, assim como a obra de José Saramago, apresenta críticas a alguns problemas sociais como: a fome e a seca.

*Jogos Vorazes* é uma narrativa contemporânea, escrita por Suzanne Collins, devido ao seu grande sucesso realizou-se adaptações cinematográficas distribuídas pela *Lionsgate* que consistem em cinco filmes, iniciados com uma quadrilogia entre 2012 e 2015 por *Jogos Vorazes* (2012), e concluídos com *Jogos Vorazes: A Cantiga dos Pássaros e das Serpentes* (2023). Provavelmente, é uma obra muito conhecida pelo nosso público alvo, estudantes do Ensino Médio, e por ser uma ficção renomada e pela sequência de adaptações disponíveis, consegue obter a atenção e interesse dos alunos, o que o que motiva o interesse no estudo do texto e na busca por relações intertextuais entre as outras duas obras aqui propostas e também com outros textos, de acordo com suas experiências de leituras.

A seleção do material teórico da nossa dissertação baseia-se em obras fundamentais que discutem a intertextualidade e suas aplicações, como *Intertextualidade: Diálogos Possíveis*, de Koch, Bentes e Cavalcante, que aborda diferentes aspectos do conceito; *Introdução ao Pensamento de Bakhtin*, de José Luiz Fiorin. Usamos também o aporte teórico de Bakhtin (2016), Fiorin (2019), Julia Kristeva (1974) e Gérard Genette (1982), que contribuem aos estudos sobre o reconhecimento do intertexto. Assim como teóricos que abordam sobre a relevância da leitura, Literatura e ensino: Cosson (2010), Cabral (2013), Soares (2007), Todorov (2009) e Lima (2021). Artigos como *A intertextualidade e suas origens*, de Luciano Corrales e *Linguística Textual- História, delimitações e perspectivas* de Leonor Lopes Fávero, disponíveis na internet, foram algumas das relevantes contribuições acerca do dialogismo e informações sobre a Linguística Textual.

Além dessas obras mencionadas, buscamos por outras referências como artigos científicos e dissertações que discorrem sobre o reconhecimento do intertexto, considerações sobre leitura, letramento e ensino. Os textos usados como base e também os complementares foram essenciais para o desenvolvimento dos capítulos. Além disso,

consultamos o que está previsto nos documentos oficiais como a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) e analisamos as questões sobre a intertextualidade no contexto da educação básica.

No primeiro capítulo apresentamos considerações sobre a Linguística Textual, o dialogismo de Bakhtin (2016) e a origem do termo intertextualidade, por Julia Kristeva (1974), alguns exemplos de intertextualidade e uma análise do que está disposto sobre o intertexto nos documentos oficiais da educação nacional. Essa parte introdutória da pesquisa e a sequência das subseções é fundamental para que o leitor compreenda os capítulos seguintes.

Em seguida há a metodologia adotada nesta investigação, evidenciamos como o capítulo de análise é realizado, de que forma o reconhecimento do intertexto e as relações de intertextualidade entre o romance de José Saramago com outras narrativas ocorrem de acordo com nossas interpretações.

O terceiro capítulo trata das considerações sobre a importância da leitura, literatura e do letramento literário. Além disso, problematizamos o ensino de Literatura, que muitas vezes, é realizado sem que promova aprofundamento dos textos literários, gerando, consequentemente, um distanciamento entre os estudantes e o texto. Esta parte da pesquisa é relevante visto que o estudo analítico do texto literário proporciona o pensamento crítico e a emancipação dos indivíduos. Ademais, é o capítulo que antecede nossas contribuições acerca da obra *Ensaio sobre a cegueira*, de José Saramago, sua forma, a relação com a pós-modernidade e algumas das temáticas presentes.

Em sequência apresentamos o capítulo das relações intertextuais, expondo nossa análise e interpretação e como esta obra dialoga com *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos e *Hunger Games (Jogos Vorazes)*, de Suzanne Collins. As categorias intertextuais estudadas são: a zoomorfização das personagens, a luta pela sobrevivência e a perda dos valores. Dessa forma, esta produção contribui aos estudos acerca do ensino de Literatura e da intertextualidade.

O Produto Técnico-Tecnológico (PTT) de nossa investigação é um *website* onde propomos aos professores de Literatura da educação básica um estudo mais aprofundado das obras literárias aqui relacionadas através do estudo intertextual, sendo elas: *Ensaio sobre a cegueira*, de José Saramago, *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos e *Hunger Games (Jogos Vorazes)*, de Suzanne Collins. No *website* apresentamos atividades voltadas para alunos do Ensino Médio, que estimulam a percepção da intertextualidade entre as obras mencionadas, e, a seguir, desenvolvemos a proposta do diálogo intertextual.

## 1-INTERTEXTUALIDADE

É impossível criar um texto totalmente puro, o que escrevemos é influência de leituras prévias e de nossas experiências de vida. De acordo com a teoria dialógica de Bakhtin (2016), todo discurso advém de um enunciado anterior, algumas vezes o intertexto é explícito, outras não, ele aparece como um eco ou lembrança na mente do leitor. A intertextualidade está imersa no cotidiano da vida humana e apresenta-se de diferentes formas. Vale ressaltar que a intertextualidade é objeto de estudo científico e está presente nos documentos oficiais da educação brasileira como a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e os *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)*, pois o reconhecimento do intertexto promove inferências extratextuais, auxilia em análises amplas do texto lido e influencia na construção do pensamento crítico.

### 1.1 A LINGUÍSTICA TEXTUAL E O TERMO TEXTO

Reflete-se bastante sobre as necessidades humanas, mas poucos reconhecem a importância da comunicação e da relação do homem com o texto. Evoluímos, e nossa relação com o texto (oral ou escrito) também. Produções textuais, simples ou complexas, são as representações das nossas emoções e pensamentos, do contato com e para o outro, e isso apresenta-se através da conexão entre nossas palavras e o discurso já falado ou escrito (intertextualidade). Ler e escrever é um constante e inevitável diálogo. Mensagens de texto veiculadas nas redes sociais tornaram-se essenciais para manter contato e também para uso no mercado de trabalho, textos científicos nas faculdades e universidades são primordiais para as pesquisas e formação acadêmica, livros de diferentes temas e âmbitos são lidos diariamente. É possível viver sem o texto e a leitura, mas a vida fica limitada em função da necessidade da ajuda do outro, devido à grande necessidade do vínculo entre texto e interlocutor no mundo contemporâneo. Diante da necessidade do texto na vida humana, torna-se necessário uma ciência que se ocupe desse tema. Chegamos, assim, a introdução da Linguística textual na Europa. De acordo com Fávero (2024):

A Linguística Textual se desenvolveu especialmente na Alemanha (federal e democrática), na década de 70 do século passado; houve um verdadeiro “boom”. Os principais centros foram Munster, Colônia, Berlin Oriental, Constança e Bielefeld. O impacto foi muito grande, e um levantamento bibliográfico feito, em 1973, por Dressler e Schmidt

documentava quase 500 títulos, verbetes em vários dicionários e encyclopédias, como os artigos *Textlinguistik*, de Kallmeyer e MeyerHermann, e *Texttheorie/Pragmalinguistik*, de Schmidt, publicados no *Lexikon der Germanistischen Linguistik*, organizado por Althaus, Henne e Wiegand, publicado em 1973, além de números especiais, monográficos, de revistas, como *Replic*, 1 (1968) *Poetics*, 3 (1972), *Langages*, 26 (1977). (Fávero, 2014, p. 1)

O teórico acrescenta que o termo “linguística textual” é mencionado em 1955, no trabalho de Cosériu, *Determinación y Entorno*, porém, no sentido que lhe é atribuído, foi empregado pela primeira vez por Weinrich, em 1967. Ressalta ainda que pela existência de diversas definições de texto, a área recebe as seguintes nomenclaturas: Teoria de Texto (Schmidt), Textologia (Harweg), Teoria da Estrutura do Texto – Estrutura do Mundo (Petofi), Análise do Discurso (Harris), Translinguística (Barthes). Sobre a Linguística Textual no Nordeste brasileiro, Cavalcante, Brito e Cortez (2020) afirmam que:

Marcuschi, em Pernambuco, na UFPE, e Ingedore Koch, em São Paulo, na PUC-SP e posteriormente na Unicamp, estabeleceram parceria acadêmica e de amizade, não apenas participando de colóquios, mesas-redondas, bancas de mestrado e doutorado, obras de referência para a linguística brasileira, a exemplo da *Gramática do Português Falado*, mas também partilhando das mesmas preocupações teóricas, como, por exemplo, no estudo da referenciação, dos gêneros, da coerência, do tópico, do hipertexto, da compreensão e da produção de textos no ensino. Esse intercâmbio fez com que a história da LT no Nordeste fosse feita primeiramente em uma espécie de zona de fronteira, orquestrada pelo carisma de Ingedore Koch. No Nordeste, Koch juntamente com Marcuschi fincaram a âncora da LT, marcando sua história. Evidentemente não caminharam sozinhos, pois a eles se juntaram pesquisadores de dentro e de fora do Nordeste, que, ao longo dos anos, contribuíram para consolidar e renovar o caminho da LT na região. (Cavalcante, Brito, Cortez, 2020, p. 3)

As autoras ressaltam a relevância de Luiz Antônio Marcuschi, que foi professor titular da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) até 2016, linguista que se destacou por suas pesquisas sobre gêneros textuais e análise da conversação. O teórico trouxe uma visão inovadora para o ensino de português, focada na comunicação real e na funcionalidade da língua, suas reflexões teóricas e metodológicas são fundamentais para a formação de professores. A obra e os conceitos de Marcuschi oferecem contribuições teóricas que ampliam o olhar sobre a Linguística Textual, possibilitando uma análise que valoriza tanto os aspectos formais dos textos quanto as particularidades culturais e regionais. No Nordeste brasileiro, essa abordagem se mostra indispensável para explorar a riqueza dos discursos produzidos e para reconhecer a influência das práticas comunicativas locais na construção dos sentidos.

Nas palavras de Koch, Bentes e Cavalcante (2012), em uma contextualização sobre o percurso do termo *texto* desde a sua origem até como é concebido na atualidade:

Num primeiro momento (segunda metade dos anos 1960), o texto foi visto, pela maioria dos pesquisadores, como uma entidade abstrata, o “signo linguístico primário” (Hartmann, 1968), a unidade mais alta do sistema linguístico, cujos elementos e regras combinatórias cabia à Linguística Textual determinar. Foi nesse período, portanto, que tiveram grande impulso os estudos sobre os mecanismos de coesão textual, ou seja, os recursos da língua que permitem estabelecer, entre os elementos constituintes de uma superfície textual, relações sintático-semânticas que lhe garantam a continuidade de sentido. Não se fazia, então, distinção clara entre coesão e coerência, termos muitas vezes usados como intercambiáveis e/ou equivalentes. (Koch, Bentes e Cavalcante, 2012, p. 11)

Anna Cristina Bentes (2009), denota a necessidade das investigações sobre texto nos estudos da linguagem, e ressalta que nem sempre as pesquisas voltadas a esse âmbito tinham prestígio ou eram bem vistas, afirma que houve mais de 30 anos para que os estudos teóricos acerca do texto fossem valorizados. A autora avalia ainda que o termo “Linguística Textual” foi primeiramente usado pelo autor alemão Harald Weinrich, um importante teórico que postula que a Linguística é necessariamente Linguística de Texto.

Ainda tratando-se de outros teóricos da Europa, pode-se citar van Dijk, em Amsterdã, e Wolfgang Dressler, em Viena. Nas palavras de Leonor Lopes Fávero:

Sua hipótese era que o texto e não o enunciado é o signo linguístico primário. Procuravam-se respostas a indagações como: O que é um texto? Como se constitui? Em que se distingue de um conjunto de frases? Quando pode ser considerado completo? Quais os contextos extralingüísticos, mental e social que fazem com que um texto seja dotado de sentido? Que funções têm os diferentes elementos linguísticos do texto? Como se constitui o sentido de um texto? O que é competência textual? (Fávero, 2014, p. 3)

Essas indagações realizadas por esses teóricos constituem as primeiras investigações e reflexões sobre o texto e contribuíram para a compreensão que se tem na atualidade. Consoante à característica dialógica de todo texto, Pinheiro (2019) afirma que qualquer discurso é guiado por uma orientação argumentativa, seja ela para concordar, refutar, ou persuadir o indivíduo. O teórico acrescenta que essa influência pode interferir no modo de pensar, sentir e agir no mundo. Tratando-se da Linguística Textual no Brasil, Fávero (2012) aponta que:

A linguística textual inicia-se, no Brasil, na década de 80 do século passado. O primeiro trabalho de que se tem notícia é o do Prof. Dr. Ignácio Antônio Neis da PUCRS, intitulado *Por uma gramática textual*, publicado na revista Letras de Hoje, revista do curso de Pós-Graduação

em Linguística e Letras e do Centro de Estudos Portugueses da PUCRS, em junho de 1981 no. 44. (Fávero, 2012, p. 1)

Fávero menciona ainda algumas obras que são consideradas as primeiras de tal âmbito em território nacional, sendo elas:

*Linguística de texto – o que é e como se faz*, de Luiz Antônio Marcuschi, publicado pela Série Debates – Revista do Mestrado em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, em 1983; e *Linguística Textual – introdução*, de Leonor Lopes Fávero e Ingredore Villaça Koch, publicado em São Paulo, pela Editora Cortez, em 1983. (Fávero, 2012, p. 1)

A partir dessas primeiras produções, começam a surgir grupos de pesquisa em várias universidades brasileiras cujos trabalhos vão resultar em grande número de obras acadêmicas, artigos, dissertações, teses, entre outros, tratando desse assunto. Assim, na sua fase introdutória, a Linguística Textual no Brasil se ocupa da ideia de coesão e fatores de textualidade e dos textos em seus contextos de produção e recepção. Além das obras apresentadas por Fávero na citação acima, obras de estudiosos como Adam (2008) e Koch (2000) também foram fundamentais para o desenvolvimento da área.

## 1.2 O DIALOGISMO DE BAKHTIN

Todo texto é derivado da influência de discursos anteriores, o termo *dialogismo* foi criado por Bakhtin (1986) para descrever que nenhum texto pode ser classificado como totalmente puro, o teórico é um dos principais parâmetros para o que hoje é denominado como *intertextualidade*. Segundo Fiorin (2019), o teórico russo enuncia esse princípio, examina-o em seus diferentes ângulos, investiga e apresenta suas manifestações, José Fiorin complementa que:

Toda compreensão de um texto, tenha ele a dimensão que tiver, implica, segundo Bakhtin, uma responsividade e, por conseguinte, um juízo de valor. O ouvinte ou o leitor, ao receber e compreender a significação linguística de um texto, adota, ao mesmo tempo, em relação a ele, uma atitude responsiva ativa: concorda ou discorda, total ou parcialmente; completa; adapta; etc. Toda compreensão é carregada de resposta. Isso quer dizer que a compreensão passiva da significação é apenas parte do processo global de compreensão. O todo é a compreensão responsiva ativa, que se expressa num ato real de resposta. (Fiorin, 2019, p. 8)

A ação responsiva em relação ao texto oral ou escrito abordada por Fiorin é inerente ao ser humano, qualquer indivíduo, independentemente de seu nível de

escolaridade, é capaz de recordar-se de um discurso conhecido previamente, estabelecendo assim uma relação dialógica. Rechdan (2003), complementa que:

Segundo Bakhtin (1992), a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados, pois sua natureza é social. A enunciação não existe fora de um contexto sócio ideológico, em que cada locutor tem um “horizonte social” bem definido, pensado e dirigido a um auditório social também definido. Portanto, a enunciação procede de alguém e se destina a alguém. Qualquer enunciação propõe uma réplica, uma reação. (Rechdan, 2003, p. 1)

Visto que todo discurso possui natureza social, é natural que o texto necessite do interlocutor para compreensão, realização de inferências e, a partir disso, desenvolver percepções e possíveis relações dialógicas com textos previamente conhecidos. Pois o diálogo é um elemento que define as formas de comunicação verbal. Assim, o ato de fala, seja oral ou escrito, pode confirmar, refutar, criticar, responder, e antecipar pensamentos anteriores.

Isso significa instaurar quaisquer modos de processos enunciativos que interagem com diversas enunciations, que ativam relações e entrelaçamentos entre textos e contextos. Ainda abordando sobre a sociabilidade de produções textuais, Rechdan (2003) aponta que:

[...] toda enunciação completa é constituída de significação e de tema ou sentido. Esses dois elementos integram-se, formando um todo, e sua compreensão só é possível na interação. A significação é a parte geral e abstrata da palavra; são os conceitos que estão nos dicionários responsáveis pela compreensão entre os falantes. Os elementos da enunciação, reiteráveis e idênticos cada vez que são repetidos, constituem a significação que integra o aspecto técnico da enunciação para a realização do sentido. O sentido ou tema é construído na compreensão ativa e responsiva e estabelece a ligação entre os interlocutores. O sentido da enunciação não está no indivíduo, nem na palavra e nem nos interlocutores; é o efeito da interação entre o locutor e o receptor, produzido por meio de signos linguísticos. A interação constitui, assim, o veículo principal na produção do sentido. (Rechdan, 2003, p. 1)

Em diálogo com o que afirma Rechdan, a teórica Samoyalt (2008), compara o texto à uma árvore na qual suas ramificações se dispersam, ocasionando assim, inspirações às outras futuras produções. A partir dessa analogia, a autora afirma que os textos nascem uns dos outros e que a inspiração advinda de uma produção anterior é considerada algo natural e inevitável. Em outras palavras, Fiorin (2019) denota que:

[...] o real apresenta-se para nós sempre semioticamente, ou seja, linguisticamente. Um objeto qualquer do mundo interior ou exterior mostra-se sempre perpassado por ideias gerais, por pontos de vista, por

apreciações dos outros; dá-se a conhecer para nós desacreditado, contestado, avaliado, exaltado, categorizado, iluminado pelo discurso alheio. Não há nenhum objeto que não apareça cercado, envolto, embebido em discursos. Por isso, todo discurso que fale de qualquer objeto não está voltado para a realidade em si, mas para os discursos que a circundam. Por conseguinte, toda palavra dialoga com outras palavras, constitui-se a partir de outras palavras, está rodeada de outras palavras. (Fiorin, 2019, p. 22)

A palavra em si é dialógica, e qualquer discurso ou contesta, confirma, ressalta, discorda ou conversa com outro. Para Bakhtin (1986), o texto só ganha vida em contato com outro texto (com contexto). Neste vínculo entre ambos, o teórico faz uma analogia ao afirmar que por meio desse diálogo surge uma luz e que através desta relação dialógica entre os textos há um contato de personalidades, não de coisas.

Visto que o processo de inspiração a textos futuros é algo inevitável, Koch, Bentes e Cavalcante (2012), fundamentam seus argumentos em Bauman (2004) e afirmam que:

Importante, contudo, é frisar, como o faz Bauman (2004, p. 6), que toda e qualquer retextualização de um texto prévio implica uma mudança de clave, uma alteração em sua força ilocucionária e em seu efeito perlocucionário - ou seja, no que ele vale e no que ele faz. (Koch, Bentes e Cavalcante, 2012, p. 17)

O processo de retextualização, gerado pelas influências do texto anterior, provoca mudanças no novo texto, isso está relacionado ao estilo e às particularidades da grafia de cada autor. Logo, semelhanças entre ambos e também as diferenças podem ser percebidas por meio de análises. Destacamos que o conceito de dialogismo engloba o conceito de intertextualidade, uma vez que este não se limita apenas à relação entre textos, mas inclui todas as relações de sentido na comunicação—entre falas, discursos sociais, ideologias, vozes culturais e históricas. A intertextualidade é uma manifestação específica desse fenômeno, restrita ao campo textual, e a apresentamos a seguir.

### **1.3 A ORIGEM DO TERMO INTERTEXTUALIDADE, POR JÚLIA KRISTEVA**

A produção da escrita literária redistribui e dissemina textos atuais com traços de textos pretéritos, pois, ela apresenta implícita ou explicitamente características relacionais com escritas anteriores. E, essa concepção permite que o texto literário se tome, por excelência, como lugar do intertexto. De acordo com Fiorin (2019) o termo *intertextualidade* ganha projeção a partir do texto *A palavra, o diálogo e o romance*, de Júlia Kristeva (2012), em que aparece “a noção de intertextualidade como procedimento real da constituição do texto” (Fiorin, 2006, p. 163). Segundo o teórico (2006, p. 161, grifo do autor):

A palavra *intertextualidade* foi uma das primeiras, consideradas como bakhtinianas, a ganhar prestígio no Ocidente. Isso se deu graças à obra de Júlia Kristeva. Obteve cidadania acadêmica, antes mesmo de termos como dialogismo alcançarem notoriedade na pesquisa linguística e literária.

