

Educação e Formação

De como os livros são pontes intertextuais

Propostas de leitura para o 2º CEB

Pedro Balaus Custódio

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra

balaus@esec.pt

Resumo

As vantagens decorrentes da adoção de estratégias de intertextualidade em contexto letivo estão já satisfatoriamente documentadas em alguns estudos. Os textos curriculares de 1991 prescreviam orientações explícitas e referiam a rendibilidade didática deste conceito, destacando várias propriedades pedagógicas resultantes do seu uso, quer na motivação para a leitura quer, ainda, no enriquecimento dos horizontes literários dos alunos.

Todavia, e por razões diversas, a leitura intertextual raramente teve um lugar de primazia por entre as práticas de trabalho neste ciclo, sendo (quase) sempre uma opção diferida para o 3º Ciclo e Ensino Secundário. O atual Programa de Português inclui uma clara menção a este procedimento de leitura para o 2º CEB. Com efeito, o referido texto programático menciona na seção de conteúdos, a "Intertextualidade (DT C1.2) - Alusão, citação, paráfrase, paródia, plágio" (Português: 85), sendo que os descritores de desempenho alertam para a necessidade de "Identificar relações, formais ou de sentido, em vários textos, abrindo redes intertextuais." Estas orientações são posteriormente vincadas no programa do 3º CEB, onde se salientam os benefícios de que os alunos têm ao "Interpretar várias modalidades e relações de intertextualidade" (p.134).

Ora, em função destas coordenadas programáticas propomos, após um breve recorte teórico do conceito de intertextualidade, sugerir três propostas destinadas ao 2º CEB. Esses *ensaios* didáticos poderão ilustrar a espessura estética, formal e semântica dos textos literários face a outros materiais que concorrem para a aprendizagem da leitura.

Palavras-Chave: Leitura, intertextualidade, ensino da literatura, leitura no 2º CEB.

Abstract

The income resulting from the adoption of strategies of intertextuality are satisfactorily documented practices in the teaching of Portuguese. The 1991 curriculum texts gave explicit guidelines about the advantages of didactic exploration of this concept, highlighting various pedagogical properties motivating its use, students's motivation to read.

However, and for various reasons, intertextual reading rarely had primacy among the working practices in this cycle, being pushed for the 3rd cycle and secondary education. The current Portuguese program includes a clear reference to this reading procedure for 2nd CEB. The program clearly mentions "Intertextuality (C1.2 DT), allusion, quotation, paraphrase, parody, plagiarism" (Português: 85), and the descriptors indicate the need for "Identifying relationships, formal or direction, in several texts, opening intertextual networks. "These guidelines are then visible in the 3rd CEB program, where we highlight the advantages that students will have to "interpret various forms and relations of intertextuality" (p.134).

According to these programmatic indications, after a short theoretical framework of the concept of intertextuality, we propose three possibilities for the 2nd CEB. These didactic tests may illustrate the aesthetic and formal semantics of literary texts in relation to other materials that contribute to learn how to read.

Keywords: Reading, intertextuality, literature teaching, reading instruction.

Deve haver, no mais pequeno poema de um poeta, qualquer coisa por onde se note que existiu Homero.

A novidade, em si mesma, nada significa, se não houver nela uma relação com o que a precedeu. Nem, propriamente, há novidade sem que haja essa relação. Saibamos distinguir o novo do estranho, o que, conhecendo o conhecido, o transforma e varia, e o que aparece de fora, sem conhecimento de coisa nenhuma. Entre os escritores que descendem com novidade da velha estirpe e os que aparecem por novos por pertencer a uma estirpe incógnita há a mesma diferença que há entre o homem que nos dá uma sensação de novidade por frases novas que diz e o que nos dá uma sensação de novidade, por, falando mal nossa língua, nos dizer estropiadamente qualquer frase dela.

Pessoa, Fernando (1966): *Páginas Íntimas e de Auto-Interpretação*. (Textos estabelecidos e prefaciados por Georg Rudolf Lind e Jacinto do Prado Coelho.) Lisboa: Ática, p. 390.

“Et c’est bien cela l’inter-texte: l’impossibilité de vivre hors du texte infini - que ce texte soit Proust, ou le journal quotidien, ou l’écran télévisuel; le livre fait le sens, le sens fait la vie”.

Barthes, Roland (1973). *Le plaisir du texte*. Paris: Seuil.

“(…) há quem leve a vida inteira a ler sem nunca ter conseguido ir mais além da leitura, ficam pegados à página, não percebem que as palavras são apenas pedras postas a atravessar a corrente de um rio, se estão ali é para que possamos chegar à outra margem, a outra margem é que importa, A não ser, A não ser, quê, A não ser que esses tais rios não tenham duas margens, mas muitas, que cada pessoa que lê seja, ela, a sua própria margem, e que seja sua, e apenas sua, a margem a que terá de chegar (...).”