Segundo Koch, Bentes e Cavalcante (2012), a Linguística Textual, Teoria Literária e outras disciplinas têm se dedicado ao conceito de *intertextualidade* advindo do postulado do dialogismo bakhtiniano pela crítica literária francesa Kristeva, a teórica concebe cada texto como constituindo um intertexto numa sucessão de textos já escritos ou que ainda serão escritos. As teóricas acrescentam que a partir de 1990, quando há a adoção do sociocognitivismo e do interacionismo bakhtiniano, o texto passa a ser visto como lugar de constituição e de interação de sujeitos sociais.

Existem algumas controvérsias em relação ao uso do termo *dialogismo* e *intertextualidade*, alguns teóricos preferem o termo apresentado por Bakhtin. Maciel (2017) acrescenta que: para alguns, porém, a noção de dialogismo não estaria bem representada pelo vocábulo *intertextualidade* empregado por Kristeva; vocábulo esse que foi difundido a partir do texto da autora. No entanto, é evidente que o termo usado pela autora é amplamente usado na academia desde o seu advento nas últimas décadas, e que as investigações realizadas sobre o tema têm contribuído de forma significativa no meio acadêmico.

Segundo Kristeva (1974), qualquer texto se constrói como um mosaico de citações e é a absorção e transformação de um outro texto. Para Koch, Bentes e Cavalcante (2012):

A intertextualidade *stricto sensu* (daqui por diante, apenas *intertextualidade*) ocorre quando, em um texto, está inserido outro texto (intertexto) anteriormente produzido, que faz parte da memória social de uma coletividade ou da memória discursiva (domínio estendido de referência, cf. Garrod, 1985) dos interlocutores. Isto é, em se tratando de intertextualidade stricto sensu, é necessário que o texto remeta a outros textos ou fragmentos de textos efetivamente produzidos, com os quais estabelece algum tipo de relação. (Koch, Bentes e Cavalcante, 2012, p. 17)

Por nenhum texto ser totalmente puro e isento de influências e pela existência da sociabilidade, é comum que o leitor ou ouvinte estabeleça relações dialógicas com discursos já conhecidos. No entanto, tratando-se do reconhecimento do intertexto, este depende das leituras anteriores e experiências do interlocutor, como denota Corrales:

Falar de Intertexto e de literatura comparada nos exige inicialmente perceber que ao lermos um texto (A) estamos lendo também um texto (B), e, este entrecruzamento de “vozes” percebidas ou levemente

transparentes é algo que perpassa a escrita, e em especial a literatura, ao longo de todos os tempos. Ou seja, temos sempre presente a noção de hipotexto como um texto primeiro, precedente ao nosso texto atual, seja ele qual for. Na verdade a referida transparência tem muitas vezes uma relação direta com o repertório que o leitor possuí, ou seja, o seu conhecimento de mundo. (Corrales, 2021, p. 1)

Dessa forma, comprehende-se que a percepção do intertexto pode ser comprometida por só ocorrer dependendo do conhecimento literário do interlocutor e de seu conhecimento de mundo. Nesse sentido, esse reconhecimento textual só se torna possível por meio de conhecimentos prévios, tornando-se imperceptível, caso falte repertório literário ao leitor.

#### 1.4 A INTERTEXTUALIDADE SEGUNDO GERARD GENNET

Gérard Genette (1982), um dos principais teóricos da intertextualidade, expandiu o conceito originalmente proposto por Julia Kristeva. Em sua obra *Palimpsestos: A Literatura de Segunda Mão* (1982), ele introduziu o termo *transtextualidade*, que abrange cinco tipos principais de relações textuais listadas a seguir:

- 1- Intertextualidade – A presença explícita de um texto dentro de outro, como citações, plágios ou alusões.
- 2- Paratextualidade – Elementos periféricos que influenciam a leitura, como títulos, prefácios e notas de rodapé.
- 3- Metatextualidade – Um texto que comenta outro, como críticas ou análises literárias.
- 4- Hipertextualidade – Quando um texto se baseia ou transforma outro (exemplo: paródias, continuidades e adaptações).
- 5- Arquitextualidade – A relação de um texto com um gênero ou categoria literária.

Para o teórico, a intertextualidade não é apenas uma influência literária, mas uma conexão inevitável entre os textos, criando um diálogo contínuo entre obras ao longo do tempo. Ele usa o termo intertextualidade comparando-o a um rico mosaico de ecos de citações de alusão e paralelismos com outros textos. Segundo o autor, o intertexto inclui citação, plágio e alusão. Para Sayyed Ali Mirenayat e Elaheh Soofastaei (2015):

Genette divide a intertextualidade em três grandes categorias: implícita ou explícita; encoberta ou aberta; oculta ou aberta. Para a primeira, a intertextualidade explícita expressa a presença aberta de um texto no outro texto. Em palavras mais claras, neste tipo de intertextualidade, o autor do segundo texto não pretende esconder a referência do seu texto (primeiro texto). Então podemos observar a presença de outro texto

nele. Dessa perspectiva, a citação é considerada como intertextualidade. Para a segunda, a intertextualidade encoberta indica a presença oculta de um texto em outro texto. Em outras palavras, esse tipo de intertextualidade tenta esconder sua referência de intertextualidade e esse segredo não é apenas por necessidades literárias, mas também tem razões extraliterárias. O plágio é considerado uma das mais importantes intertextualidades implícitas. O plágio é o uso de outro texto sem permissão e menção de referência. E para o último, às vezes o autor do segundo texto não vai esconder seu intertexto e por isso, ele/ela usa sinais que podemos reconhecer como intertextual e até mesmo sua referência. Mas esse ato nunca foi feito explicitamente e é suficiente para alusões implícitas por razões literárias. Então a intertextualidade implícita anuncia sua referência não como a intertextualidade explícita e não tenta esconder como a intertextualidade implícita. As formas mais importantes desse intertexto são alusões, alegorias e metáforas. Genette afirma: sua forma menos explícita é a alusão; significa que deve se ter alta inteligência para compreender a relação entre um texto e outro texto e notar que ele retorna algumas partes de outra produção, necessariamente. (Mirenayat; Soofastaei, 2015, p. 534, tradução nossa)

Nesta citação os teóricos abordam algumas das formas na qual a intertextualidade pode apresentar-se. De acordo com eles, o intertexto pode ser percebido de forma explícita (quando há menção ao texto fonte pelo próprio autor), ou de forma implícita (sem qualquer menção à possível fonte). A alusão é um dos processos intertextuais de forma implícita. Nesse caso, o autor deixa resquícios sutis que atuarão em diálogo com a memória do leitor/ouvinte podendo, dessa forma, ser identificados. No percurso de análise, busca-se reconhecer a presença desse intertexto e sua contribuição para o novo texto. Sob essa perspectiva, esse processo intertextual implícito se alia a nossa investigação, uma vez que relacionamos o tema presente em *Ensaio sobre a cegueira*, de José Saramago, *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, e *Jogos Vorazes*, de Suzanne Collins. O plágio também pode ser considerado um exemplo de intertextualidade implícita mencionado pelos autores, tratando-se de uma citação não marcada, ou seja, cita-se uma passagem da obra sem, no entanto, identificar o autor. Essa não-marcção de autoria indica uma apropriação indevida do texto. Por isso, na investigação científica, verifica-se a importância de referenciar os autores usados para produção de novos textos, este tema levanta questões sobre os limites entre a inspiração legítima e a apropriação indevida de ideias, quando essa relação não é devidamente reconhecida e assume um caráter de apropriação disfarçada. Apresentamos a seguir algumas formas da manifestação da intertextualidade, baseadas em Koch, Bentes e Cavalcante (2012).

## 1.5 EXEMPLOS DE INTERTEXTUALIDADE

Como já mencionado, é impossível escrever sem que se remeta a outros textos, de alguma forma é estabelecida uma relação ao enunciado anterior, explícita ou implícita. Embora existam outras formas do intertexto apresentar-se, nessa seção indicaremos 4 (quatro) tipos de intertextualidade: a temática, estilística, explícita e implícita.

### 1.5.1 A intertextualidade temática

Segundo Koch, Bentes e Cavalcante (2012), a intertextualidade temática pode ocorrer, por exemplo, entre textos científicos, histórias em quadrinhos, canções de um mesmo compositor ou de compositores diferentes, livros, revistas, jornais pertencentes a uma mesma área do saber ou uma corrente de pensamento, o tema dos textos dialoga e serve de conceitos e terminologia próprios. As autoras acrescentam que este tipo de intertextualidade também está presente entre textos literários de uma mesma escola ou de um mesmo gênero e até mesmo entre textos de gêneros e estilos diferentes.

Um exemplo de fácil compreensão de como essa intertextualidade, pode ser observado nos artigos “Implicações pedagógicas do uso da intertextualidade no ensino de Literatura no Ensino Médio”, de Ronaldo Miguel da Hora, e “O ensino de intertextualidade nos anos finais do ensino fundamental”, de José Elderson de Souza Santos e Helena de Lima Marinho Rodrigues Araújo. Ambos usados como referências nesta pesquisa e que abordam o mesmo tema: intertextualidade e ensino aos estudantes da educação básica.

### 1.5.2 A intertextualidade estilística

Ainda de acordo com as autoras Koch, Bentes e Cavalcante (2012), a intertextualidade estilística acontece quando o autor do texto, com objetivos variados, repete, imita, parodia certos estilos ou variedades linguísticas: alguns exemplos são os

que se inspiram na linguagem bíblica, um jargão profissional, um dialeto, o estilo de um determinado gênero, autor ou segmento da sociedade. Observe nos fragmentos de poesias abaixo que o estilo da grafia de Gonçalves Dias foi influência estilística para o texto de Oswald de Andrade:

**Canção do exílio - Gonçalves Dias**

“Minha terra tem palmeiras  
Onde canta o sabiá,  
As aves que aqui gorjeiam  
Não gorjeiam como lá.”

[...]

**Canto de regresso à pátria - Oswald de Andrade**

“Minha terra tem palmares  
onde gorjeia o mar  
os passarinhos daqui  
não cantam como os de lá.”

[...]

É evidente a referência estilística ao texto de Gonçalves Dias, o uso de palavras similares como “canto” e “canção”, as rimas “sabiá” com “lá”, “mar” com “lá” e os versos curtos de ambos reforçam essa ideia.

**1.5.3 A intertextualidade explícita**

É usada nas produções textuais acadêmicas, no uso das citações, menções, resumos, resenhas e também nas traduções, em textos argumentativos. Além disso, também é empregada nas interações de fala, nas retomadas do discurso alheio, com o objetivo de refutar, concordar ou simplesmente demonstrar atenção. Nas palavras de Koch, Bentes e Cavalcante (2012):

A intertextualidade será explícita quando, no próprio texto, é feita menção à fonte do intertexto, isto é, quando um outro texto ou um

fragmento é citado, é atribuído a outro enunciador; ou seja, quando é reportado como tendo sido dito por outro ou por outros generalizados. (Koch, Bentes e Cavalcante, 2012, p. 28-29)

José Luiz Fiorin (2019) em sua obra *Introdução ao pensamento de Bakhtin* faz uso desse tipo de intertexto, visto que usa outras referências para a produção de seu próprio texto, como pode ser notado neste fragmento em que o teórico aborda sobre o termo intertextualidade:

Esse termo não aparece na obra de Bakhtin. No máximo, ele chega a falar em relações entre textos. Esse vocábulo é introduzido como pertencente ao universo bakhtiniano por Julia Kristeva, em sua apresentação de Bakhtin na França, publicada em 1967, na revista *Critique*. A semioticista diz que, para o filósofo russo, o discurso literário não é um ponto, um sentido fixo, mas um cruzamento de superfícies textuais, um diálogo de várias escrituras, um cruzamento de várias citações. Como ela vai chamar *texto* o que Bakhtin denomina de dialogismo. Ronald Barthes vai difundir o pensamento de Kristeva e, a partir daí, o termo intertextualidade passa a substituir a palavra dialogismo. (Fiorin, 2019, p. 57)

Como mencionado: a intertextualidade explícita é comum em textos acadêmicos, pois é necessário apresentar o referencial teórico usado. É o que ocorre no exemplo apresentado anteriormente, Fiorin, menciona que Bakhtin, em sua teoria dialógica, abordou sobre a relação entre textos e que nenhum discurso é totalmente puro. Em seguida, evidencia que o termo *intertextualidade* foi usado primeiramente por Julia Kristeva. A teórica também contribuiu aos estudos sobre o reconhecimento do intertexto ao afirmar a existência do cruzamento entre textos. José Fiorin conclui apresentando uma terceira referência, Ronald Barthes, que com o advento do termo intertextualidade também realizou pesquisas sobre o tema. No poema a seguir temos outro exemplo de intertextualidade explícita:

*Meus olhos brasileiros se fecham saudosos  
Minha boca procura a 'Canção do Exílio'.  
Como era mesmo a 'Canção do Exílio'?  
Eu tão esquecido de minha terra...  
Ai terra que tem palmeiras  
Onde canta o sabiá!"*  
**(Europa, França e Bahia - Carlos Drummond de Andrade)**

Neste texto de Carlos Drummond há a referência citada à canção do exílio, de Gonçalves Dias. Além da menção ao texto que serviu como inspiração a nova produção, o tema, o estilo, e a grafia de ambos fortalecem a percepção do intertexto explícito e da intertextualidade temática (a ideia do exílio experienciado pelo eu lírico). Isso pode ser percebido pelos leitores, que podem estabelecer estas mesmas inferências realizadas por nós, ou também estabelecer interpretações novas e diferentes.

#### 1.5.4 A intertextualidade implícita

Para Koch, Bentes e Cavalcante (2012), a intertextualidade implícita ocorre quando se introduz, no próprio texto, intertexto de outro autor, sem qualquer menção explícita da fonte. Segundo as autoras, os objetivos podem ser diferentes: argumentar sobre o possível texto fonte, abordar o mesmo tema ou ridicularizá-lo. Segundo as autoras:

Nos casos de intertextualidade implícita, o produtor do texto espera que o leitor/ouvinte seja capaz de reconhecer a presença do intertexto, pela ativação do texto-fonte em sua memória discursiva, visto que, se tal não ocorrer, estará prejudicada a construção do sentido, mais particularmente, é claro, no caso da subversão. (Koch, Bentes e Cavalcante, 2012, p. 31)

Assim, espera-se que o leitor/ouvinte reconheça o intertexto porque este pode ser um dos objetivos do autor, além de ser possível que o texto referenciado implicitamente seja conhecido popularmente. Este tipo de intertextualidade ocorre, por exemplo, na canção *Bom conselho*, de Chico Buarque:

Ouça um bom conselho  
 Que eu lhe dou de graça  
 Inútil dormir, que a dor não passa  
 Espere sentado  
 Ou você se cansa  
 Está provado  
 Quem espera nunca alcança  
 Venha, meu amigo  
 Deixe esse regaço  
 Brinque com meu fogo  
 Venha se queimar  
 Faça como eu digo  
 Faça como eu faço

Aja duas vezes  
 Antes de pensar  
 Corro atrás do tempo  
 Vim de não sei onde  
 Devagar é que não se vai longe  
 Eu semeio o vento  
 Na minha cidade  
 Vou pra rua e bebo a tempestade  
 Vou pra rua e bebo a tempestade  
 Vou pra rua e bebo a tempestade

(letra disponível em <<https://www.letras.mus.br/chico-buarque/85939/>> Acesso em 04 de outubro de 2024)

O compositor Chico Buarque usa como referências, sem explicitá-las, vários provérbios conhecidos pela memória discursiva popular. Esses textos se repetem através do tempo e é praticamente impossível que o leitor/ouvinte não os conheça. Nas palavras de Koch, Bentes e Cavalcante (2012, p. 135): “o reconhecimento do intertexto faz parte: do saber geral da comunidade no interior da qual aquelas são re-enunciadas, de modo que a recuperação é praticamente certa”.

Vale ressaltar que o estudo da intertextualidade implícita também é realizado por comparatistas, uma vez que a presença do intertexto pode ser notada de acordo com as experiências de leituras de cada indivíduo e, dessa forma, também ocorre entre textos não populares. Logo, a apresentação da intertextualidade é investigada de modo aprofundado por esses estudiosos por meio da evidenciação de fragmentos que comprovem o diálogo existente.

## 1.6 INTERTEXTUALIDADE E ENSINO: PCN E BNCC DO ENSINO MÉDIO

Consoante à inevitabilidade da relação humana com os textos, sejam eles orais ou escritos, Santos e Araújo (2022) denotam que do momento em que nascemos ao final da vida adulta, estamos imersos em meio a textos, precisamos deles para nos comunicar, estudar e para viver, assim como outros recursos básicos para a sobrevivência humana, o texto também pode adentrar na lista de necessidades. O ser humano é um ser linguístico, a produção e a interpretação de textos parecem ser intrínsecas à linguagem. De tal modo, ao ouvirmos, falarmos, sinalizarmos, lermos ou escrevermos, produzimos e interpretamos

textos, (re)significando e (re)construindo o mundo a nossa volta. Nesse espetáculo que é o nosso “estar texto no mundo”, um fenômeno tem chamado a atenção de pesquisadores há décadas: as relações que os textos estabelecem entre si.

Dessa forma, comprehende-se que as práticas de ensino não podem estar distanciadas do estudo e análises da presença do intertexto, é necessário oportunizar aos estudantes a percepção da intertextualidade. Ensinar a ler, interpretar e escrever é uma atividade fundamental do processo de ensino das escolas, pois as ações de ensino e aprendizagens englobam outras atividades pedagógicas. Paulo Freire (1982), afirma que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, logo, as instituições de ensino devem promover práticas de leituras que oportunizem as diversas interpretações pelos leitores de acordo com suas relações com o mundo. Nesta seção são apresentados alguns fragmentos dos documentos oficiais da educação básica nacional e indicações acerca do ensino do fenômeno intertextualidade.

Nas últimas décadas o conceito de intertextualidade ganhou maior visibilidade e diversas pesquisas foram feitas acerca deste assunto, sendo elas no reconhecimento do intertexto, em análises comparativas e também voltadas ao ensino. Diante desta realidade, os docentes precisam de novas abordagens pedagógicas, relacionando a literatura e ao estudo da intertextualidade, para Perrone-Moisés:

A literatura, que durante séculos ocupara um papel relevante na vida social, tornou- se cada vez menos importante. Na “sociedade do espetáculo”, a escrita literária fica confinada a um espaço restrito na mídia, pelo fato de se prestar pouco à espetacularização. Enquanto os pintores escultores do passado são aproveitados em grandes exposições, sustentadas e acompanhadas de um forte marketing, cujo resultado pode ser contabilizado em número de visitantes e retorno pecuniário ou de prestígio para os patrocinadores, os escritores só se prestam a pequenas exposições indiretas e não tão espetaculares: fotos, ilustrações de suas obras, manuscritos. Passaram a ter mais sucesso os escritores fotogênicos ou de vida interessante, e as biografias dos mesmos começaram a ser mais vendidas do que as próprias obras. Proust, por exemplo, virou biografia, álbum, livro de receitas e de autoajuda. (Perrone-Moisés, 1998, p. 207).

O que Perrone-Moisés afirma é que o prestígio que o texto literário tinha nos séculos anteriores já não pode ser comparado com o que é perceptível na atualidade. Tratando-se do espaço da sala de aula, observa-se o ensino superficial dos clássicos ou outras obras nacionais com a finalidade de se alcançar aprovações nos vestibulares. O ensino de literatura, muitas vezes, limita-se a apresentação rasa e sem aprofundamento das narrativas, informações biográficas dos escritores e características de escolas

literárias, sem a possibilidade do conhecimento mais aprofundado do texto literário realizado por meio de estudos e análises da obra.

Visto que o trabalho com a literatura atualmente tornou-se um desafio ao público docente, estabelecer este vínculo entre o texto literário e o reconhecimento do intertexto pelos estudantes pode ser considerado um desafio extra, mas não impossível de ser realizado. No percurso da busca de materiais para a produção desta investigação, encontrei artigos que evidenciam a pesquisa e prática de ensino voltados à intertextualidade, trabalhos como: *Intertextualidade e compreensão leitora: ensino da leitura com apoio da tecnologia*, de Danielle Barett e Jésura Lopes Chaves; *Linguística textual: os caminhos da intertextualidade nas aulas de língua portuguesa do Ensino Médio*, de Adriana Ferreira de Souza; e *O ensino de intertextualidade nos anos finais do ensino fundamental*, de José Elderson de Souza-Santos e Helena de Lima Marinho Rodrigues Araújo, entre outros. Os resultados destes artigos apontam para a compreensão de que, mesmo diante das diferentes realidades das escolas e dos problemas enfrentados, é possível alcançar bons resultados.

A noção de intertextualidade aparece no âmbito de documentos oficiais brasileiros, como os *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa - Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental* (Brasil, 1998-2006), e na BNCC (Base Nacional Comum Curricular) (Brasil, 2018), além de estar presente nos materiais didáticos em forma de atividades e indicações de leitura.

Nos PCN de Língua Portuguesa, afirma-se que: “a relação entre o texto produzido e os outros textos é que se tem chamado intertextualidade” (Brasil, 1998, p. 21). Observa-se que tal documento realiza uma descrição simples e comprehensível em relação ao conceito do intertexto, e que, a partir disso, reconhece o estudo do tema como relevante para a formação dos leitores. Ainda sobre o fenômeno intertextualidade, a BNCC do Ensino Médio apresenta a seguinte competência:

(EM13LP03) Analisar relações de intertextualidade e interdiscursividade que permitam a explicitação de relações dialógicas, a identificação de posicionamentos ou de perspectivas, a compreensão de paráfrases, paródias e estilizações, entre outras possibilidades. (Brasil, 2018, p. 506)

De acordo com os documentos, os estudantes precisam de atividades que oportunizem a análise de relações de intertextualidade. Logo, é papel do docente buscar estratégias pedagógicas que viabilizem essa prática. O mesmo documento ainda apresenta mais uma competência sobre o mesmo tema:

(EM13LP04) Estabelecer relações de interdiscursividade e intertextualidade para explicitar, sustentar e conferir consistência a posicionamentos e para construir e corroborar explicações e relatos, fazendo uso de citações e paráfrases devidamente marcadas. (Brasil, 2018, p. 506)

Sobre esta competência, o professor pode trabalhar textos que possuam a mesma temática e explicitar que tais produções possuem a presença do intertexto de modo implícito (intertextualidade implícita). Como sugere a BNCC, inúmeras estratégias podem ser realizadas pelo docente com o objetivo de estabelecer relações textuais, mas todas passam pela obrigatoriedade de planejamento.

Tratando-se ainda do mesmo documento, a BNCC (Brasil, 2018, p. 517), em “campo das práticas de estudo e pesquisa”, apresenta a seguinte habilidade: (EM13LP29) Resumir e resenhar textos, por meio do uso de paráfrases, de marcas do discurso reportado e de citações, para uso em textos de divulgação de estudos e pesquisas. Observa-se que essa proposta do documento ainda é muito limitada, e não oportuniza que o estudante possa estabelecer relações intertextuais mais profundas. O ato de resumir ou resenhar determinado texto, e por meio disso, usar a paráfrase, demonstra ser uma atividade muito mais simples e superficial quando comparada à apresentada anteriormente que se refere à realização de prática de análises pelos próprios estudantes.

No capítulo a seguir apresentaremos a metodologia usada e as estratégias para a apresentação das relações intertextuais entre o romance *Ensaio sobre a cegueira*, de José Saramago e outras narrativas.

## 2 METODOLOGIA

Ao longo do capítulo anterior foi desenvolvido estudo sobre a Linguística Textual e o conceito de texto, aspectos relacionados ao dialogismo de Bakhtin, ao conceito de intertextualidade por Julia Kristeva e, indicou-se ainda, exemplos de como o intertexto pode se apresentar.

No presente capítulo será evidenciado as etapas metodológicas em relação as quais se ancoram a nossa pesquisa. Conforme afirma Leite: através dos métodos de pesquisa e do domínio da tecnologia, a humanidade pôde evoluir para o nível encontrado nos dias atuais. (Leite, 2008, p. 41). O objetivo geral de nossa pesquisa é contribuir com

os estudos do ensino de Literatura, evidenciando a dinamicidade dos diálogos intertextuais para o sentido completo do texto, os objetivos específicos são: identificar intertextos possíveis no estudo da obra *Ensaio sobre a cegueira*, de José Saramago, na perspectiva do ensino, e apresentar uma possibilidade para o ensino de Literatura vinculado aos estudos da intertextualidade por meio da criação de um website (Produto Técnico-Tecnológico- PTT).

Prevista nos documentos oficiais da educação como BNCC e PCN, a intertextualidade é objeto de investigação por pesquisadores, os estudos buscam evidenciar a dinamicidade dos diálogos intertextuais e a relevância destes para a compreensão mais ampla de um texto. Nesse sentido, Koch, Bentes e Cavalcante (2012) apontam a relevância dos estudos intertextuais ao âmbito científico da seguinte forma:

[...] é, portanto, à luz deste último paradigma, que a Linguística Textual vem desenvolvendo suas pesquisas, e é dessa perspectiva que procedemos aqui ao tratamento do fenômeno da intertextualidade, que vem constituindo um dos grandes temas a cujo o estudo se têm dedicado, também, sob pontos de vista teóricos distintos, a Análise do Discurso (por exemplo, Maingueneau (2001) e, no Brasil, Fiorin & Barros (1994) e Brait (1997), entre outros); a Linguística Antropológica (cf. Bauman 2004); e a Teoria Literária (cf. Kristeva, 1974; Genette, 1982; Jenny, 1979), no interior da qual o conceito teve sua origem. (Koch; Bentes; Cavalcante, 2012, p. 13)

As teóricas afirmam a importância da percepção do intertexto nos discursos de outros autores em nossas práticas de leituras, e que isso vem sendo objeto de pesquisas. Diferentes teóricos estudam a intertextualidade, e todos apontam a inevitabilidade de influência a textos pré-existentes, alguns dos autores mencionados foram cruciais para o desenvolvimento da nossa investigação, como: Bakhtin (2016), Fiorin (2019), Kristeva (1974) e Gérard Genette (1982).

Pretendemos contribuir aos estudos deste âmbito, por meio da apresentação das relações dialógicas percebidas por nós entre *Ensaio sobre a cegueira*, *Vidas Secas* e *Hunger Games* (Jogos Vorazes). Em relação ao PTT (Produto Técnico Tecnológico), desenvolvemos um *website* com atividades voltadas aos alunos do Ensino Médio no âmbito da disciplina Língua Portuguesa e Literatura, além disso, criamos um guia de apoio com sugestões de como os professores da educação básica podem utilizar esse recurso. Nos exercícios relacionamos as obras mencionadas com os intertextos pesquisados nesta dissertação.

. Buscamos por artigos, trabalhos de conclusão de graduação e dissertações que abordam sobre os temas de nosso interesse para esta investigação, e, a partir do material encontrado na internet e em livros iniciamos a pesquisa. De acordo com Leite:

[...] a pesquisa bibliográfica é realizada através do uso de livros e de documentos existentes na Biblioteca. É a pesquisa cujos dados e informações são coletados em obras já existentes e servem de base para a análise e a interpretação dos mesmos, formando um novo trabalho científico. A pesquisa bibliográfica é fundamental, pois, além de ser autônoma, isto é, independente das outras, serve de base, de alicerce para o fundamento e alcance dos objetivos dos outros tipos de pesquisa. (Leite, 2008, p. 38)

A partir das referências base e complementares, contribuímos com uma nova pesquisa e deixamos uma referência para futuras investigações. Selecioneamos autores fundamentais que contribuem sobre a intertextualidade, como Bakhtin (2016), Fiorin (2019), Julia Kristeva (1974) e Gérard Genette (1982). Assim como teóricos que abordam sobre a relevância da leitura, Literatura e ensino: Cosson (2010), Cabral (2013), Soares (2007), Todorov (2009) e Lima (2021). Ao relacionarmos nossos argumentos aos dos autores mencionados, pretendemos oportunizar um novo olhar ao ensino de Literatura vinculado à percepção e análise de intertextos identificados, tanto por docentes quanto por estudantes. Com esse propósito, este trabalho apresenta a possibilidade de envolver de forma mais significativa o ensino e reconhecimento do intertexto aos alunos do Ensino Médio.

## 2.1 Etapa de análise

Um texto pode apresentar mais de um exemplo de intertextualidade, dessa forma, no capítulo em que apresentamos as relações intertextuais, é possível que seja mencionada a presença de um ou dois modelos do intertexto (intertextualidade temática, estilística, explícita e/ou implícita), como os apresentados no primeiro capítulo da pesquisa. A apresentação dos intertextos é realizada através da menção às narrativas e suas temáticas, enfatizando o modo como os textos sugerem uma conversa entre si.

Abordamos ainda aspectos sobre o gênero textual dos intertextos, pois os efeitos de sentido ocorrem também através do reconhecimento de suas características, consideramos a maneira como todos os elementos do texto articulam-se para que possamos chegar ao efeito de sentido proposto pelo texto, para a partir disso ser objeto de interpretação e da relação intertextual. As análises são realizadas a partir da leitura das obras, do fichamento de trechos e da identificação dos intertextos das narrativas *Ensaio*

sobre a *Cegueira*, de José Saramago, *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, e *Jogos Vorazes*, de Suzanne Collins. Após esta fase, fazemos releituras das citações e apresentamos nossas interpretações sobre as relações dialógicas dos intertextos identificados. Além disso, relacionamos nossas análises ao pensamento de alguns teóricos como: Lacaz-Ruiz (1998) que tece comentários sobre a zoomorfização como tema escolhido por escritores, e Oliveira (2012), que se baseia na obra *Modernidade Líquida*, de Zygmunt Bauman (2001) que aborda sobre as relações efêmeras e líquidas na contemporaneidade.

Apresentamos os intertextos usando como referência a metodologia adotada por Jomara Martins Duarte em sua dissertação intitulada *Estudo da intertextualidade: diálogos que tecem sentidos*. Nossa análise segue o seguinte roteiro, a ordem apresentada não necessariamente precisa ser respeitada:

- 1- Gênero textual;
- 2- Contexto situacional;
- 3- Levantamento de características quanto ao conteúdo temático, estilo verbal e forma composicional;
- 4- Relações intertextuais/ intertexto identificado;
- 5- Conhecimentos prévios que o interlocutor precisa possuir para potencializar sua compreensão do texto e notar as relações intertextuais possíveis.

Dessa forma apresentamos nossa interpretação de acordo como as diferentes narrativas sugerem diálogos com o romance do escritor português.

## 2.2 PTT (Produto Técnico-Tecnológico)

Após o desenvolvimento da parte teórica que compõe a nossa dissertação e buscando contribuir ao ensino de Literatura vinculado ao estudo da intertextualidade, escolhemos a criação de um *website*, por se tratar de uma ferramenta moderna e que atrai a atenção dos estudantes do Ensino Médio. Em seguida a realização da etapa de análises iniciamos a elaboração de atividades que envolvessem as 3 obras por meio do dialogismo e reconhecimento do intertexto, estes exercícios incentivam os alunos a perceberem as relações intertextuais identificadas por nós.

O website é composto por um breve resumo de *Ensaio sobre a Cegueira*, de José Saramago, *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, e *Jogos Vorazes*, de Suzanne Collins, pois sugerimos o uso desta ferramenta após a leitura e discussão dos temas das narrativas entre o professor e sua turma. Além disso, há outro exercício que pode ser respondido no próprio website, o arquivo pode ser baixado pelos estudantes. Para o bom uso das atividades e dos recursos, criamos também um guia prático que contém um passo a passo e sugestões de uso do PTT aos professores da educação básica.

A seguir apresentamos o capítulo sobre leitura, literatura e letramento. Em sequência o capítulo sobre a forma, estrutura e alguns temas da obra *Ensaio sobre a cegueira*, de José Saramago, com as relações intertextuais percebidas entre este romance, outras narrativas e análises

### **3 CONSIDERAÇÕES SOBRE LEITURA, LITERATURA E LETRAMENTO**

Visto que o ato de ler promove o pensamento crítico e a emancipação dos indivíduos, apresentamos nesta parte da pesquisa nossas considerações sobre a relevância da leitura como recurso básico para a participação no mundo globalizado. Paulo Freire (1989) afirma que o ato de ler vai além da decodificação da palavra, segundo o teórico é um processo de compreensão crítica do mundo. Diante das dificuldades enfrentadas ao ensino de Literatura na educação básica brasileira, o contato do aluno com diferentes textos no espaço escolar, por meio de estratégias dos docentes, promove o estudo aprofundado e analítico do texto literário. Essa aproximação dos alunos aos diferentes gêneros textuais, à Literatura e à educação torna-se a única alternativa para milhares de famílias em situações de vulnerabilidade social conseguirem ingressarem nas universidades nacionais e terem condições dignas de vida.

### 3.1 REFLEXÕES SOBRE A RELEVÂNCIA DA LEITURA

Destaca-se aqui a importância da leitura para a sociedade, pois é a partir dela que o indivíduo consegue sua autonomia, realizando as suas escolhas de como agir e como contribuir com o meio em que está inserido. No decorrer deste capítulo serão apontados os benefícios da leitura na formação dos estudantes e também as dificuldades que fazem com que o alcance deste recurso básico para a vida torne-se ainda algo distante ou não tão presente na vida de muitos brasileiros. Como afirma Cabral (2013):

[...] vários são os questionamentos que envolvem a questão da leitura na escola e mesmo fora do ambiente escolar. Esse tema tem sido motivo de debate entre educadores e pesquisadores, os quais têm se preocupado com os prejuízos de uma sociedade pouco afeita ao hábito de ler e de promover um comportamento crítico sobre questões abordadas nos diversos textos que circulam em livros, em folhetos e mesmo na internet. (Cabral, 2013, p. 62)

Vários fatores influenciam o processo de formação de leitores e do pensamento crítico, entre eles o contexto histórico, social e cultural no qual o indivíduo está inserido. Historicamente, a leitura sempre teve um papel fundamental na transmissão de conhecimento e na formação de identidades, desde a invenção da imprensa, que democratizou o acesso aos livros, até os movimentos educacionais que promoveram a alfabetização, cada etapa contribuiu para moldar o perfil do leitor. Além disso, o ambiente onde estamos inseridos, fatores como a família, a escola, a comunidade e até mesmo a cultura local desempenham muita influência nesse processo. Por exemplo, um ambiente familiar que valoriza a leitura e disponibiliza livros pode incentivar as crianças a desenvolverem o hábito de ler desde cedo. Nas palavras de Leffa:

[...] o processo da leitura pode ser definido de várias maneiras, dependendo não só do enfoque dado (linguístico, psicológico, social, fenomenológico, etc.), mas também do grau de generalidade com que se pretenda definir o termo (Leffa, 1996, p. 9)

Ainda de acordo com o teórico, ler é um ato subjetivo em que o ser humano consegue extrair significado aos enunciados decodificados de acordo com suas experiências prévias. Em diálogo com o que afirma Leffa (1996), Paulo Freire (1989) denota que:

Me parece indispensável, ao procurar falar de tal importância, dizer algo do momento mesmo em que me preparava para aqui estar hoje; dizer algo do processo em que me inseri enquanto ia escrevendo este texto que agora leio, processo que envolvia uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência

do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. (Freire, 1989, p. 9).

Paulo Freire é reconhecido como um dos maiores educadores brasileiros, ele refletiu profundamente sobre a importância da leitura como ferramenta de libertação e transformação social. No trecho acima o autor explora a necessidade da palavra escrita e/ou falada dialogar com as experiências do leitor/ouvinte, os significados podem ser diversos devido às diferentes relações dos indivíduos com leituras prévias e com o mundo. O teórico nos faz pensar sobre o ato da leitura e da escrita ao afirmar que isso não se refere à apenas decodificar aquilo que está no texto, é necessário pensar criticamente e estabelecer uma conversa com as ideias compartilhadas nos enunciados.

Embora o ato da leitura seja o mais importante na emancipação dos indivíduos, avaliações, como por exemplo, o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), apontam o baixo desempenho na prática da leitura nas escolas brasileiras, como aponta Cabral:

Se nosso foco de interesse é o desempenho dos alunos brasileiros, comparados aos de outros países, podemos afirmar que estudantes entre 15 e 16 anos, em avaliações realizadas a partir de 2000, como, por exemplo, o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), têm apresentado índices desanimadores. Um dos objetivos do Pisa é verificar se os alunos adquiriram, no período escolar obrigatório, conhecimentos suficientes e habilidades importantes para a participação efetiva em sociedade – é o letramento em leitura, em matemática e em ciências. (Cabral, 2013, p. 60)

De acordo com Magalhães (2023), o Brasil alcançou 410 pontos em Leitura na última edição do Pisa realizada em 2022, com este número o país ficou na posição 53º no ranking composto por 81 nações. Esses resultados permitem reflexões acerca das estratégias de leitura utilizadas ou de sua ausência nas escolas brasileiras. Os índices persistem em ser insatisfatórios. Além disso, muitos alunos desistem de concluir a educação básica por precisarem trabalhar para ajudar suas famílias, atualmente é alto o número de evasão escolar. Parte dos estudantes ainda veem o acesso a curso superior como algo muito distante de suas realidades ou não possuem informações suficientes que os auxiliem ao ingressarem nas universidades brasileiras. Nas palavras de Maciel, Lavoratto e Carrasco-Gutierrez (2022):

As evidências estatísticas mostram dados alarmantes no que se refere à evasão escolar dos jovens brasileiros. Segundo o Censo Escolar de 2007 cerca de 3,6 milhões de jovens estavam matriculados na escola, porém somente 1,8 milhões concluíram seus estudos. A maior taxa de evasão

escolar é a do ensino médio, sendo de 13,3% enquanto que da 5<sup>a</sup>. a 8<sup>a</sup>. série é de a 6,7%, para os alunos que frequentam da 1<sup>a</sup>. a 4<sup>a</sup>. série a taxa é de 3,2%. Durante o ano de 2013 a taxa de abandono dos estudantes brasileiros do ensino médio foi de 9,2%. Porém, nos anos de 2014 e 2015 foram observadas a maior taxa de evasão escolar entre os estudantes do primeiro ano do ensino médio, cerca de 12,7%. (Maciel; Lavoratto; Carrasco-Gutierrez, 2022, p. 77-78)

Os dados demonstram que a evasão é mais preocupante no Ensino Médio, informação que está de acordo com o que afirmamos sobre a necessidade de alguns precisarem trabalhar para auxiliar nas despesas de casa, uma vez que estão na adolescência e as primeiras impressões sobre as responsabilidades da vida adulta começam a fazer parte de suas vidas. Este é um problema alarmante de nível nacional, pois esse público fora do ambiente escolar está vulnerável a situações de risco como a criminalidade e distante das oportunidades advindas da educação.

Se o desempenho dos estudantes brasileiros já se demonstrava insatisfatório no ranking mundial, a pandemia da COVID-19 ocasionou outras dificuldades na aprendizagem de tal público devido ao distanciamento social e escolas fechadas. Muitos alunos de escolas públicas não possuíam aparelhos tecnológicos e acesso à internet para participarem das atividades propostas durante o período mencionado. Consequentemente, é inegável o impacto da pandemia na educação e os efeitos a curto, médio e longo prazo.

A construção do senso crítico é fundamental para a melhor participação das pessoas na sociedade, Gonçalves (2019) afirma que essa cooperação é um ato cidadão e político, prevista inclusive nos documentos oficiais da educação brasileira. Estratégias de leitura podem promover experiências que estimulem o desenvolvimento do pensamento crítico a partir, por exemplo, do trabalho com textos que apresentem diferentes perspectivas sobre o mesmo tema, discussões, debates, entre outras ações. Em relação à compreensão leitora, Cabral acrescenta que:

Os estudantes brasileiros revelaram especial dificuldade com textos longos e com linguagem figurada. Atingiram o nível I, sendo superados por países como México, Luxemburgo e Letônia. O desempenho classificado como I indica que os estudantes localizam informações explícitas no texto, identificam o tema e conseguem fazer conexões simples com informações cotidianas. Entretanto, não constroem comparações entre o texto principal e outros (nível II), não reconhecem informações implícitas (nível III), não interpretam os vários sentidos da linguagem em uma parte do texto (nível IV), nem avaliam criticamente ou por hipótese um texto (nível V). (Cabral, 2013, p. 60)

As conclusões apresentadas na citação anterior são preocupantes porque apontam limitações e dificuldade na compreensão leitora que, inicia-se nos muros escolares, mas

que podem afetar os processos diários de toda a vida adulta desse indivíduo, impondo barreiras e restrições.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) orientam que os textos selecionados devem ser aqueles que, por suas características, favoreçam a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaborado e crítico, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, deve-se priorizar textos que levem os leitores a exercitar os instrumentos de pensamento, visando a sua plena participação numa sociedade letrada. (BRASIL, 1998). Nesse sentido, vale observar que inúmeros textos podem servir a esse propósito e o que vai definir se esses textos levarão o aluno à reflexão crítica são as estratégias pensadas para o desenvolvimento do trabalho com esse material.