Saramago, José (2000). *A Caverna*. Lisboa: Caminho.

1. Campo concetual de intertextualidade

A intertextualidade é, originariamente, um dispositivo literário do terreno dos estudos literários que estabelece e facilita o diálogo interdiscursivo e intersistémico. Ela pressupõe uma relação sincrónica e/ou diacrónica entre textos e, por conseguinte, implica um domínio vasto e complexo do *conhecimento da literatura*. Na realidade, este *aparelho textual* requer a identificação, o reconhecimento e a comparação entre enunciados e/ou partes de obras que mantêm entre si uma relação de proximidade ou de interseção. Este processo que aqui restringimos à literatura está, claramente, presente em múltiplas atividades e artes, da pintura à escultura, passando pela música, fotografia, ou pela publicidade e é, em determinadas áreas, um campo muito fértil de interações.

Os estudos literários têm tipificado os diferentes géneros e graus de intertextualidade, não só pela forma e extensão com que ocorrem mas, ainda, pelo contexto e função que lhes subjazem, estando entre eles a *epígrafe*, a *citação*, a *paráfrase*, a *paródia*, o *pastiche*, ou a simples *referência* ou *alusão*. Ora, como a intertextualidade agiliza transações semióticas entre textos e obras culturais de quadrantes iguais ou distintos, ela é, pois, uma *técnica* e um *produto* da criação cultural que está sempre em processo de construção. Por esse motivo, a intertextualidade constitui um fenómeno de assinalável dinamismo cujos processos de significação, complexos e sempre contínuos, ocorrem quer no momento da produção, quer da receção. O *continuum* discursivo e o diálogo que, por exemplo, alguns textos mantêm entre si, conferem-lhes uma extraordinária plasticidade e uma inquebrável capacidade de se repetirem, acrescentando significados novos aos enunciados que lhes servem de ponto de partida. O mesmo princípio é, também, válido para os diálogos interartes e, tanto mais rico é

este dispositivo, quanto mais ele conseguir dialogar com outros objetos artísticos dentro e fora da sua esfera e/ou do seu tempo.

A intertextualidade é, ainda, uma marca identitária do sistema literário e que comprova a sua homeostase e/ou, também, a sua fratura. Em qualquer dos cenários, existe nas palavras de Bloom (2011) uma *angústia de influência*. Ora, na origem deste conceito estão os estudos de Kristeva (1974:64), que o definiu como:

“tout texte se construit comme mosaïque de citations, tout texte est absorption et transformation d’un autre texte. A la place de la notion d’intersubjectivité s’installe celle d’intertextualité, et le langage poétique se lit, au moins, comme double”.

Também Bakhtin (1999) se debruçou com subtil argúcia sobre a polifonia da linguagem, verificando que todo o discurso é composto de *outros discursos*, e que toda a fala é habitada por vozes diversas. Na análise da obra de Dostoiévski, o autor conclui que o romance seria uma forma dialógica privilegiada, pelo fato de ser composto por enunciados de várias naturezas.

Graças a diferentes mecanismos, a intertextualidade assume distintos graus e extensões, ora irrompendo pela literatura, ora desafiando as suas fronteiras. Por isso refere Sollers (apud Samoyault, 2008:17), que “todo texto situa-se na junção de vários textos dos quais ele é ao mesmo tempo a releitura, a acentuação, a condensação, o deslocamento e a profundidade” ou, como acentua Foucault (2000:12) “Não existe enunciado que não suponha outros, não existe um só que não tenha à sua volta um campo de coexistência, efeitos de série e de sucessão, uma distribuição de funções e papéis”, pois “O intertexto não tem outra lei senão a da infinidade dos seus recomeços.”

Reis (1995:229-230) filia o conceito nos estudos de Gerard Genette afirmando que ele gira

“em torno da questão genérica da transtextualidade. Com este último conceito, Genette procurou especificar o objecto geral da poética, referindo-se-lhe como sendo a propriedade da transcendência textual, em função da qual é possível "saber tudo o que põe (o texto) em relação, manifesta ou secreta, com outros textos" .

De acordo com a postulação genettiana, “a arquitextualidade é entendida, então, como um tipo particular de relação transtextual, a par da intertextualidade, da paratextualidade, da metatextualidade e da hipertextualidade.” Reis (1995:229-230)

Gérard Genette (1982) sintetiza e tipifica as relações transtextuais da seguinte forma:

“Il me semble aujourd'hui (...) percevoir cinq types de relations transtextuelles, que j'énumérerai dans un ordre approximativement croissant d'abstraction, d'implication et de globalité. Le premier a été, voici quelques années, exploré par Julia Kristeva, sous le nom d'intertextualité, et cette nomination nous fournit évidemment notre paradigme terminologique. Je le définis pour ma part, d'une manière sans doute restrictive, par une relation de coprésence entre deux ou plusieurs textes, c'est-à-dire, eidétiquement et le plus souvent, par la présence effective d'un texte dans un autre. Sous sa forme la plus explicite et la plus littérale, c'est la pratique traditionnelle de la citation (...); sous une forme moins explicite et moins canonique, celle du plagiat (...), qui est un emprunt non déclaré, mais encore littéral; sous forme encore moins explicite et moins littérale, celle de l'allusion, c'est-à-dire d'un énoncé dont la pleine intelligence suppose la perception d'un rapport entre lui et un autre auquel renvoie nécessairement telle ou telle de ses inflexions, (...)”

Refere também Jenny (1979:14) que “a intertextualidade designa não uma soma confusa e misteriosa de influências, mas o trabalho de transformação e assimilação de vários textos, operado

por um texto centralizador, que detém o comando do sentido”. Ou seja, a intertextualidade é sempre um trabalho de *recriação* e, simultaneamente, de *originalidade*.

Mesmo que entre os textos exista transposição, cópia, decalque, imitação ou simples alusão, este movimento de interseção, abertura e tangência produz *novos* significados e *novas* leituras, imprimindo-lhes uma curiosa dinâmica, pois impossibilita-os de se fecharem. Cada texto que se encontra na órbita deste processo está, seguramente, em permanente diálogo de *abertura* e de *recomposição*. Ora, esse diálogo é plurívoco: pode estabelecer-se com a História, com as personagens, os valores, as memórias pessoais ou coletivas, com outros textos ou com obras de diferentes géneros e sistemas artísticos. Também por esse motivo Jenny (1979:45) designa a intertextualidade como uma “máquina perturbadora” que permite ao texto uma convulsão contínua, um perpétuo movimento de *recriação* e não apenas de citações. Assim sendo, a intertextualidade responde sempre a estímulos de rutura, de crítica, de transformação lúdica ou artística.

Como refere ainda Aguiar e Silva (1986:625), um texto é sempre um *diálogo* com outros textos, um intercâmbio e uma permuta constante de discursos, “uma tessitura polifónica na qual confluem, se entrecruzam, se metamorfoseiam, se corroboram ou se contestam outros textos, outras vozes e outras consciências”. A intertextualidade constitui, pois, uma das provas da vitalidade do sistema literário. Representa a sua força e memória, mas também pode ser intencionalmente iconoclasta, assumindo uma rutura com ele. É efetivamente na esfera do literário que ecoa de modo mais audível o conceito bakhtiniano de *dialogismo* e amplamente categorizado como intertextualidade pelo grupo *Tel Quel*, de Kristeva, Sollers e Rifaterre.

2. A intertextualidade no Programa de Português e nas Metas Curriculares do Ensino Básico

O Programa de Português (2009:85) contém referências precisas à intertextualidade, (DT C1.2) nomeadamente através da abordagem da “Alusão, citação, paráfrase, paródia, plágio”. O mesmo documento refere, ainda, que “Ao constituir os corpora textuais, o professor deverá levar em conta cinco critérios prioritários: a representatividade e qualidade dos textos, a integridade das obras, a diversidade textual, a progressão e a intertextualidade.” Ou seja, um dos critérios prende-se com as potencialidades e subterfúgios que os textos escolhidos têm de dialogar com outros e de com eles interagirem. Este aspeto está, aliás, bem vincado no referido documento programático, quando os autores referem:

“2.4.2.5 Intertextualidade

Ao identificar relações formais ou de sentido, o aluno começa a compreender que os textos não vivem por si só, que remetem uns para os outros de diferentes maneiras: por analogia, por contraste, por complementaridade, por recurso a imitação criativa. Assim, o aluno deve ser precocemente sensibilizado para as relações e dispositivos de intertextualidade, isto é, para a existência de redes transtextuais em que se processa a citação, a absorção e a transformação de textos, redes que ele estará cada vez mais apto a percorrer. (M.E, 2009:102) “