O hábito e apreciação da leitura ainda se mantém distanciados da realidade da maioria dos brasileiros, para Caetano:

Não é difícil inferir por que a grande maioria da população não consegue auto-expressar-se, ou seja, produzir cultura, pois nosso entorno social gera restrições de ordem econômica que impedem a comunicação entre os indivíduos e a aquisição de bens culturais necessários à formação dos jovens e à busca de atualização, atingindo, diretamente, instituições como a família, a escola e a biblioteca pública ou escolar, principais envolvidos no processo de formação do leitor. (Caetano, 2001, p. 98)

Essas restrições mencionadas pelo teórico ocasionam muitos problemas, uma vez que as limitações pelo pouco ou nenhum acesso à leitura implicam no futuro dos estudantes de modo extremamente negativo, como por exemplo restringindo as oportunidades advindas por meio da educação. Além disso, ter acesso a livros é um dos desafios para os “leitores”, sendo físicos e/ou digitais, ainda tem um custo alto para as pessoas.

Cabral (2013), complementa que esse quadro é preocupante e leva-nos a questionar como está acontecendo o ensino da leitura no Brasil. Ressalta ainda que até a conclusão da educação básica os alunos não conseguem fazer relações extratextuais, inferências importantes ou sequer leitura crítica.

Sobre a capacidade de ter senso crítico referente ao que se lê e a partir disso participar efetivamente na sociedade, Menegasse e Morais (2002) abordam que não é relevante para o mundo capitalista, pois a sobrevivência da elite depende da ignorância dos indivíduos, logo, a formação dos leitores e a criticidade é algo “perigoso”.

A família desempenha um papel primordial na formação dos indivíduos, em relação ao hábito da leitura não seria diferente, visto que é a primeira instituição na qual, se inserem, nas palavras de Cabral é reservado a esta:

[...] o papel de instituição que faz a criança imergir qualitativa e quantitativamente no mundo da leitura, de modo a incitar a curiosidade infantil. O conhecimento prévio adquirido nesse ambiente servirá de lastro para corresponder às propostas de leitura que a escola lhe apresentar. (Cabral, 2013, p.61)

No entanto, como muitas famílias enfrentam diversos problemas econômicos e sociais, a escola acaba assumindo o papel de promover essa relação entre o texto literário e o seu público. Logo, quando essa influência do hábito de leitura não tem início na base familiar, a escola passa a ser o único espaço em que se possibilita o contato mais direcionado desse indivíduo com o texto, ainda assim, o espaço escolar também enfrenta dificuldades, como afirmam Dias e Moura (2023):

[...] a transfiguração de cenário que culminou em uma nova relação do indivíduo com o texto literário, também veio acompanhada de um forte redimensionamento das estruturas sociais. Especialmente a partir das realidades pós-coloniais, instituídas ao longo do século XX, apresentam-se novos desafios para a escola e, potencialmente, para o ensino de literatura. Se, anteriormente, a leitura literária era incutida na educação das elites para a confirmação de seu *status privilegiado*, como adequar esse componente agora, que inúmeras novas forças exigem a formação escolar como meio de promoção da justiça social? (Dias e Moura, 2023, p.14)

O que as autoras informam é que o ensino antes do século XX era destinado a uma elite, porque só esse grupo tinha acesso à escola, e que, dentro desse contexto, o ensino de literatura constituído por meio dos textos clássicos, confirmava o status privilegiado dessas pessoas. A partir do séc. XX, a escola brasileira, de acesso universal, passa a receber alunos de todos os níveis sociais e, a partir dessa nova realidade, como fica o ensino de literatura? Embora, em relação ao âmbito educacional, tenham ocorridos algumas conquistas, como por exemplo, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases), tais avanços ainda não se demonstram suficientes, como denota Lauria (2014) sobre o PCN:

[...] os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), particularmente os voltados para o ensino de Língua Portuguesa publicados a partir de 1996, ainda que tenham proporcionado muitos avanços no campo da leitura e da produção de textos, vieram coroar o processo de diversificação de gêneros e linguagens nos textos na sala de aula, o que certamente trouxe como consequência a diminuição do tempo didático voltado ao trabalho com o texto literário. Para completar o quadro, os materiais didáticos em geral consolidaram uma cultura metonímica no tratamento da literatura na escola. Substitui-se a parte pelo todo, sendo que a parte escolhida para figurar nos livros escolares nem sempre faz

jus ao todo e o todo nem sempre é lido em suas partes e muito menos sua leitura é compartilhada por alunos e professores. Em vez de uma discussão amparada pela leitura efetiva da obra literária, a escola muitas vezes tem optado por instrumentos de controle do pretendamente lido: as famosas “provas de livro”, os questionários insossos, os roteiros de leitura estandartizados. Ferramentas para medir a “qualidade” da leitura, essa fugidia atividade individual que, em princípio, não deixa marcas e tende a escapar de medições objetivas. (Lauria, 2014, p. 364)

Discute-se aqui que o ensino de literatura na atualidade não se concentra mais nos textos propriamente ditos em função da forma fragmentária com que os textos são apresentados no livro didático e o modo como são realizadas as verificações das leituras propostas, percebe-se ausência em relação a estudos mais aprofundados com os textos literários que permita problematização, identificação de elementos estéticos e desenvolvimento do pensamento crítico dos sujeitos leitores.

Durante minhas experiências como estudante na educação básica tive professoras de língua portuguesa que contribuíram bastante para minha formação. No Ensino Fundamental havia projetos voltados à leitura e escrita. A professora que me acompanhou nesse período era bastante dedicada e incentivava nossa leitura e escrita. Lembro-me de ter escrito um poema sobre minha cidade, João Lisboa - Maranhão, e meu texto foi escolhido para uma apresentação na quadra municipal por descrever aspectos sobre memória e valorização regional.

No Ensino Médio também tive boas professoras da área de linguagens, no entanto, as aulas de Literatura não tinham muito aprofundamento em leitura e análises de obras literárias. Provavelmente devido ao grande número de aulas semanais das professoras, a necessidade de trabalhar em mais de uma escola e outras dificuldades encontradas na prática docente foram os motivos. Embora essa seja uma realidade nacional, a área de linguagens sempre teve a minha atenção e eu sempre me destaquei por meio da grafia e oralidade. Minha visão atual como docente da área de linguagens na educação básica me permite compreender melhor os desafios que os professores precisam lidar em sua profissão.

Além das aprendizagens nas aulas de português e literatura, vale ressaltar que o docente de História, por meio de prática interdisciplinar com a disciplina de Literatura, usava alguns de seus horários para promover aproximação e inspiração através dos livros, lembro-me de termos realizado a leitura compartilhada da obra *O irmão que veio de longe*, de Moacyr Scliar. A leitura desse livro me marcou e inspirou, me recordo de realizar leituras sozinho dos textos em casa. Logo, as experiências advindas da educação básica

contribuíram de forma significativa no meu percurso como leitor até ingressar na universidade, especificamente no curso de Letras-Inglês, neste curso pude ampliar minhas experiências com o texto literário e realizar diferentes tipos de análises.

Essas experiências particulares apontam para estratégias simples, porém, eficazes nesse processo de incentivo à leitura de obras literárias e me motivam a desenvolver uma pesquisa que também possa resultar em contribuição para o desenvolvimento da leitura literária no ensino básico.

### 3.2 LETRAMENTO

Ler é um ato básico da vida em sociedade, o letramento refere-se a uma imersão ao texto lido, algo que vai além da mera decodificação das palavras, Para Corrêa e Magalhães (2023) a alfabetização e o letramento não se dissociam, ocorrem simultaneamente, é necessário ensinar a ler e escrever por meio de práticas sociais reais e significativas. O letramento proporciona o domínio da linguagem, a compreensão e interpretação textual, elaboração de discursos, reflexão, produção de sentido e significado, utilização da leitura e escrita de modo funcional e significativo. De acordo com Soares (2004), o advento de tal prática ocorreu décadas atrás:

é em meados dos anos de 1980 que se dá, simultaneamente, a invenção do letramento no Brasil, do *illettrisme*, na França, da *literacia*, em Portugal, para nomear fenômenos distintos daquele denominado alfabetização, *alphabétisation*. Nos Estados Unidos e na Inglaterra, embora a palavra *literacy* já estivesse dicionarizada desde o final do século XIX, foi também nos anos de 1980 que o fenômeno que ela nomeia, distinto daquele que em língua inglesa se conhece como *Reading instruction, beginning literacy* tornou-se foco de atenção e de discussão nas áreas da educação e da linguagem, o que se evidencia no grande número de artigos e livros voltados para o tema, publicados, a partir desse momento, nesses países, e se operacionalizou nos vários programas, neles desenvolvidos, de avaliação do nível de competências de leitura e de escrita da população. (Soares, 2004, p. 2)

Observa-se então que inúmeras pesquisas foram feitas relacionadas ao letramento literário em diferentes países e o assunto tornou-se foco em muitas universidades, a partir disso uma nova visão sobre a leitura passou a ocorrer. Para Cosson (2010) ler é uma das atividades culturais básicas dentre as diversas outras existentes, e, provavelmente, a mais valorizada na sociedade.

O teórico acrescenta que a leitura é sempre bem vista, e sua ausência não, ele apresenta o exemplo de que existem vários programas com o objetivo de “erradicar o analfabetismo”, o uso do verbo *erradicar* sugere que tal situação seja uma “praga” que ninguém lamenta sua extinção. Pinheiro (2011) enfatiza a relevância do letramento da seguinte forma:

[...] se é preciso ensinar a ler e a escrever a partir de situações reais de comunicação, em que ouvinte/leitor, relator/escritor tratam de um tema comum, que lhe permita observar as entrelinhas das informações, também se faz necessário, na mesma medida, que as práticas escolares superem o letramento escolar e que dialoguem com as práticas discursivas que movimentam as práticas sociais de seus educandos. (Pinheiro, 2011, p. 39)

Logo, se evidencia a afirmação de que há um distanciamento entre as práticas escolares e as práticas sociais que fazem parte da realidade dos alunos. Sob essa perspectiva, tem-se que pensar em ações para desenvolver em sala de aula o estudo de textos que façam parte das práticas sociais diárias e que, por estarem em sala de aula, poderiam ser problematizados. A mesma autora observa que,

[...] é preciso salientar que tratar do Ensino de Literatura não é tarefa das mais fáceis. No Brasil, o preço dos livros é elevado, a distribuição de renda é injusta, soma-se a isso a carreira docente, marcada por uma elevada carga horária de trabalho e por salários desmotivadores. (Pinheiro, 2011, p. 37)

A esse respeito, pode-se pensar também que na atualidade tem-se a possibilidade do acesso a obras de domínio público, disponível nas redes sociais, situação que de certa forma promove mais democratização da Literatura, no entanto, sabe-se que muitos jovens e escolas ainda não possuem acesso à internet, o que inviabilizaria essa ação. Outra questão a se pensar é que muitas escolas privadas dispõem de bibliotecas digitais associadas a recursos tecnológicos de acesso ao acervo, o que pode ampliar ainda mais as diferenças entre o ensino público e privado.

Cosson (2010) exemplifica a necessidade da prática de leitura e escrita em sociedade. De acordo com o teórico, ao nascer somos nomeados, ao morrer também é preciso realizar algum registro, nas diversas comunicações diárias a mesma se faz presente, entre o lazer e o profissionalismo igualmente, e nas artes também. Assim, enfatiza que a vida a todo momento é permeada pela escrita. Sobre o mesmo tema, Corrêa e Magalhães (2023) denotam que:

[...] o letramento implica a apropriação da escrita e sua utilização nas diversas práticas, extrapolando o processo inicial de aquisição do código alfabetico, que constitui uma especificidade da alfabetização,

bem como considerando as práticas vivenciadas cotidianamente nos contextos culturais. (Corrêa; Magalhães, 2023, p. 28)

Como já mencionado: letramento e alfabetização são inseparáveis, é necessário que a prática docente vincule ambos constantemente. Segundo Corrêa e Magalhães (2023): alfabetizar, distanciando as crianças do mundo letrado, é sonegar informações relevantes e decisivas das diversas áreas de conhecimento. Da alfabetização ao ensino fundamental e médio é necessário o uso de estratégias que propiciem o contato com diferentes gêneros textuais que estão e circulam na sociedade. Cosson (2010), de modo mais simples, apresenta um significado para o conceito de letramento:

[...] para entendermos como a escrita atravessa a nossa existência das mais variadas maneiras, criamos o termo letramento, ou seja, designamos por letramento os usos que fazemos da escrita em nossa sociedade. Dessa forma, letramento significa bem mais do que o saber ler e escrever. Ele responde também pelos conhecimentos que veiculamos pela escrita, pelos modos como usamos a escrita para nos comunicar e nos relacionar com as outras pessoas, pela maneira como a escrita é usada para dizer e dar forma ao mundo, tudo isso de maneira bem específica. (Cosson, 2010, p. 102)

O teórico afirma que viver é necessitar estar em contato com a escrita de diversas maneiras e que o termo letramento é usado para designar o modo como usamos a grafia. Visto que cada indivíduo tem sua personalidade e experiências diferentes, o vínculo com a escrita também é feito de modos distintos: a maneira como usa-se a escrita, a escolha de palavras e o modo de comunicar-se.

É recomendável que o ambiente escolar proporcione o contato do aluno com os diferentes gêneros textuais, que os docentes possam planejar e explorar práticas de grafia que concedam significado às diferentes realidades dos estudantes. Logo, comprehende-se que o letramento está atrelado às práticas de comunicação social responsáveis pela produção de sentido, ou seja, à maneira como o indivíduo relaciona-se com o mundo por meio da escrita.

### 3.3 LETRAMENTO LITERÁRIO

A literatura é produto da expressão humana, sendo uma das modalidades artísticas de grande relevância ao tecido social. O contato com a Literatura pode ser realizado a partir da primeira instituição social na qual o indivíduo é inserido, a família, e no porvir,

essa relação entre as pessoas e o texto literário se dá através do âmbito educacional. De acordo com Zappone:

[...] para a apropriação do conceito de letramento aos estudos literários, estabelecemos a pertinência do sintagma *letramento literário*, sendo esse compreendido como o conjunto de práticas sociais que usam a escrita ficcional ou escrita literária enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia em contextos específicos e para objetivos específicos. A escrita literária foi conceituada por meio do estabelecimento de dois aspectos: 1) a presença de ficcionalidade; 2) a caracterização da escrita enquanto uma modalidade discursiva própria, presente não apenas em textos escritos (grafados ou impressos), mas em modalidades híbridas que associam sons, imagens, movimentos, etc.. (Zappone, 2008, p. 31)

Esse conjunto de práticas sociais denominado letramento literário possui uma enorme relevância na construção do pensamento crítico, e consequentemente, influencia na participação dos indivíduos na sociedade. A interação por meio da grafia é tão intensa e necessária que Soares (2007) afirma que um indivíduo, mesmo sendo analfabeto, se relaciona com a escrita de alguma forma e, devido a isso, considerado letrado, segundo a autora:

Um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por alfabetizado, se recebe cartas que outros lêem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva (e é significativo que, em geral, dita usando vocabulário e estruturas próprios da língua escrita), se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, **letrado**, porque faz uso da escrita. (...). Esses exemplos evidenciam a existência deste fenômeno a que temos chamado **letramento** e sua diferença deste outro fenômeno a que chamamos *Alfabetização*. (Soares, 2007, pp. 24-25, grifos do autor)

As investigações sobre a temática do letramento literário têm se tornado comuns nas universidades em todo o mundo, já que a prática de leitura e a necessidade de conhecimento e contato com o texto literário são recursos básicos para a vida em sociedade. De acordo com Barbosa (2011) as pesquisas nesse âmbito são voltadas ao: processo de escolarização da literatura; as práticas de formação de leitores; as especificidades da leitura do texto literário e à esfera escolar. A autora acrescenta e enfatiza o meio escolar como responsável pela apresentação do texto literário aos estudantes no Brasil, país onde o acesso à cultura ainda é pouco, os valores de obras literárias são altos e o acesso às tecnologias digitais é limitado.

### 3.4 O ENSINO DE LITERATURA

A Literatura figura como uma disciplina de grande importância no currículo da educação básica, no entanto, a forma como é desenvolvida, muitas vezes, privilegiando historiografia, pode ocasionar um distanciamento do aluno e o texto literário. Visando oferecer alternativas que centralizem a leitura e estudo do texto literário em sala de aula, essa pesquisa elabora uma estratégia de ensino a partir do romance *Ensaio sobre a cegueira*, de José Saramago tendo como eixo principal, a intertextualidade, usada como uma forma de incentivo à leitura literária pelos estudantes do Ensino Médio.

Paulo Franchetti (2021), ao discutir sobre o ensino de literatura na Educação Básica, afirma que este ainda continua sendo desenvolvido de forma tradicional nas escolas brasileiras, sem que haja oportunidade para aprofundamento dos aspectos textuais e literários. Consequentemente, é um grande desafio para os docentes motivar os estudantes a ler literatura e desvincular alguns estereótipos como, por exemplo, o de que a área mencionada não possui relevância. Observe as palavras do autor na citação a seguir:

Um facilitador, eu disse e repito. Porque não existe nada pior do que brandir como justificativa para o estudo da literatura a ideia de que se trata ou de uma disciplina sobre a qual haverá provas ou de matéria do vestibular. Ou então, o que é quase a mesma desculpa, dizer que tais e tais livros são leitura obrigatória porque estão na lista desta ou daquela universidade. Nesse último caso, se, por um lado, a tarefa do professor é ilusoriamente facilitada (a responsabilidade pela escolha não é dele), por outro é dificultada, porque sua liberdade no trato com a literatura é brutalmente restringida, na medida em que suas atividades em sala de aula passam a ser dependentes de finalidade prática, reduzindo o conhecimento possível e a fruição das obras ao domínio de umas tantas informações sobre objetos específicos (e aqui é claro que o tipo de conhecimento convencional sobre um autor ou uma obra tende a se impor, já que se trata de preparação para exames) ou aos “macetes” para tirar boa nota, como se dizia na gíria. (Franchetti, 2021, p. 8).

Na prática, o ensino de Literatura é realizado dando ênfase na discussão sobre escolas literárias e no conhecimento superficial dos clássicos que serão usados para os vestibulares. Nas escolas públicas existem inúmeros problemas, desde a ausência de boas bibliotecas ou até mesmo a existência de uma, até a demasiada carga de trabalho do docente, que em muitas situações precisa trabalhar em mais de uma instituição para suprir suas necessidades, essas adversidades implicam na qualidade do ensino e na dificuldade

de aproximação dos estudantes ao texto literário. Sobre este problema, Lima (2021) afirma que:

O trabalho docente é fruto de uma elaborada atividade intelectual, que prescinde a constante reelaboração do conhecimento culturalmente acumulado. No dia a dia escolar, essa tarefa demanda planejamento, execução e avaliação constantes das metas e dos objetivos previstos para o ensino. No entanto, para que isso ocorra com qualidade e proficiência, são necessários tempo e investimento institucional, o que nem sempre se espelha na prática escolar institucionalizada, *lócus* no qual se percebe que a excessiva sobrecarga de atribuições inerentes ao trabalho docente é fruto de uma educação que busca reproduzir a sociedade na qual ela se insere. (Lima, 2021, p. 18)

O autor ressalta de modo crítico a respeito do excesso de trabalho que os docentes enfrentam em suas rotinas, dentre estes estão: o excesso de aulas e múltiplos turnos, inúmeras atividades administrativas e turmas superlotadas. O profissional docente não encerra suas atividades apenas com as aulas no âmbito escolar, ele leva atividades para casa como, por exemplo, planejamentos, preenchimento de diários, correção de textos e outros exercícios. Ademais, além do trabalho físico, ser docente demanda um enorme esforço intelectual, tanto sobre os conteúdos a serem ensinados quanto ao replanejamento quando necessário. Essa sobrecarga compromete a qualidade do ensino, o bem-estar dos profissionais e até a permanência na carreira.

De modo geral, as escolas privadas não são diferentes das públicas, também desenvolvem um ensino superficial da literatura, destacando o estudo de obras que estarão presentes nas questões dos vestibulares. Logo, devido aos problemas apresentados, percebe-se que, na maioria das vezes, não é culpa do docente o modo como o texto literário deixa de ser explorado nas escolas, mas dos diversos obstáculos encontrados e dos objetivos propostos, como por exemplo a necessidade das aprovações no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e outros vestibulares.

Franchetti (2021) ainda ressalta que o ensino de Literatura, pensado da forma tradicional, não é considerado algo relevante para a sociedade, sendo considerado até mesmo sem necessidade:

Ensinar a literatura como parte ou lugar privilegiado da formação nacional deixou de fazer sentido. Quase tanto quanto a ideia de formação nacional. Um ensino voltado à construção do repertório e capaz de instrumentar a leitura com dados da tradição literária começa a parecer pouco interessante, quando não improdutivo ou até mesmo inútil. (Franchetti, 2021, p. 23)

Todorov (2009) em suas contribuições acerca do ensino da literatura já apontava para dificuldades no trabalho com a literatura na escola, ele afirma que a literatura tem sido oferecida aos jovens desde a escola primária até a faculdade, mas que a escolarização da literatura parece ser o grande problema da sua ineficácia. Voltando para os dias atuais no Brasil, observa-se grande distanciamento entre os estudantes e os textos literários, visto que o ensino de Literatura ainda é realizado de modo bastante superficial. Devido à demanda por aprovações em vestibulares, as escolas indicam as leituras e realizam atividades mecânicas, como o estudo do autor, o contexto de produção da obra, características do período literário a qual a escola se filia entre outros estudos que não promovem a criticidade e nem o reconhecimento dos recursos de composição e significação do texto. Para Lima (2021):

O ensino de literatura na escola insere-se num terreno de relações estreitas e pouco pacíficas. Parece manter-se na escola apenas por força de normatizações como tradições e exigências curriculares. Além disso, a função educativa que essa literatura exerce na escola limita-se ao ato de ler para a formação cultural do leitor. (Lima, p.14, 2021)

Como denota Lima na citação acima, o ensino de literatura ainda persiste em estar vinculado às normatizações, sem aprofundamento e sem qualidade. Esse pode ser um dos motivos que levam os jovens a não se tornarem leitores, distanciando-os da literatura, impedindo a oportunidade de conhecerem bons autores e desenvolverem a construção do pensamento crítico.

De acordo com Cabral (2013): “o texto literário exige do leitor não apenas o entendimento do evento comunicativo, mas requer que o aluno dialogue com o texto e construa interpretações possíveis na inter-relação autor/leitor (p. 61)”. Para que as inferências sejam construídas pelos leitores, é preciso que consigam decodificar o texto lido e dialogar com os enunciados, e para que as relações intertextuais ocorram é necessário que os alunos estabeleçam relação do texto com outros textos e do texto com suas experiências de vida.

Posso relatar como experiência pessoal que durante meu estágio em Língua Portuguesa, tive algumas práticas em ensino de literatura e foram as minhas melhores aulas para o público da educação básica. As turmas eram boas e participativas, eu consegui contribuir de forma leve, escolhia textos que os estudantes conseguiam se identificar e participar de forma significativa.

No percurso da graduação sempre me interessei em escrever análises de poemas e de prosas, escrevi um artigo de análise comparativa entre dois contos: *Venha ver o pôr*

*do sol*, de Lygia Fagundes Teles e *O barril de Amontillado*, de Edgar Allan Poe, no qual pude conhecer e me interessar bastante pela metodologia comparativa. Perceber, analisar e escrever sobre relações intertextuais é uma estratégia possível para o ensino de literatura, assim como promover estudos em que o estudante possa perceber como um texto faz referência a outro.

Conheci *Ensaio sobre a cegueira*, obra objeto de investigação desta pesquisa, por meio do estudo de uma das disciplinas da Graduação, o texto de Saramago, sua relação com as palavras e as temáticas abordadas logo chamaram a minha atenção e marcaram minhas experiências como leitor.

Lauria (2014), também aborda sobre a relação entre autor e leitor, vínculo este que se fortalece com as experiências que a escola deve oportunizar ao seu público, para a autora a leitura apaixonada e inquieta é:

um forte indicador de que o leitor está travando com o texto um diálogo efetivo, parece ser hoje um ponto avançado quando falamos do processo de formação de leitores, sobretudo no campo escolar, terreno delicado de tensões entre a sedução e o afastamento do ato de ler. O que mais poderia querer um bom professor de literatura do Ensino Médio, quando ele mesmo é um leitor apaixonado, senão perceber que ao menos alguns de seus alunos dão pistas de que estabeleceram com a leitura literária um jogo de produção de sentidos em que operam não só o processamento do texto, a compreensão leitora e a contextualização, mas também uma poderosa força de atração que, conforme nomeia Barthes, os leva a cortar o texto, escrever mentalmente sua leitura, voltar ao livro e dele se nutrir? (Lauria, 2014, p. 361)

As práticas de leituras dos estudantes geram um impacto em suas vidas, por esse motivo o trabalho dos docentes é crucial para oportunizar o contato com textos literários adequados a sua faixa etária e maturidade, principalmente aos alunos da educação pública, visto que fazem parte de uma camada não privilegiada da sociedade. O texto literário permite ao leitor conhecer-se e, além disso, conhecer o mundo que o cerca, nas palavras de Passos (2006):

Diante de um texto literário, que é uma produção artística, espera-se que o leitor se sinta em interação com uma obra de arte. Essa interação lhe permite uma vivência que inclui, além de seu interesse intelectual, seu lado emocional: sua imaginação, desejos, medos, admirações. (Passos, 2006, p. 21)

No entanto, como enfatiza Lauria (2014) o ensino de Literatura na educação básica tem se tornado algo voltado às explanações sobre movimentos literários e às obras tidas como canônicas, sem promover a relação entre leitor/texto literário, ou seja, ainda bastante superficiais e monótonas. Dias e Moura (2023) complementam que:

[...] o texto literário é frequentemente apresentado aos alunos para que escrevam melhor (entendendo-se melhor a adequação ao padrão culto da língua), para que empreguem de forma descontextualizada conceitos gramaticais, para que internalizem dados históricos e características generalistas das chamadas escolas literárias. Tudo isso porque os estudantes necessitariam desse saber para a aprovação em instituições de ensino superior. (Dias e Moura, 2023 p. 11)

Como já mencionado, a prática da leitura literária e a Literatura tem condição de oportunizar o pensamento crítico e emancipar os indivíduos, por esse e outros motivos a efetivação dessa prática, muitas vezes não é apreciada pela elite dominante visto que são cruciais para a formação do pensamento crítico. De acordo com Menegasse e Morais (2002, p. 135) o principal objetivo da interação com diversos tipos de texto é que o leitor “venha a desenvolver uma visão crítica da realidade, saber os motivos de as coisas serem como são e questionar suas alterações em benefício da coletividade e não de uma parcela minoritária que manipula os bens coletivos”.

Para contribuir com o desenvolvimento do pensamento crítico, é necessário que, no decorrer dos anos iniciais da educação básica, os estudantes sejam motivados ao hábito da leitura, sejam instigados a explorarem e analisarem diversos gêneros textuais até o Ensino Médio. Para que a prática de leitura em sala de aula possa ocorrer de forma efetiva, é fundamental planejar e organizar com atenção esse momento. Para Cunha e Paganini (2022) a leitura crítica:

[...] pressupõe uma análise ampla do texto lido, considerando todas estas dimensões. Numa perspectiva crítica, o leitor analisa o texto sob diferentes aspectos, estabelecendo relações com seus conhecimentos e experiências prévias, sem deixar de lado a objetividade em identificar a mensagem que o autor quis passar. Assim, considera-se fundamental proporcionar aos alunos, desde a infância, o contato com diferentes tipos de textos e a oportunidade de realizar uma leitura minuciosa, favorecendo assim a formação de uma visão mais crítica do mundo ao seu redor. (Cunha; Paganini, 2022, p. 9)

O que os autores afirmam é que para realizar-se a leitura crítica o texto necessita ser melhor explorado pelos estudantes. A relação entre texto e leitor também precisa ser dialógica, por meio das experiências prévias o indivíduo pode estabelecer relações com as mensagens do autor. Ressaltam ainda a relevância da família, que deve incentivar a leitura, a escola é o ambiente formal onde o contato com os textos precisam ser estabelecidos com a formação do pensamento crítico. Cabral (2013) avalia que:

[...] a falta de acessibilidade aos diversos gêneros discursivos não é mais desculpa para o tratamento apenas cronológico que há muito tem sido utilizado como metodologia para o ensino de Literatura. A grande variedade e difusão dos meios de comunicação de massa têm permitido

que, mesmo nas escolas mais longínquas, tanto os textos canônicos quanto os inovadores estejam em sala de aula e sejam motivo de leituras, análises, inferências, e relações com a realidade em que os alunos vivem. (Cabral, 2013, p. 62)

Portanto, é necessário o uso de metodologias que possibilitem ao aluno um novo olhar em relação ao texto literário, problemas como a falta de acessibilidade aos diversos gêneros discursivos e acesso limitado à tecnologia já não podem mais ser usadas pelos docentes como desculpas para o ensino superficial da Literatura. Estratégias devem ser planejadas e colocadas em prática visando a aproximação dos estudantes ao texto literário para que eles possam estabelecer inferências, relações intertextuais e análises. Assim, é possível que esse público relate os diversos textos com sua realidade e consigam posicionar-se criticamente. A seguir apresentamos o capítulo sobre o romance *Ensaio sobre a cegueira*, de José Saramago, sua forma, relação com o conceito pós-moderno e algumas temáticas abordadas pelo escritor português.

#### **4 ENSAIO SOBRE A CEGUEIRA: PÓS-MODERNIDADE, TEMÁTICAS E ANÁLISE<sup>1</sup>**

*Ensaio sobre a Cegueira* é uma obra do escritor português José Saramago, publicada em 1995. O romance tornou-se um dos mais famosos e renomados do autor português, por sua relevância, a recebeu o Prêmio Nobel de Literatura em 1998.

A narrativa inicia-se quando um homem, realizando suas atividades rotineiras, é surpreendido por uma “cegueira branca”, como “um mar de leite” (1995, p. 13), como é descrito pelo autor. Na sequência, vemos o desenvolvimento de uma grave epidemia e o governo decide colocar as pessoas infectadas em um manicômio.

A partir desse fato, a narrativa se concentra nas ações dos personagens cegos e confinados em um mesmo espaço, com um mínimo de assistência, onde dispensam regras e normas sociais na luta pela sobrevivência. A escolha do autor em descrever uma sociedade egoísta, excludente e todas as críticas que são realizadas no percurso da narrativa, motiva o leitor à consciência de uma sociedade egoísta e hipócrita, movida por

---

<sup>1</sup> Artigo publicado pela Contemporânea Revista de Ética e Filosofia Política

interesses pessoais em detrimento dos interesses coletivos e a necessidade da mudança dessa realidade.

#### 4.1 Literatura e Pós-Modernidade

Lyotard (2004) define o advento do pensamento pós-moderno como uma transição social e política em sociedades capitalistas. Voltando-se para *Ensaio sobre a cegueira*, tem-se um ambiente urbano, não identificado, e que poderia ser qualquer grande cidade. Os personagens também não possuem nomes e são identificados por alguma característica ou relação com outro personagem, como “a mulher de óculos escuros” e “a “mulher do médico”. Assim, os personagens perdem sua individualidade e se tornam cada vez mais despersonalizados. A ideia é que esse comportamento poderia se realizar em qualquer espaço urbano contemporâneo, independente do país ou região. Todos vivendo sob a ideologia capitalista de poder e consumo. Em diálogo com o que afirma Lyotard, Agamben acrescenta o seguinte sobre o conceito:

Conceitos como o de pós-moderno, de novo renascimento, de humanidade ultra-metafísica, revelam o grão de progressismo escondido em todo o pensamento da decadência e no próprio niilismo: o que importa é, em todos os casos, não perder a nova época que já chegou ou chegará, ou, pelo menos, poderá chegar, e cujos sinais já podem ser decifrados à nossa volta (Agamben, 2008, p. 82).

Os sinais aos quais o autor se refere são evidenciados na obra de José Saramago, visto que importantes características do movimento pós-moderno são: a ausência de valores e regras, imprecisão, individualismo, pluralidade, mistura do real e do imaginário, espontaneidade e liberdade de expressão.

Segundo Bauman: “a vida numa sociedade pós-moderna não pode ficar parada. Deve modernizar-se ou perecer” (Bauman, 2007, p. 9). *Ensaio sobre a cegueira* apresenta esse perecimento por meio de seus personagens alienados da coletividade e socialmente embrutecidos. Observa-se, na obra, preocupação com temas universais como a fragilidade humana e a luta pela sobrevivência. Ao apresentar uma epidemia de cegueira súbita e o colapso da sociedade, o texto funciona como uma metáfora para a alienação, explorando temas como a falta de empatia e a corrupção moral, presentes em qualquer época. Com ideias opostas ao modernismo, racionalismo, ciência e aos valores burgueses, podemos considerar o pós-modernismo como uma combinação de várias tendências.

Como o predomínio do individualismo e do narcisismo, uma perspectiva de que o outro não se faz útil. Essas características são evidenciadas na obra de Saramago por meio do discurso do narrador, que apresenta um tom sarcástico, como no seguinte trecho: “[...] na verdade ainda está por nascer o primeiro ser humano desprovido daquela segunda pele a que chamamos egoísmo, bem mais dura que a outra, que por qualquer coisa sangra” (Saramago, 1995, p.169).

O autor faz uso da ironia ao afirmar que o egoísmo é algo inerente à natureza humana, uma “segunda pele”, bem mais resistente que a superfície que pode ser machucada com muita facilidade. Ao realizar tal analogia, Saramago reforça constantemente a ideia do individualismo.

De acordo com Enriquez (2006) na época pós-moderna há uma perda de valores, ou não existem ou são efêmeras. Ao relacionar essa reflexão com a narrativa em análise, percebemos, logo no primeiro capítulo do romance, o momento em que o primeiro cego é levado para casa por um homem não-identificado que, fazendo-se de solícito, acaba por roubar seu automóvel.

A reflexão do narrador acerca do roubo, apresenta uma ideologia política acerca das relações trabalhistas e governamentais:

:

[...] simples ladrãozeco de automóveis sem esperança de avanço na carreira, explorado pelos verdadeiros donos do negócio, que esses é que se vão aproveitando das necessidades de quem é pobre. No fim das contas, estas ou as outras, não é assim tão grande a diferença entre ajudar um cego para depois o roubar e cuidar de uma velhice caduca e tatebitate com o olho posto na herança. (Saramago, 1995, p.25).

A voz narrativa desenvolve, assim, uma crítica aos governantes que deixam-se corromper enquanto deveriam ajudar as pessoas mais vulneráveis e em situação de pobreza. Nota-se a perda dos valores como a honestidade, integridade e respeito, características já mencionadas. O narrador ainda sugere não existir diferença no ato do homem que roubou o carro do primeiro cego ao de uma pessoa que cuida de um idoso apenas por interesse em seu espólio, sendo ambas atitudes entendidas como formas de corrupção.

David Harvey (1994) declara que os pós-modernistas costumam ver o processo urbano como algo “incontrolável” e “caótico”. Como expressão literária, no pós-modernismo não há uma forma única, mas uma multiplicidade.

#### 4.2 Narrador e forma de *Ensaio sobre a cegueira*

Em *Ensaio sobre a cegueira* temos a condução da narrativa realizada por um narrador-observador. Assim, por meio desse narrador, temos acesso às ações dos personagens, as suas falas e reflexões. Em relação à linguagem do romance, observa-se a preferência pelo discurso direto discurso direto, no entanto, a grafia do escritor português caracteriza-se de forma bastante peculiar: a fala das personagens não são demarcadas pelo uso do travessão ou das aspas, como em grande parte das narrativas de outros autores, mas são evidenciadas pelo uso de uma letra maiúscula.

Os parágrafos são longos, muitas vezes uma única página possui um único ou apenas dois parágrafos. Portanto, trata-se de uma leitura densa, e, consequentemente, o leitor precisa estar atento aos detalhes. Essa marca do estilo do autor pode ser exemplificada na seguinte citação:

O cego implorava, Por favor, alguém que me leve a casa. A mulher que falara de nervos foi de opinião que se devia chamar uma ambulância, transportar o pobrezinho ao hospital, mas o cego disse que isso não, não queria tanto, só pedia que o encaminhassem até a porta do prédio onde morava, Fica aqui muito perto, seria um grande favor que me faziam. E o carro, perguntou uma voz. Outra voz respondeu, A chave está no sítio, põe-se em cima do passeio (Saramago, 1995, p.12-13).

O fragmento acima apresenta o momento em que o primeiro cego, como é denominado pelo autor, é tomado pela cegueira branca. O discurso do narrador é responsável por descrever o que eles falavam, pensavam ou sentiam. O fato da voz narrativa se referir às pessoas apenas como “uma voz” e “outra voz”, e o anonimato das personagens que são chamadas como “primeiro cego” ou “mulher do primeiro cego”, sugere a ideia de despersonalização, ou seja, poderia se aplicar a qualquer pessoa.

Vale ressaltar que o narrador de *Ensaio sobre a cegueira* apresenta um posicionamento irônico que perpassa toda a obra, refletindo sobre a perda de valores por meio das ações e dos discursos das personagens.

#### 4.3 Animalização das personagens: a condição humana em tempos de crise

Em *Ensaio sobre a cegueira*, de José Saramago, percebe-se uma escolha pelo rompimento com os parâmetros civilizatório a partir do caos instaurado na trama, e apresenta aos seus leitores a animalização do homem frente à *cegueira branca* barbárie,

poder e violência, além de várias outras adversidades que as personagens sofrem no decorrer da história, fazendo-as agir instintivamente, ou seja, sem qualquer rationalização sobre seus atos.

Um dos problemas expostos na trama é a questão da alimentação. As ações narrativas ocorrem no momento em que as pessoas acometidas pela cegueira já estavam no manicômio, local que os abrigava aqueles considerados contaminados. Os soldados que eram encarregados de entregar as refeições diárias em caixas, o faziam demonstrando muito receio em relação a um possível contágio, fato que seria justificável, uma vez que ninguém sabia as formas de contaminação, no entanto, o modo como abandonavam as caixas de comida e avisavam às pessoas, revela também a falta de empatia, afeto e respeito com os contaminados que passam a ser tratados de forma hostil e até mesmo, agressiva.

Outra questão problemática vinculada à alimentação, agora no âmbito dos próprios confinados, diz respeito à divisão dos alimentos, que os próprios confinados passaram a denominar de “ração”, termo associado à nutrição de animais. Percebe-se isso no seguinte fragmento: “[...] como foi feito antes, sabemos quantos somos, contam-se as rações, cada um recebe a sua parte, é a maneira mais simples e justa” (Saramago, 1995, p. 103).

A animalização fica ainda mais explícita em uma das descrições do narrador sobre a procura dos cegos pelos alimentos, que o narrador, ao descrever as ações do momento da alimentação, o faz por meio de comparação destes com os suíños, referindo-se aos posicionamentos dos corpos:

Os mesmos andavam de gatas, de quatro, no chão imundo, como animais: “em circunstâncias diferentes, o grotesco espetáculo teria feito rir à gargalhada o mais sisudo dos observadores, era de morrer, uns quantos cegos a avançarem de gatas, de cara rente ao chão como suíños” (Saramago, 1995, p. 105).

Em outro momento, é perceptível a preocupação de uma das personagens em relação às condições desumanas em que os cegos estavam inseridos. Ela menciona que se não houvesse o cuidado, amparo e hospitalização para estes seres abandonados, eles se transformariam em animais, e, pior ainda em animais que não enxergavam: “Estes cegos, se não lhes acudirmos, não tardarão em transformar-se em animais, pior ainda, em animais cegos” (Saramago, 1995, p. 134). Diante da fala dessa personagem, temos uma questão que reafirma e agrava o comportamento animalizado dos personagens acometidos da cegueira branca. Pois aqui, além da possibilidade de agirem unicamente pelos

instintos, perdendo a capacidade de raciocínio, também temos a noção de que até mesmo esse instinto está comprometido, uma vez que já não dispõem do sentido da visão.

Retomando o problema da alimentação, já citado, esse desencadeou outros que também serão problematizados. Alguns cegos, denominados pelo narrador como “cegos malvados”, decidiram exercer poder e chantagear suas vítimas. Se elas não entregassem seus pertences e se as mulheres não fossem abusadas sexualmente pelos malvados, ficariam ser a parte do alimento a que tinham direito. O narrador discorre sobre a残酷de desse ato, descrevendo-as como fêmeas e sujas, e dá ênfase de que, como esse grupo estava agindo pelo desejo animalesco, o odor não impediria essa “força animal do sexo”, como podemos observar no fragmento a seguir:

[...] uma fila grotesca de fêmeas mal cheirosas, com as roupas imundas e andrajosas, parece impossível que a força animal do sexo seja assim tão poderosa, ao ponto de cegar o olfacto, que é o mais delicado dos sentidos. (Saramago, 1995, p.174).

Mais uma vez os confinados são colocados em uma posição abaixo dos animais pois estes possuem todos os sentidos enquanto aqueles parecem perde-los ao longo da epidemia. Ao unir o verbo cegar ao substantivo olfato, o narrador constrói por meio de sinestesia um novo significado para o verbo cegar que passa aqui a ser entendido como impedir, anular, obstruir. Assim, a impossibilidade da visão, resulta em impedimento para que esse grupo desenvolva plenamente os outros sentidos, o que os colocam mais uma vez em posicionamento inferior aos animais.

Além disso, a voz narrativa descreve alguns gestos do grupo confinado ao manicômio, relacionando-os a vozes dos animais, comparando, por exemplo, a risada deles ao verbo “relinchar”, que se refere ao som produzido pelos equinos e também informando que eles deram “patadas”, que são golpes dados por meio de patas, membros dos animais, como no exemplo transcrito a seguir: “Os cegos relincharam, deram patadas no chão, Vamos a elas que se faz tarde, berraram alguns [...]” (Saramago, 1995, p. 176).

Por fim, a confirmação de que os cegos já não eram mais considerados humanos se dá pelo discurso indireto livre do narrador ao descrever o pensamento da mulher do médico, que era a única que ainda enxergava, e ajudava seu grupo com atitudes maternas. O receio dela em ser mais uma das vítimas da “cegueira branca” e a afirmação de que não existia mais humanos naquele bárbaro ambiente, pois habituaram-se e tornaram-se animais, fica evidenciado nesse fragmento:

Se eu lhes falto, pensou, não lhe ocorreu que lá fora todos estavam cegos, e viviam, teria ela própria de cegar também para compreender que uma pessoa se habitua a tudo, sobretudo se já deixou de ser pessoa [...] (Saramago, 1995, p. 218).

A personagem reflete se teria que ser acometida também pela cegueira para finalmente compreender que o ser humano, ao perder sua humanidade, perde junto a sua capacidade crítica, pois enquanto dotada de visão, ela ainda conseguia se indignar com tais comportamentos de animalização.

#### 4.4 A naturalização da violência, egoísmo e perda de valores

Outra vertente abordada por José Saramago é a violência, que é apresentada de divergentes formas na narrativa e escolhida também para ser analisada nesta pesquisa. As personagens cegas são deslocadas para um manicômio, em isolamento social, a partir desse momento passam a lutar pela sobrevivência. Algumas foram mortas pelos próprios soldados, que eram encarregados de monitorarem o local e de entregarem a alimentação, como são descritos no fragmento a seguir:

Os cegos começaram a cair uns sobre os outros, caindo recebiam ainda no corpo balas que já eram um puro desperdício de munição, foi tudo tão incrivelmente lento, um corpo, outro corpo, parecia que nunca mais acabavam de cair, como às vezes se vê nos filmes e na televisão (Saramago, 1995, p. 88).

É relevante destacar ainda que toda essa violência é descrita pelo narrador com certa tranquilidade, de forma a naturalizar a violência, chegando ao entretenimento proporcionado por filmes e na televisão. No fragmento a seguir, vemos o discurso do sargento acerca dos confinados no manicômio e seu posicionamento em relação a estes:

O sargento ainda disse, Isto o melhor era deixá-los morrer à fome, morrendo o bicho acabava-se a peçonha. Como sabemos, não falta por aí quem o tenha dito e pensado muitas vezes, felizmente um resto precioso de sentido de humanidade fez dizer a este, A partir de agora deixamos as caixas a meio caminho, eles que as venham buscar, mantemo-los debaixo de olho, e ao menor movimento suspeito, fogo. (Saramago, 1995, p. 89).

O trecho nos revela um posicionamento bastante cruel do sargento que elabora uma estratégia de morte dos confinados a fim de evitar a contaminação. No entanto, volta atrás em sua decisão e opta por continuar levando os alimentos, embora depositando agora

a meio caminho de onde estavam os confinados, aumentando muito a dificuldade de acesso aos alimentos. O narrador pondera que essa mudança de decisão se deu em função de que, por mais que este naturalizasse a violência ainda lhe restou sentido de humanidade, o que o fez desistir de matar a todos de fome. No entanto, logo a seguir esse resto de humanidade também se dissolve ao ordenar aos agentes que atirem, caso percebam algum movimento suspeito. Aqui, vemos a reprodução da ideia de perda da humanidade e de valores e naturalização da violência.

Além dos temas mencionados como a desumanização e naturalização da violência, também percebemos comportamento egoístas e individualistas, como pode ser observado a seguir, no fragmento em transcrito em que os cegos confinados no manicômio decidem “comercializar” o alimento recebido:

Não sabemos quem eles sejam, disse o ajudante de farmácia, mas penso que devem ser dos que vieram todos juntos, os últimos que chegaram, E como foi isso de não vos deixarem trazer a comida, perguntou o médico, até agora não tinha qualquer problema, Eles dizem que isso acabou, a partir de hoje quem quiser comer terá de pagar. Os protestos saltaram de todos os lados na camarata, Não pode ser, Tirarem-nos a nossa comida, Cambada de gatunos, Uma vergonha, cegos contra cegos, nunca esperei ter de viver para ver uma coisa destas, Vamo-nos queixar ao sargento. Alguém mais decidido propôs que se juntassem todos para irem reclamar o que lhes pertencia. (Saramago, 1995, p. 138).

Tal atitude demonstra o egoísmo e a perda dos valores humanos diante do caos e luta pela sobrevivência. Mesmo em um grupo em que todos estão vivenciando as mesmas dificuldades, não há empatia entre a maior parte deles. Não há predisposição para uma relação comunitária. Percebe-se a lógica capitalista do lucro e do individualismo permeando todas as relações. Na sequência, vemos que as mulheres foram obrigadas a se prostituírem para se alimentar, ampliando ainda mais a desumanização do grupo de homens que exercem o poder sobre os demais, uma vez que possuem armas e estão, dessa forma, em uma posição hierárquica superior ao demais em função do poder de vida e morte que passam a exercer. Tem-se também um acirramento do modelo patriarcal, uma vez que os homens, em meio ao caos, passam a acreditar que possuem direitos sobre os corpos das mulheres.

A partir das pesquisas realizadas e das análises feitas, se evidenciam a relações intrínsecas entre o conceito de pós-modernidade e a narrativa de José Saramago, visto que as relações entre as personagens são superficiais e fluidas e que se percebe um desprezo pelo outro, violência, egoísmo, individualismo, ganância e perda de valores.

Consequentemente, vemos a partir da obra de Saramago, personagens solitárias, perdidas e adoecidas.

De acordo com Harvey (1994), uma das facetas do pós-modernismo são seus pressupostos psicológicos e as reflexões sobre o comportamento humano, além da preocupação com a fragmentação e a instabilidade da linguagem e dos discursos. Em diálogo com as ações mencionadas anteriormente, estão também as escolhas linguísticas feitas por Saramago, a pontuação do diálogo, a ironia do narrador e as e as muitas temáticas e críticas sociais presentes em *Ensaio sobre a cegueira*. A seguir, passamos a estabelecer relações dialógicas e intertextuais do romance de Saramago com o romance *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos e *Hunger Games (Jogos Vorazes)*, de Suzanne Collins.

## 5 RELAÇÕES INTERTEXTUAIS

Ao realizarmos a leitura de um texto, é comum que os temas ecoem em nossa mente fazendo-nos recordar de leituras prévias e temas utilizados em outras obras. Assim, tratando-se de obras literárias e da natureza dialógica da linguagem, os assuntos escolhidos pelos escritores nos convidam a estabelecermos relações intertextuais. Apresentamos aqui algumas possibilidades de relações intertextuais envolvendo as obras *Vidas secas*, de Graciliano Ramos, *Ensaio sobre a cegueira*, de José Saramago, e *Hunger Games (Jogos Vorazes)*, de Suzanne Collins.

### 5.1 *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos: a zoomorfização das personagens na seca nordestina

A obra de Graciliano Ramos é um romance, gênero textual narrativo que se caracteriza por ser uma narrativa longa e complexa. O romance apresenta a história de uma família de retirantes nordestinos, que luta pela sobrevivência em seu percurso de fuga de sua região assolada pela seca, fome e miséria. Visto que a capacidade de comunicação é uma característica humana, a falta dela ou sua deficiência pode indicar, na narrativa, a constituição de personagens animalizados, portanto destituídos de recursos

comunicativos básicos. Consideração reafirmada pelas emissões de ruídos dos personagens no lugar de frases e enunciados.

Em algumas das passagens de *Vidas Secas*, por exemplo, em uma das interações entre Fabiano e Sinha Vitória, fica evidente o não domínio da linguagem de fala, a comunicação é realizada somente através de gestos e toques, o que reforça a percepção do leitor de que eles estão animalizados. Observe como isso ocorre no seguinte trecho:

[...] Fabiano seguiu-a com a vista e espantou-se, uma sombra passava por cima do monte. Tocou o braço da mulher, apontou o céu, ficaram os dois algum tempo aguentando a claridade do sol. Enxugaram as lágrimas, foram agachar-se perto dos filhos, suspirando, conservaram-se encolhidos, temendo que a nuvem se tivesse desfeito, vencida pelo azul terrível, aquele azul que deslumbrava e endoidecia a gente. (Ramos, 1935, p. 5).

Percebe-se que as personagens estavam esperançosas de que a chuva pudesse ocorrer, ambos suportando as condições climáticas, se comunicando por meio de gestos e sem usarem qualquer vestígio da linguagem verbal, todas essas atitudes sugerem a zoomorfização da família diante da luta pela sobrevivência na seca.

A seca no Nordeste brasileiro é um fenômeno climático que afeta a região de forma recorrente, trazendo desafios significativos para a população local. É caracterizada por longos períodos de estiagem, que podem durar meses ou até anos, resultando em escassez de água para consumo, agricultura e pecuária. Historicamente, a seca tem impactos profundos na economia e na vida das pessoas, levando a migrações e dificuldades no acesso a alimentos.

Essa temática é um elemento central em *Vidas Secas*, simbolizando a luta pela sobrevivência e a resistência diante das adversidades enfrentadas pelas personagens, como a falta de recursos, a desumanização e a opressão social. Esse romance destaca a relação entre o homem e a natureza, evidenciando como a seca afeta não só o ambiente, mas também as relações familiares e a dignidade humana. Logo, a obra literária promove uma reflexão sobre a condição humana em tempos de crise. Percebe-se isso, logo no primeiro parágrafo do romance:

Na planície avermelhada os juazeiros alargavam duas manchas verdes. Os infelizes tinham caminhado o dia inteiro, estavam cansados e famintos. Ordinariamente andavam pouco, mas como haviam repousado bastante na areia do rio seco, a viagem progredira bem três leguas. Fazia horas que procuravam uma sombra. A folhagem dos juazeiros apareceu longe, através dos galhos pelados da catinga rala. (Ramos, 1935, p. 3)

O narrador nos apresenta a dura realidade da família, que luta pela sobrevivência ao caminhar em busca por condições melhores na seca nordestina. Essa citação evidencia como as personagens estão inseridas em um contexto estático, e regido por forças que fogem do controle delas—a seca, a fome, a pobreza extrema—condições que as fazem perder aos poucos a humanidade e dignidade, reduzidas a instintos para manutenção de suas vidas.

Ao ler o romance *Ensaio sobre a cegueira*, do escritor português José Saramago, o leitor também se depara com um enredo que apresenta uma situação extrema que foge ao controle dos personagens, uma cegueira branca que se torna uma pandemia e que vai revelar um comportamento destituído de controle social, moral e ético. Diante desse quadro de desespero e incertezas, a população passa a lutar pela sua sobrevivência, se destituindo aos poucos de sua humanidade e agindo cada vez mais por instintos. É possível que ao ler o romance de Saramago, o leitor de *Vidas Secas*, possa associar as duas obras, uma vez que ambos, cada um à sua maneira, abordam a temática da zoomorfização das personagens e da animalização do homem. Além dessas relações, o leitor desenvolve o seu processo de leitura a partir dos diálogos que vai estabelecendo com outros textos lidos e que vai construindo seu repertório de leituras.

Há milhares de anos, durante a evolução das espécies, o *Homo Sapiens* começou a se destacar dos demais animais em função do alto nível de desenvolvimento de seu cérebro. Esse aspecto o diferenciava pela sua capacidade de desenvolver raciocínio lógico, linguagem, e habilidades para resolução de problemas avançados. Logo, o que difere o humano do animal é a racionalidade, a capacidade de pensar, refletir e tomar decisões. Nesse sentido, Lacaz-Ruiz, et al. em *A animalização do homem: uma visão ontológica do ser individual e do ser social*, aponta:

A razão, a bênção do homem, também é a sua maldição; ela o força a resolver incessantemente a sua insolúvel dicotomia. A existência humana, nisto difere da de todos os outros organismos; acha-se em um estado de desequilíbrio constante e inevitável. Ele não pode voltar ao estado pré-humano de harmonia com a natureza; tem que prosseguir para desenvolver sua razão até que se torne senhor da natureza de si mesmo. (Ruiz, 1998, p. 28)

O autor denota que ao mesmo tempo que a racionalidade é positiva, ela também é um processo constante de busca de equilíbrio. Em relação a *Ensaio sobre a cegueira*, notam-se personagens que perderam seu centro, seu eixo, seguem de forma individualista e desprovida de senso de comunidade, ao contrário, os outros passam a ser inimigos mesmo compartilhando das mesmas dores. Esse comportamento vai desencadear ações

como: abuso de poder do governo, falta de cuidado com a entrega da alimentação, chantagem feita pelos denominados “cegos ladrões” aos outros cegos que deveriam entregar seus pertences em troca de comida, mulheres submetidas à prostituição para conseguirem alimentar-se. Lacaz-Ruiz (1998), afirma ainda que as questões psicológicas colocam o homem diante dos desafios da vida ao necessitar lidar consigo mesmo e com o mundo, ademais, ressalta que os animais, por não serem racionais não passam pelas mesmas situações.

No contexto em que as personagens de *Vidas Secas* estão inseridas, a ausência de recursos básicos como alimentação, água, não escolarização da família e outros problemas que enfrentam também pode ser significada como possíveis influências de zoomorfização.

No capítulo do romance *Vidas Secas*, denominado *Inverno*, há a descrição das dificuldades enfrentadas pela família de retirantes durante a estação fria no sertão nordestino. O frio e a umidade agravam as dificuldades, reforçando a luta diária pela sobrevivência da família. No período de chuvas a vegetação muda, mas a condição de vida da família continua miserável, isso sugere a ideia de que, mesmo com transformações externas, a realidade social e econômica dos sertanejos permanece a mesma. A seguir apresentamos algumas passagens que sugerem o processo de zoomorfização das personagens também nesse contexto:

Fabiano gesticulava. Sinha Vitoria agitava o abano para sustentar as labaredas no angico molhado. Os meninos, sentindo frio numa banda e calor na outra, não podiam dormir e escutavam as lorotas do pai. Começaram a discutir em voz baixa uma passagem obscura da narrativa. Não conseguiram entender-se, arengaram azedos, iam se atracando. Fabiano zangou-se com a impertinência deles e quis puni-los. Depois moderou-se, repisou o trecho incompreensível utilizando palavras diferentes. (Ramos, 1935, p. 36)

Neste trecho o narrador continua a descrever a dificuldade comunicativa de Fabiano, destaca-se, assim, a pouca interação verbal da família, as crianças tentam compreender e conversar sobre as “lorotas” do pai, mas não conseguem compreender o que está sendo dito, o que leva ao desentendimento. Essa dificuldade de comunicação das personagens é um recurso usado por Graciliano Ramos e sugere o processo de animalização das personagens em *Vidas Secas*. Além do processo de comunicação dos personagens ou a ausência destes, notamos ainda o uso de vocábulos que remetem a verbos utilizados na descrição de ações de animais, como, por exemplo, no verbo “atracar”: “Não conseguiram entender-se, arengaram azedos, iam se atracando”.

Reforçando a mesma ideia constituída na narrativa, apresentamos a seguir uma passagem do texto que corrobora com a ideia de zoomorfização, isto é, a animalização dos personagens. Trata-se de uma descrição do personagem Fabiano, aproximando-o de imagens animalescas:

O menino mais novo bateu palmas, olhou as mãos de Fabiano, que se agitavam por cima das labaredas, escuras e vermelhas. As costas ficavam na sombra, mas as palmas estavam iluminadas e cor de sangue. Era como se Fabiano tivesse esfolado um animal. A barba ruiva e emaranhada estava invisível, os olhos azulados e imóveis fixavam-se nos tições, a fala dura e rouca entrecortava-se de silêncios. Sentado no pilão, Fabiano derreava-se, feio e bruto, com aquele jeito de bicho lerdo que não se aguenta em dois pés. (Ramos, 1935, p. 37)

A voz narrativa constrói a imagem de traços animalizados do corpo de Fabiano pela descrição da barba bagunçada, descuidada, e da cor dos olhos, dos gestos e atitudes dele diante do fogo. Ressalta-se mais uma vez a insuficiência comunicativa da personagem por meio da descrição de sua “fala dura e rouca, entrecortada de silêncio”. Ainda com o objetivo de destacar a animalização do personagem, percebe-se uma comparação ainda mais direta, quando este é comparado a um “bicho”. No entanto ao acrescentar o adjetivo lerdo, o narrador desloca Fabiano para um posicionamento de um animal inferior, visto que muitos animais estão associados à rapidez, agilidade, força, astúcia, entre outros adjetivos. A qualidade escolhida, no entanto, foi a lerdeza, presente em “bicho lerdo”. Construindo, dessa forma, a imagem de um animal lento como, por exemplo, um bicho-preguiça, uma tartaruga, entre outros.

Percebe-se que na narrativa *Ensaio sobre a cegueira* também ocorre o processo de animalização das personagens, no entanto, esse não se dá pela insuficiência da comunicação, como em *Vidas Secas*, mas por outros recursos, entre eles, destacamos o uso de verbos que se referem a ações de animais e descrições de comportamentos desprovidos de humanidade, empatia, respeito e afeto, como pode ser observado no fragmento a seguir:

Não se esqueceria o cego contabilista de condenar, na sua dupla qualidade de parte no processo e cronista dele, o procedimento criminoso dos cegos opressores, que preferem deixar que se estrague a comida a dá-la a quem dela tão precisado está, pois se é certo que alguns daqueles alimentos podem durar umas semanas sem perder a virtude, outros, em particular os que vêm cozinhados, se não são comidos logo, em pouco tempo estão azedos ou coberto de bolores, portanto imprestáveis para seres humanos, se estes o são ainda. (Saramago. 1995, p. 160)

O narrador de *Ensaio sobre a cegueira* nos apresenta o desprovimento de empatia entre os próprios contaminados, o grupo de cegos, que decidiu manter os alimentos em troca de pertences valiosos preferiu deixar que os alimentos estragassem e os necessitados morressem de fome ao invés de propor a ajuda mútua e coletiva de compartilhar a alimentação disponibilizada pelo governo. Saramago, em tom de ironia, nos faz questionar ainda se as personagens em isolamento no manicômio podem ser consideradas humanas, sugere que os alimentos estragados não fariam diferença para eles, visto que precisavam comer para sobreviver, assim como abutres, urubus e hienas fazem.

Assim, nota-se a presença da intertextualidade temática (a zoomorfização das personagens), visto que Koch, Bentes e Cavalcante (2012) afirmam que esse intertexto ocorre quando partilham do mesmo tema. Além disso, temos também a presença da intertextualidade implícita, que segundo as mesmas autoras, acontece quando há a percepção do intertexto alheio, mas sem qualquer menção explícita da fonte. Tratando-se das obras literárias aqui apresentadas, *Vidas Secas* foi publicada em 1938, por um brasileiro, e *Ensaio sobre a cegueira* em 1995, por um português, notamos e analisamos a mesma temática, no entanto, na obra de Saramago não há nenhuma menção ao texto de Ramos, comprova-se assim o intertexto implícito.

De acordo com Soares (2017) utiliza-se da zoomorfização na Literatura como característica representativa das verdades das relações humanas, dessa forma, comprehende-se que os autores utilizam o tema para provocar reflexões aos leitores sobre assuntos importantes como o desamparo, a solidão, a violência, entre outros.

Em ambas as narrativas, *Vidas Secas* e *Ensaio sobre a cegueira*, observa-se a temática da animalização, sob diferentes recursos. Essa estratégia representa a maneira pelo qual o ser humano, inserido em seu ambiente, reage à luta pela sobrevivência em condições extremas e como pode ser afetado por esse contexto. Estabeleceu-se relações possíveis entre as duas obras que possuem narrativas que se distanciam temporalmente e espacialmente, mas que se conectam também sob alguns aspectos e que podem configurar intertextualidade.

## 5.2 *Hunger Games (Jogos Vorazes)*, de Suzanne Collins: a busca por sobrevivência e perda de valores

Trata-se de um romance, foi escrito por Suzanne Collins e é o primeiro de uma trilogia que leva seu nome. A obra foi originalmente publicada nos Estados Unidos, em

14 de setembro de 2008, pela editora *Scholastica*. A história ocorre em um futuro pós-apocalíptico e é descrita em primeira pessoa pela personagem Katniss Everdeen, o enredo do livro se desenvolve sob a sua rotina e sua relação com o melhor amigo, Gale, a irmã Primrose e sua mãe. Trata-se de uma narrativa distópica que apresenta uma sociedade futurista autoritária e desigual, ela possui as seguintes características:

- Governos autoritários e repressivos: A Capital controla rigidamente a população e usa os Jogos como ferramenta de dominação;
- Desigualdade extrema: Enquanto a Capital vive no luxo, os distritos sofrem com a miséria e exploração;
- Controle pela mídia e propaganda: Os Jogos são um espetáculo televisivo para manipular e aterrorizar os cidadãos;
- Rebelião e luta por liberdade: A narrativa acompanha o crescimento da resistência contra o governo opressor.

O ambiente do romance é Panem, uma nação que foi criada após o fim da América do Norte, ela é composta por 13 distritos, cada um com sua especificidade e nível social. Os primeiros distritos são mais nobres, pois possuem matéria prima mais preciosa para a Capital, o centro de governo de Panem, que governa e comanda todos os outros. Na narrativa, quanto mais matéria prima preciosa você produz, mais bondade da Capital você recebe.

O país é dominado por uma metrópole tecnologicamente avançada chamada *Capital*, que realiza anualmente os Jogos Vorazes, para que as pessoas sempre se lembrem da revolta que ocorreu décadas atrás. Os Jogos são um lembrete do poder da Capital: neles, um garoto e uma garota, entre doze e dezoito anos, de cada um dos doze distritos do país são selecionados através de um sorteio chamado de "colheita", além de dar mais poder para a Capital, eles a usam para banalizar a violência e transformar os tributos em "estrelas", para participar de uma batalha televisionada em uma arena, na qual todos os tributos (como são chamados) devem lutar até a morte, somente um pode sobreviver e tornar-se vitorioso.

Em *Jogos Vorazes*, dois personagens de cada distrito são obrigados a participar da competição e precisam tirar a vida dos outros participantes com a finalidade de sua própria sobrevivência. A fome e a necessidade dos recursos básicos como a água fazem parte das dificuldades que os participantes tentam superar na busca pela manutenção de suas vidas. Dentro da arena dos jogos, os tributos são submetidos diariamente a testes de

seus limites físicos e psicológicos como, por exemplo, bolas incendiárias são arremessadas contra os participantes, além de outras armadilhas espalhadas na floresta. Vale ressaltar que todos os tributos são expostos a desidratação e escassez de alimento. De acordo com Santos (2019):

No primeiro livro, *Jogos Vorazes*, ao adentrar um dos distritos mais pobres de Panem, o Distrito 12, conhecemos através dos olhos de Katniss Everdeen o que leva essa comunidade que trabalha incansavelmente nas minas de carvão a não se rebelar contra um sistema tão violento como o que vivem. Como a grande maioria dos distritos pobres do país, a violência é comum e cotidiana de muitas maneiras nas ruas e nas casas, por meio da presença constante dos chamados Pacificadores, punindo os transgressores publicamente, fazendo valer as regras de comportamento e leis criadas pela Capital através do espancamento. (Santos, 2019, p. 62)

Percebe-se que as personagens dos distritos eram sobrecarregadas com o trabalho árduo e viviam em constante medo, visto que eram vítimas de vigilância e violência extrema. Em outro momento da narrativa, Rue moradora do *Distrito 11*, conta para Katniss as regras de comportamento de seu distrito com relação a comida. A protagonista imaginava que por cultivarem a alimentação eles poderiam comer, no entanto, Rue afirma que eram proibidos. Fica evidente as regras desumanas impostas pela Capital, diante disso, as personagens sentiam-se impossibilitadas de lutar por condições dignas para a sobrevivência.

Na obra de Collins, os tributos eram obrigados a cometer homicídios como tentativa de sobrevivência naquele espaço hostil. Enfatiza-se, assim, a perda de valores e a desumanidade a que todos são submetidos. Em *Ensaio Sobre a Cegueira* também se observa a constante busca pela sobrevivência, as personagens, por estarem cegas, são consideradas “doentes” pelo governo e são colocadas em um manicômio onde elas mesmas devem buscar sua alimentação que é deixada em caixas. Os soldados responsáveis pela entrega da comida tinham receio e manter a distância entre as personagens contaminadas foi uma das medidas adotadas. As relações apresentadas na trama de *Ensaio sobre a cegueira*, o modo como o governo trata os contaminados e também como eles se relacionam entre si demonstram, assim como na obra de Collins, o distanciamento dos princípios éticos e morais que deveriam conduzir essas relações. Em diálogo com o que afirmamos, Oliveira (2012), baseada na obra *Modernidade Líquida*, de Zygmunt Bauman (2001), ressalta que:

Em consequência da enorme individualização da sociedade líquida, o indivíduo procura na sociedade e no mercado, além de em todas suas relações sociais, a felicidade no sentido de satisfação do prazer pessoal,

perdendo todo e qualquer sentido de solidariedade e compreensão do outro, modificado e desvirtuando a noção de moral. Desde o descobrimento do uso da racionalidade instrumental, o homem nunca se preocupou em definir valores éticos e morais, fator que na modernidade líquida atingiu proporções catastróficas que vão além das guerras e disputas de poder, envolvendo a degradação ambiental, poluição, produção e reprodução da miséria humana, além de diversos outros problemas contemporâneos. Tudo isso em função da satisfação da subjetividade e vontade individual. (Oliveira, 2012, p. 30)

O conceito de *Modernidade líquida* foi desenvolvido por Bauman (2001), para se referir à sociedade contemporânea, o teórico apresenta a forma volátil das relações sociais. Nas obras literárias aqui analisadas, os temas escolhidos dialogam com o conceito criado pelo autor pois as personagens necessitam agir instintivamente e, consequentemente, se afastam de comportamentos solidários e afetuosos.

Podemos afirmar que em ambas as narrativas, *Ensaio sobre a cegueira* e *Jogos vorazes*, percebemos que toda e qualquer relação de empatia e solidariedade são suprimidas. Por meio das suas narrativas, Collins e Saramago evidenciam os limites da maldade e crueldade humanas.

As obras aqui analisadas são ficções, no entanto, os temas relacionam-se com os diversos problemas contemporâneos. Podemos ressaltar, por exemplo, a Primeira Guerra Mundial, conflito global que ocorreu entre 1914 e 1918, envolvendo as principais potências do mundo, cerca de 20 milhões de pessoas foram mortas, entre militares e civis. Ademais, as lutas por território que aconteceram e que ainda ocorrem atualmente, evidenciam a perda dos valores do homem no mundo contemporâneo, exibem o lado maléfico da razão humana, a perda da empatia e do senso de coletividade.

Um exemplo atual é a guerra entre a Rússia e a Ucrânia, conflito que começou em 24 de fevereiro de 2022, quando as tropas russas invadiram o território ucraniano. De acordo com Paloma Guitarrara (online) após mais de dois anos os ataques continuam, e resultam em milhares de mortos e feridos, além de 6,5 milhões de refugiados ucranianos que buscam proteção em outros países europeus pois suas famílias foram separadas e seus sonhos interrompidos. Além disso, segundo a mesma autora, há quase 4 milhões de pessoas deslocadas dentro do território da Ucrânia. As consequências da guerra são, também, econômicas e políticas. Em um contexto global, o conflito interfere na geopolítica, nos acordos diplomáticos e no comércio internacional.

Desde outubro de 2023, após o ataque do Hamas contra Israel, Israel lançou uma ofensiva militar de grande escala em Gaza. O número de civis mortos — principalmente

mulheres e crianças — tem sido altíssimo, com relatos de destruição massiva de hospitais, escolas, campos de refugiados e infraestrutura essencial. Organizações como a ONU, Médicos Sem Fronteiras, Anistia Internacional e outros vêm alertando que essas ações podem constituir crimes de guerra

Ainda em diálogo com os fatos mencionados, no primeiro livro de *Jogos Vorazes* estão descritas as dimensões de um pós-guerra em uma sociedade que sobreviveu a catástrofes ambientais e que está sob o domínio de um governo autoritário. Os atos de violências constantes e cotidianos, as segregações das personagens em diferentes distritos, a manutenção de informações e riquezas não são temas distantes da realidade na qual vemos diariamente nos jornais e que mostram a crueldade humana.

Assim, observa-se a possibilidade do estabelecimento de diálogo entre as duas obras de escritores e épocas distintas no que diz respeito à temática da perda de valores, da desumanização e da violência. Desse modo, acredita-se que estudos intertextuais possam proporcionar análises literárias mais complexas e com maior aprofundamento.

### 5.3 A zoomorfização das personagens em *Ensaio sobre a Cegueira*, *Vidas Secas* e *Jogos Vorazes*: a degradação progressiva das relações humanas

Em *Ensaio sobre a Cegueira*, a animalização das pessoas ocorre de modo intenso, e as atitudes das personagens sugerem a progressão da desumanização atrelada à epidemia de uma cegueira branca cientificamente não identificada. Sem enxergar e sem e sem a obediência às leis, as pessoas são isoladas em um manicômio, perdem não somente a visão, mas também os seus direitos, a ética e a dignidade. Esse processo de degradação progressiva das relações humanas é o terreno onde Saramago planta a ideia de que, diante do caos, o ser humano pode regredir a um estado animal. As personagens não têm nomes — são chamados por designações genéricas como *o médico*, *o velho da venda preta* e *a rapariga dos óculos escuros*. Isso as despersonaliza, como se fossem parte de um rebanho indistinto, aproximando-os de criaturas sem identidade. Quando comparamos o tema entre os 3 (três) romances, concluímos que na obra de Saramago, o autor faz uso de mais verbos que são comumente usados para descrever ações animalescas, quando comparada a *Vidas Secas* e *Jogos Vorazes*:

O que não estaria bem seria imaginar que estes cegos, em tal quantidade, vão ali como carneiros ao matadouro, balindo como de costume, um pouco apertados, é certo, mas essa sempre foi a sua

maneira de viver, pelo com pelo, bafo com bafo, cheiro com cheiro.  
(Saramago, 1995, p. 112, grifos nossos)

Nesta passagem, por exemplo, observa-se o uso do verbo “balir”, que se refere ao som emitido por carneiros e a voz narrativa enfatiza a comparação dos cegos ao animal mencionado. Notamos ainda a reflexão do narrador sobre a alusão realizada, podemos perceber que ele chega à conclusão de que não é preciso questionamentos pois esta é a forma que os animais sempre viveram, como pode ser confirmado pela expressão “como de costume”, confirmando a zoomorfização das personagens em *Ensaio sobre a Cegueira*. Em seguida, há a apresentação de 3 (três) expressões que remetem à animalização dos personagens: “pelo com pelo”, “bafo com bafo” e “cheiro com cheiro”. Estas expressões remetem a uma imagem de proximidade entre os contaminados, como se sugerisse a ideia de um bando de animais.

No romance de Graciliano Ramos, *Vidas Secas*, a zoomorfização da família de retirantes é evidenciada a partir do aumento das dificuldades encontradas por estes em seu contexto espacial. O escritor usa menos verbos que sugerem atitudes de animais quando comparamos ao texto de José Saramago, mas ainda assim o leitor consegue notar os traços de humanidade sendo perdidos a cada capítulo, por meio das descrições da voz narrativa sobre as características físicas, comportamentais e instintivas da família. No caso de *Vidas Secas*, a principal estratégia para apresentar a desumanização dos personagens se dá por meio da referência à incapacidade comunicativa de Fabiano, como pode ser observado no fragmento transscrito a seguir:

Vivia longe dos homens, só se dava bem com animais. Os seus pés duros quebravam espinhos e não sentiam a quentura da terra. Montado, confundia-se com o cavalo, grudava-se a ele. E falava uma linguagem cantada, monossilábica e gutural, que o companheiro entendia. A pé, não se aguentava bem. Pendia para um lado, para o outro lado, cambaio, torto e feio. As vezes utilizava nas relações com as pessoas a mesma língua com que se dirigia aos brutos - exclamações, onomatopeias. Na verdade, falava pouco. Admirava as palavras compridas e difíceis da gente da cidade, tentava reproduzir algumas, em vão, mas sabia que elas eram inúteis e talvez perigosas. (Ramos, 1935, p. 9)

O narrador de *Vidas Secas* destaca a animalização de Fabiano, enfatiza os traços corporais deste personagem que, ao necessitar adaptar-se à sobrevivência na seca nordestina, precisa suportar o forte calor da terra, a rigidez das pedras e dos vestígios de vegetações, assim como os animais. Percebe-se as diferentes formas nas quais a voz narrativa faz alusões referentes ao pai da família e o seu processo de zoomorfização: na citação, a afirmação de que Fabiano se confunde com o cavalo, é um dos recursos usados

pelo escritor para comparar a personagem a um animal. Em sequência, ainda sugere a dificuldade de inserção de Fabiano aos hábitos da vida humana urbanizada, ao denotar que este só se dava bem com os animais. Podemos interpretar essa dificuldade tanto pela falta de domínio da linguagem falada quanto pela dificuldade dele em adaptar-se aos costumes da vida contemporânea nas cidades. Em relação à linguagem, o narrador afirma que Fabiano não conseguia comunicar-se bem com as pessoas, fazendo uso de exclamações e onomatopeias, como em suas interações de cuidado com os animais.

A zoomorfização das personagens em *Jogos Vorazes*, de Suzanne Collins, é uma estratégia simbólica usada pela escritora e que evidencia a brutalidade do sistema totalitário de Panem e a desumanização imposta aos cidadãos dos distritos. É uma narrativa distópica e jovem-adulta, e possui uma crítica política e social profunda— logo, a animalização é uma das formas pelas quais a violência se expressa. Os jogos funcionam como um ritual de punição e dominação: adolescentes são escolhidos para lutar até a morte diante das câmeras, como forma de entreter e lembrar os distritos de sua submissão. Essa situação transforma os tributos em peças descartáveis de um jogo, ou pior— em animais colocados em uma arena para o público assistir à carnificina. Consequentemente, notamos a desintegração moral dos seres, em um ambiente no qual as personagens necessitam agir violentamente com o objetivo da manutenção de suas vidas, ao serem obrigadas a participarem da competição. Na passagem a seguir notamos um exemplo da reflexão sobre a animalização em *Jogos Vorazes*:

[...] Aí então me dou conta... Ele foi minha primeira vítima. Junto com outras estatísticas que eles divulgam para ajudar as pessoas em suas apostas, cada tributo possui uma lista de vítimas. Acho que, tecnicamente, seria creditada em meu favor a morte de Glimmer e também a da garota do Distrito 4, por eu ter jogado aquele ninho sobre elas. Mas o garoto do Distrito 1 foi a primeira pessoa que eu sabia que morreria por causa de minhas ações. Inúmeros animais perderam suas vidas em minhas mãos, mas somente um ser humano. Escuto Gale dizendo: “E qual é a diferença, afinal?” Incrivelmente similar na execução. Um arco retesado, uma flecha atirada. Totalmente diferente nos desdobramentos. Matei um garoto cujo nome nem mesmo sei. Em algum lugar, sua família está chorando por ele. Seus amigos clamam por meu sangue. Talvez tivesse uma namorada que realmente acreditava que ele voltaria... (Collins, 2012, p.132)

Na passagem anterior temos o discurso de Katniss, protagonista e narradora da obra, e suas reflexões acerca da brutalidade e consequências dos jogos. O fato de cada tributo possuir uma lista de vítimas, é um exemplo da perda da dignidade humana, uma vez que a Capital os trata apenas como um número, objetivando o entretenimento dos

espectadores da competição e estabelecendo uma relação sem qualquer sentimento de empatia ao próximo. Além disso, as personagens em busca da manutenção de suas vidas, recebem crédito por cada vida que tiram, o que as incentiva a tentar ser a única vitoriosa. Na sequência, o questionamento de Gale é uma reflexão sobre a não distinção entre humanos e animais no contexto caótico que os seres estão inseridos em *Jogos Vorazes*, uma vez que são tratados como animais, que suas vidas são tiradas de forma similar e que são constantemente despersonalizados no romance. As reflexões da protagonista nos fazem perceber como a competição coloca os participantes e os distritos em conflito, fazendo-os agirem instintivamente em busca de vingança e instigando o propósito do jogo.

Apresentadas as relações dialógicas das 3 (três) narrativas, concluímos que elas possuem intertextualidade temática, com contextos distintos, mas que apresentam o intertexto do processo de animalização das personagens, da violência e perda de valores. Para Koch, Bentes e Cavalcante (2012), este exemplo de dialogismo acontece quando os textos apresentam o mesmo tema em comum. Ademais, segundo as mesmas autoras, a intertextualidade implícita ocorre quando o leitor percebe a presença do intertexto, sem que haja menção explícita, é o que acontece com as análises intertextuais entre *Ensaio sobre a cegueira*, *Vidas Secas* e *Jogos Vorazes*. O diálogo intertextual dos romances, ultrapassa limites linguísticos, visto que *Ensaio sobre a cegueira* é uma narrativa do escritor português, José Saramago, *Vidas Secas*, trata-se de uma obra brasileira e *Hunger Games* (*Jogos Vorazes*) é de origem norte-americana, e de tempo, pois são obras de décadas e contextos diferentes. Vale ressaltar que as três obras apresentadas nessa pesquisa apresentam uma forte crítica social referente aos problemas sociais como: a fome, a pobreza, desigualdades sociais, críticas ao governo e a sociedade. Embora as circunstâncias das obras sejam diferentes, e os temas sejam evidenciados de modo distintos no decorrer das narrativas, elas se relacionam por abordarem os assuntos mencionados.

Na sequência, apresentamos nossa proposta de Produto Técnico-Tecnológico (PTT): trata-se de um *website*, no qual relacionamos atividades aos professores e alunos do Ensino Médio com o objetivo de estudo e reconhecimento dos intertextos apresentados em nossa investigação.

## 6 -PTT – WEBSITE- ESTRATÉGIA INTERTEXTUAL DE ENSINO ENVOLVENDO O ROMANCE *ENSAIO SOBRE A CEGUEIRA*, DE JOSÉ SARAMAGO (PTT)

O Produto Técnico-Tecnológico (PTT), é requisito de finalização dos Programas de mestrado Profissional no Brasil, e objetiva-se desenvolver a prática de ensino a partir do referencial utilizado na investigação. Tratando-se da proposta de PTT do mestrado da UEMASUL, os acadêmicos devem vincular suas pesquisas às ideias possíveis de serem aplicadas na educação básica. Visto que o estudo da intertextualidade está presente nos documentos oficiais que regem a educação nacional como a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), propomos um estudo mais aprofundado de uma obra literária por meio da percepção dos intertextos, evidenciamos em nossa pesquisa os baixos índices da capacidade leitora pelos alunos, o estudo superficial dos textos literários e, consequentemente, a pouca produtividade dos estudos intertextuais em sala de aula.

Nossa sugestão é a apresentação de atividades, em um *website*, relacionada aos intertextos apresentados em nossa investigação. Dessa forma, as atividades contribuirão para o reconhecimento da intertextualidade por alunos do Ensino Médio. Nas questões desenvolvidas, elaboramos exercícios sobre o dialogismo existente entre *Ensaio sobre a cegueira*, de José Saramago com os seguintes temas: a animalização das personagens, a violência, egoísmo e perda de valores, e as relações intertextuais com vertentes das seguintes narrativas: *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, com a temática da zoomorfização das personagens e *Hunger Games (Jogos Vorazes)*, de Suzanne Collins, com os intertextos da busca por sobrevivência e a perda de valores.

Sobre o uso da tecnologia como suporte para práticas pedagógicas, Decacche-Maia e Goulart (2015) afirmam que:

Hoje em dia a tecnologia é parte da vida dos jovens. Eles falam o idioma digital porque nascem inseridos em uma sociedade que consome tecnologias da informação. Possuem acesso a internet por meio de tablets, notebooks, telefones celulares, *video games*, *music players* e outras ferramentas da era digital. O mundo da informação está disponível por todos os lados. Mesmo os que ainda não possuem esses instrumentos, estão imersos nesta cultura digital e midiática. (Decacche-Maia e Goulart, 2015, p. 86)

O que as autoras afirmam é que a tecnologia está imersa no nosso cotidiano e que, diante disso, é praticamente impossível sobreviver no mundo contemporâneo sem o uso

das ferramentas digitais, necessitamos destes para a comunicação e para nossa formação acadêmica. Além disso, A tecnologia tem sido responsável por grandes avanços em diversos setores, como a medicina, trabalho, a economia e a educação.

Como abordamos no capítulo sobre o ensino de Literatura em nossa investigação, as aulas persistem em ocorrer de forma monótonas, sem o estudo aprofundado e analítico dos textos literários. Logo, o uso de um *website* como o da nossa proposta de PTT, , pode ser um recurso de auxílio aos docentes da educação básica. Nesse contexto, o uso adequado dos meios tecnológicos é um recurso didático e que, motiva e desperta a atenção dos estudantes.

Diante das diversas mudanças que ocorrem mundialmente, tem-se novos olhares para as práticas pedagógicas que precisam se adaptar à realidade dos alunos contemporâneos, nas palavras de Morán (2000):

o conceito de curso, de aula, também está mudando. Hoje, ainda entendemos por aula um espaço e um tempo determinados. Mas, esse tempo e esse espaço serão, cada vez, mais flexíveis. O professor continuará “dando aula”, de uma forma menos informativa e mais gerenciadora, utilizando as possibilidades que as tecnologias interativas proporcionam: para alimentar continuamente os debates e pesquisas com textos, páginas da Internet, até mesmo fora do horário específico da aula, receber e responder mensagens dos alunos, criar listas de discussão etc. Há uma possibilidade cada vez mais acentuada de estarmos todos e espaços presentes em muitos tempos diferentes. Assim, tanto professores quanto alunos poderão estar motivados, se entenderem a “aula” como pesquisa e intercâmbio. Nesse processo, o papel do professor vem sendo redimensionado e cada vez mais ele se torna um supervisor, um animador, um incentivador dos alunos na instigante aventura do conhecimento. (Morán, 2000, p. 1)

O teórico afirma que a aula não pode ser algo monótono, ela deve estar em constante transformação, uma vez que a tecnologia realiza mudanças em diversas áreas da sociedade, no âmbito educacional também não pode ser diferente. O professor deve utilizar os recursos digitais como alternativas para manter a atenção dos estudantes, estes devem ser usados como suporte aos planejamentos e execução das aulas. Além disso, os argumentos de Morán (2000) nos faz refletir sobre a necessidade de o docente avaliar sua própria prática, observar o seu público e suas limitações, com a finalidade de replanejar o que for preciso para a alcançar a aprendizagem dos estudantes. O professor deve inspirar seus estudantes, incentivá-los a realizarem buscas sobre os assuntos das aulas, instigá-los a refletirem e apresentarem seus argumentos.

O uso da tecnologia aproxima o docente dos estudantes, logo, pode ser cooptada para manter a atenção desse público no estudo do texto literário. Buscamos apresentar estratégias nas quais os alunos possam realizar o estudo da Literatura por meio da intertextualidade. Dessa forma, planejamos atividades e hospedamos em um *website* no qual os estudantes poderão estabelecer relações intertextuais com a obra *Ensaio sobre a cegueira*, de José Saramago, com as narrativas e temas já apresentados.

### 6.1 Guia para uso da proposta do PTT- *website*

<https://teachergilsonfelip.wixsite.com/meusite>

A leitura e a escrita são práticas sociais que vão além da simples decodificação de palavras, elas envolvem a interação entre diferentes discursos, contextos e referências culturais. Nesse sentido, é essencial proporcionar aos alunos oportunidades de explorar múltiplas conexões entre os textos, promovendo um aprendizado mais significativo e dinâmico. A intertextualidade é um recurso fundamental para desenvolver a leitura crítica e a produção textual dos alunos. Ela permite que os estudantes reconheçam as relações entre textos e construam novos significados a partir dessas conexões. Dessa forma, apresentamos aqui um guia com sugestões de como utilizar o website e as atividades desenvolvidas em nossa pesquisa.

O objetivo deste guia é oferecer ferramentas práticas que auxiliem educadores e alunos a explorar a intertextualidade no ensino de leitura e escrita. As estratégias propostas buscam ampliar a compreensão textual e incentivar as relações intertextuais pelos estudantes do Ensino Médio, promovendo uma abordagem mais reflexiva e interativa.

Além disso, ao integrar diferentes textos e gêneros discursivos, os alunos têm a oportunidade de desenvolver habilidades analíticas e criativas, fortalecendo sua autonomia no processo de aprendizagem. Assim, esperamos que este material contribua para uma experiência educacional mais enriquecedora e significativa.

## Passo a Passo para Utilização de Atividades com Intertextualidade

### 1- Contextualização e Apresentação

- Explique aos alunos o conceito de intertextualidade;
- Apresente a obra *Ensaio sobre a cegueira*, de José Saramago, e destaque alguns dos elementos da narrativa;
- Se possível, utilize materiais multimodais (vídeos, imagens, áudios) para enriquecer a experiência

### 2- Socialização e reflexão das obras

Sugerimos a leitura compartilhada de capítulos selecionados e a discussão das obras *Ensaio sobre a cegueira*, de José Saramago, *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, e *Jogos Vorazes*, de Suzanne Collins.

*Ensaio sobre a cegueira* não possui numeração nos capítulos e também não tem títulos, o docente pode trabalhar a primeira parte: o início da cegueira — quando o primeiro cego é contaminado, começa o contágio e as primeiras medidas de quarentena. A segunda parte: chegada ao manicômio — organização inicial, caos crescente, e início das dificuldades. A terceira parte: surgimento do grupo armado — ápice da opressão, exploração dos internos, violência e abuso.

Diferente de *Ensaio sobre a cegueira*, o romance *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, é organizado em capítulos independentes, cada um funcionando quase como um conto autônomo, mas conectado à trajetória da família de retirantes. Tratando-se dessa obra, o professor pode trabalhar a leitura dos capítulos “Mudança”, “Fabiano” e “Fuga”.

*Jogos Vorazes*, de Suzanne Collins, tem uma estrutura clássica de narrativa de aventura, com picos de tensão que se intensificam progressivamente. A história é dividida em 27 capítulos, organizados em três partes: "Os Tributos", "Os Jogos" e "O Vencedor". O docente pode explorar o estudo do Capítulo 1 – *A Colheita*, Capítulo 11 – *O início dos Jogos* e Capítulos 12–13 – *Fuga dos Profissionais* e o incêndio na arena.

As leituras podem ser realizadas no decorrer das aulas do semestre para que, até o término dos capítulos das narrativas, o professor possa utilizar as atividades do *website*.

- Permita que os alunos compartilhem seus argumentos com a turma;
- Incentive a discussão sobre os temas de cada capítulo;
- Relacione a atividade com situações do cotidiano e a importância de reconhecer; referências em diversos contextos;
- Incentive a leitura crítica e a percepção de intertextualidade no dia a dia;
- Relacione os textos com temas atuais para aumentar o interesse dos alunos;
- Explore diferentes tipos de intertextualidade (citação, alusão, paródia);
- Use a intertextualidade como ferramenta interdisciplinar, conectando-a com outras áreas do conhecimento.

### **3- Apresentação do website e uso das atividades**

- **Mostre o recurso aos alunos, peça que 3 alunos diferentes leiam o resumo das narrativas que está presente no website e faça um debate com a turma sobre obras;**

#### **Questões iniciais:**

Peça aos alunos para identificarem as semelhanças e diferenças entre os textos. Perguntas guias:

- a. O que há de comum entre os textos?
- b. Quais as semelhanças e diferenças percebidas por você entre as narrativas?
- c. Como o segundo texto reinterpreta o primeiro?

- **Solicite que os estudantes respondam a atividade presente no website e enviem as respostas;**

### **4- Análise das respostas dos exercícios**

- Considere tanto a análise das respostas quanto a criatividade na produção;
- Peça que eles baixem o arquivo em formato word que está no website e solicite que eles respondam em casa;
- Avalie a compreensão dos alunos sobre o conceito de intertextualidade;
- Algumas das respostas enviadas podem ser lidas em outra aula e o professor pode desenvolver uma discussão baseada nos argumentos dos estudantes;

Por meio dessas estratégias, os alunos desenvolverão uma leitura mais ampla e crítica, além de aprimorarem suas habilidades de escrita e compreensão textual.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da apresentação das análises é evidente a presença da intertextualidade temática e implícita, não há menção aos textos de Suzanne Collins e de Graciliano Ramos, no entanto, o leitor que possui conhecimento de *Vidas Secas* e de *Jogos Vorazes* pode realizar as relações intertextuais de modo instantâneo ou no decorrer de sua leitura. Conclui-se ainda que o estabelecimento de relações dialógicas proporciona o conhecimento aprofundado das narrativas e suas temáticas, além de influenciar o pensamento crítico e promover o olhar analítico.

Tratando-se da intertextualidade voltada à educação básica, uma vez que está prevista nos documentos oficiais como a BNCC e PCN, ressaltamos que os estudos evidenciados em nossa investigação se apresentam relevantes ao âmbito do dialogismo para este público, uma vez que o ensino de Literatura ainda se apresenta superficial e sem o aprofundamento analítico das narrativas, consequentemente, as propostas de estudo da intertextualidade são menos exploradas ainda.

A proposta de Produto Técnico-Tecnológico de nossa investigação e voltada aos professores da educação básica, ao vincularmos o ensino de Literatura aos estudos intertextuais em atividades em um *website*, demonstra-se relevante diante de uma realidade na qual o reconhecimento do intertexto ainda se faz pouco ou não presente na realidade dos estudantes do Ensino Médio.

Vale ressaltar que nossas contribuições acerca da percepção do intertexto voltadas ao romance de José Saramago não se limitam às análises aqui apresentadas, esperamos deixar nossas interpretações e contribuir ao âmbito científico, colaborando até mesmo às futuras análises dos mesmos temas explorados por nós, mas que possivelmente estabelecerão relações dialógicas com outros teóricos e também inspirar às futuras produções científicas do universo intertextual uma vez que a percepção da intertextualidade pode ser feita com os temas de outras obras, visto que a narrativa do escritor português possui diversos outros temas a serem explorados, apresenta-se como uma narrativa atemporal, pós-moderna e crítica.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ítalo D'Artagnan. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico] / Ítalo D'Artagnan Almeida. – Recife : Ed. UFPE, 2021. (Coleção Geografia).

ALI MIRENAYAT, Sayyed; SOOFASTAEI, Elaheh. Gerard Genette and the Categorization of Textual Transcendence. **Mediterranean Journal of Social Sciences**, [s. l.], p. 1-5, 16 set. 2015.

AGAMBEN, Giorgio. **Che cos'è il contemporâneo**. Roma: Nottetempo, 2008.

BAKHTIN, M. Diálogo I. **A questão do discurso dialógico**. In: BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso* Organização, tradução, posfácio e notas Paulo Bezerra. Notas da edição russa Serguei Botcharov. Editora 34, 2016a. p.113-124.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BARBOSA, Begma Tavares. **Letramento literário: sobre a formação escolar do leitor jovem**. Educ. foco, [S. l.], p. 145-167, 17 ago. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018

CABRAL, Sara Regina Scotta; CAVALCANTE, Moema; PEREIRA, Mara Elisa Matos. **Metodologia de ensino da literatura**. Curitiba: InterSaberes, 2012. (Série Por dentro da literatura)

CAVALCANTE, Mônica Magalhães; PINHEIRO, Clemílton Lopes. **O texto e suas propriedades: definindo perspectivas para análise**. Online, [S. l.], p. 1-15, 21 jun. 2022

CAVALCANTE, Mônica Magalhães; BRITO, Mariza Angélica Paiva, CORTEZ, Suzana Leite. **O Caminho da Linguística Textual no Nordeste**.

Disponível

em <[https://www.researchgate.net/publication/340233406\\_O\\_CAMINHO\\_DA\\_LINGUISTICA\\_TEXTUAL\\_NO\\_NORDESTE](https://www.researchgate.net/publication/340233406_O_CAMINHO_DA_LINGUISTICA_TEXTUAL_NO_NORDESTE)> Acesso em: 12 mar. 2025.

CORRÊA, Hércules Tolêdo. **Letramento literário: concepções e práticas**/ Hércules Tolêdo Corrêa. Coordenadora Márcia Ambrósio – São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.

CORRÊA, Hércules T. e MAGALHÃES, Rosângela. **Alfabetizar letrando: a eficiência de práticas situadas de letramento literário**. In: JULIANO, Dilma Beatriz, DEBUS, Eliane, BORTOLOTTO, Nelita e BAZZO, Jilvania. *Anais do 7º Seminário de Literatura Infantil e Juvenil de Santa Catarina*. Florianópolis: UFSC, UNISUL, 2016. p. 855-862. Disponível em: <<https://literalise.files.wordpress.com/2020/10/7-slij-2016-anais.pdf.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2024.

COLLINS, Suzanne. **Jogos Vorazes**. Rio de Janeiro: Rocco, 2012.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2010.

CORRALES, Luciano. **A intertextualidade e suas origens**. Online, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – Rio Grande do Sul – Brasil., p. 1-12, 22 jun. 2021.

CUNHA, Gracielly Silvia; PAGANINI, Vera Lúcia Alves Mendes. **O trabalho com a leitura literária na educação básica: formando o leitor com visão crítica**. Revista Coralina, Cidade de Goiás, v. 4, p. 01-19, 20 jul. 2022. Disponível em: Revista Coralina. Acesso em: 1 ago. 2024.

DOS SANTOS, Tainá Raue. **O canto do Tordo: violência. Trauma e guerra na distopia Jogos Vorazes**. 2019. 125 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Marechal Cândido Rondon, 2019.

**ESCOLA KIDS**. Intertextualidade: o que é, tipos, exemplos. Disponível em: <<https://escolakids.uol.com.br/portugues/intertextualidade.htm>>. Acesso em: 04 out. 2024.

FÁVERO, Leonor Lopes. **Linguística textual: memória e representação**. Filol. linguíst. port., n. 14(2), p.225-233, 2012.

FÁVERO, Leonor Lopes. **LINGUÍSTICA TEXTUAL – HISTÓRIA, DELIMITAÇÕES E PERSPECTIVAS**. Online, [S. l.], p. 1-13, 12 ago. 2014.

FELICIANO, Patrícia de Lourdes Queiroz; PEIXOTO, Tereza Cristina. **A construção da subjetividade na pós-modernidade: uma revisão de literatura**. Revista da Graduação em Psicologia da PUC Minas, v. 4, p. 61-77, 2 out. 2019.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2. ed., 3. reimp. São Paulo: Contexto, 2019. 160 p.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 4).

GAMBOA, Silvio Ancisar Sánchez. **Pesquisa qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos**. Contrapontos, v. 3, n. 3, p. 393-405, 2003.

GOULART, Andrea Oliveira da Fraga; DECACCHE-MAIA, Eline. **Construção de um site como produto educacional: relações entre a pesquisa na sala de aula e a mídia digital**. Polyphonía, p. 1-16, 1 jun. 2015.

GONÇALVES, Vieira Gonçalves; PINHEIRO, Alexandra Santos; LEAL, Rosa Myriam Avellaneda (org.). **Leitura e Escrita na América Latina: teoria e prática de letramento(s)**. Dourados: Ed. UFGD, 2011.

GUERRA, Rodrigues Guerra; LUNETTA, Avaetê. **Metodologia da pesquisa científica e acadêmica**. Revista Owl, v. 1, p. 149-159, 23 ago. 2023.

GUITARRARA, Paloma. Guerra entre Rússia e Ucrânia. **Brasil Escola**. Disponível em: <<https://brasilescola.uol.com.br/geografia/guerra-entre-russia-e-ucrania.htm>>. Acesso em: 07 dez. 2024.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. Trad. br. Adail Ubirajara Sobral, Maria Stela Gonçalves. 4ª Edição. São Paulo, Edições Loyola, 1994.

HOLANDA, Chico Buarque de. Bom conselho. **Letras.mus.br**. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/chico-buarque/85939/>> Acesso em: 4 out. 2024.

LAURIA, Maria Paula Parisi. **Ler levantando a cabeça: caminhos e descaminhos da leitura literária na educação básica**. Remate de Males, Campinas-SP, p. 361-373, 18 dez. 2014.

LEITE, Francisco Tarciso. **Metodologia Científica: métodos e técnicas de pesquisa: monografias, dissertações, teses e livros**. Aparecida-SP: Ideias & Letras, 2008.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. 8. ed. Rio de Janeiro: José Olímpio, 2004.

LUCAZ-RUIZ, R.; CORREA, V. F.; TAVARES, F. A.; SCOTON, R. A. **A animalização do homem: uma visão ontológica do ser individual e do ser social**. Videtur (USP), São Paulo, v. 4, n. 4, p. 29-38, 1998. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/videtur4/animalo.htm>> Acesso em: 07 dez. 2024

MACIEL, Lucas Vinício de Carvalho. **A (in)distinção entre dialogismo e intertextualidade**. Linguagem em (Dis)curso – LemD, Tubarão, SC, v. 17, n. 1, p. 137-151, jan./abr. 2017.

MAGALHÃES, Thais. **Brasil tem baixo desempenho e estagna em ranking mundial da educação básica**. CNN Brasil, 2023. Disponível em: [MORAN, Jose Manuel. \*\*O vídeo na sala de aula\*\*. Comunicação e Educação, n.2, pp. 27-35. São Paulo, 2000.](https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/brasil-estaciona-em-ranking-de-avaliacao-internacional-de-educacao-basica/#:~:text=Em%202022%2C%20o%20Brasil%20alcan%C3%A7ou,leitura%20e%20404%20em%20ci%C3%A3ncias. Acesso em: 20 ago. 2024.</a></p>
</div>
<div data-bbox=)

MUSSALIM, Fernanda; Bentes, Anna Christina. **Introdução à linguística: domínios fronteiras**. São Paulo: Editora Cortez, 2009. 270 p.

NOGUEIRA, Elza de Sá; BOTELO, Patrícia Pedrosa (orgs.). **O que pode a literatura na escola?: pesquisas e práticas em literatura e ensino**. Juiz de Fora, MG: Editora UFJF, 2023.

PAIVA, Aparecida. **Literatura e leitura literária na formação escolar: caderno do professor** / Aparecida Paiva; Graça Paulino; Marta Passos. Belo Horizonte: Ceale. 2006.

PERRONE-MOISÉS, Leila A literatura na era da globalização. In: \_\_\_\_\_. **Altas Literaturas: escolha e valor na obra crítica de escritores modernos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, cap. 5. p. 203-215.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAMOS, Graciliano. **Vidas secas**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1953a

RESENHA DO LEITOR: Livro Jogos Vorazes. **Estante**. Disponível em: <https://guiadoestudante.abril.com.br/coluna/estante/resenha-do-leitor-livro-jogos-vorazes>. Acesso em: 10 dez. 2024.

SAMOYALT, Tiphaie, 1968- **A intertextualidade** / Samoyault; tradução Sandra Nitrini. – São Paulo: Aderaldo & Rotchchild, 2008. 160p. – (Linguagem e Cultura; 40)

SARAMAGO, José. **Ensaio sobre a cegueira**: romance / José Saramago. – São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico** [livro eletrônico]. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013. 1,0 MB; e-PUB.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação, p. 05-17, 17 mar. 2004.

SOARES, Uesla Lima. **ANIMAL HUMANO: Os paradigmas da Zoomorfização social e sua representação literária**. Anais do Festival Literário de Paulo Afonso - FLIPA, [S. l.], p. 1-16, 18 jul. 2017.

SOUZA, Renata Junqueira de; COSSON, Rildo. **Letramento Literário: uma proposta para a sala de aula**. Univesp, [S. l.], p. 101-107, 22 jul. 2010.

TAUFER, Adauto Locatelli; DOMINGOS, Ana Cláudia Munari; RAMOS, Wellington Furtado (org.). **Ensino da literatura, poéticas e teorias: volume 1**. Porto Alegre: Bestiário / Class, 2021.