Estas orientações repetem-se no programa do ciclo seguinte, o 3º CEB, prosseguindo uma nítida estratégia de potenciação dos dispositivos da intertextualidade. O objetivo é, como se depreende, não apenas disponibilizar *mais textos* aos alunos como, ainda, tornar possíveis os diálogos semióticos, culturais, históricos, artísticos e outros. Curiosamente, as Metas Curriculares de Português (M.E, 2012:61) apenas assinalam o trabalho intertextual no 3º ciclo do ensino básico. Todavia, estamos em

crer que este princípio esteve sempre presente no espírito destas diretrizes curriculares, quer para o 1º ciclo, quer para o 2º do ensino básico. Esta convicção decorre do facto de, nos documentos elaborados pela equipa do Ministério da Educação, para efeitos de formação do corpo docente, estarem claramente presentes propostas de leitura intertextual. É, aliás, uma perspetiva legítima, não apenas à luz das orientações que as Metas encerram como, também, porque elas seguem as diretrizes incluídas no anterior Programa de Português. Do ponto de vista didático, é compreensível (e exetável) que este recurso não seja desperdiçado, uma vez que ele permite o progressivo alargamento dos *corpora* textuais, a facilitação da leitura e, obviamente, os jogos dialogantes entre os textos – atividades que são sempre do agrado dos alunos.

Todavia, a didática do texto literário carece, hoje, de uma particular e profunda atenção, em qualquer dos ciclos que compõem o nosso sistema de ensino. Muitos estudos académicos têm vindo a demonstrar que, apesar dos esforços, há por vezes ainda pouca variedade no que toca as atividades de leitura dos *textos de literatura*, ora porque não se ativam conhecimentos anteriores – imprescindíveis à motivação e à compreensão leitora – ora porque subsiste ainda uma excessiva rotinização em torno dos processos de ler. Infelizmente, ainda é comum o resvalo para as (previsíveis) fichas analítico-interpretativas e para o trabalho de texto sob a égide de uma *anatomização* nada conforme ao *prazer do texto*. Uma das atuais tendências na didática do objeto literário tem sido a de contrariar essas orientações, trabalhando os textos num formato de *rede*, de modo a que eles possam dialogar entre si, e permitindo aos alunos *conferenciar* com eles. Esta reorientação pretende quebrar o (ancestral) feitiço didático do trabalho isolado dos textos possibilitando, assim, atingir alguns objetivos como o fomento do espírito crítico do aluno-leitor, a autonomia, e o estímulo das suas capacidades interpretativas.

Um dos vários entraves à consecução destas metas pode estar, por vezes, nos manuais escolares que não oferecem essas possibilidades plurais de leitura. Ora, como sabemos, por distintas razões, este recurso pedagógico formata e condiciona o trabalho em sala de aula. Eco sublinha (1993) que cada texto contém uma intencionalidade à qual é necessário *reagir* e não apenas *contemplar*. Essa capacidade de construção crítica do leitor é progressivamente desenvolvida e passa, naturalmente, por etapas em que ele formula suposições sobre o que lê, confirma ou infirma opiniões, compara e relaciona, e se habitua à complexidade crescente dos textos e das mensagens que eles veiculam. Também por esse motivo, os manuais escolares deveriam apontar, de modo mais incisivo, leituras plurais, e apostar com maior vigor nas propostas de teor intertextual. Uma das chaves didáticas para esta meta reside, talvez, na seleção dos textos e nas propostas que poderão ser lançadas aos alunos, privilegiando a novidade, a diversidade de textos, a articulação entre obras presentes nos manuais ou sugeridas pelo Programa, pelas Metas Curriculares, pelo PNL ou pelos professores. A multiplicidade de leituras constitui, em simultâneo, uma forma de lidar com os horizontes de expectativa dos alunos, indo ao encontro dos seus interesses pessoais e motivações.

Estamos em crer que esta dinâmica de trabalho intertextual constitui, hoje, um importante dispositivo de facilitação da leitura literária em contexto escolar. Por um lado, as potencialidades de exploração interdiscursiva podem contribuir para estancar um pouco da erosão de que padecem as atividades didáticas em torno da leitura, dos textos literários, do conhecimento dos autores e das obras. Por outro, a exploração intertextual vem ao encontro de outros fenómenos muito atuais que gravitam o *decalque*, a *cópia criativa*, a *reconstrução* crítica. Estamos a referir-nos, por exemplo, às manifestações e dinâmicas contemporâneas de *remake*, *cover* ou *featuring*, conceitos com os quais os jovens lidam diariamente em produtos como a música ou o cinema. O panorama audiovisual está

repleto de largas centenas de recriações de obras musicais, cinematográficas, videográficas, teatrais, de produções e de espetáculos multimédia sendo que, recentemente, o universo dos jogos eletrónicos trouxe também para a ribalta, personagens, histórias, cenários e narrativas oriundas de outros suportes, de outras artes e de distintos produtos culturais. A familiarização crescente dos jovens com estes procedimentos pode, na justa perspetiva, facilitar a *transposição* para o terreno do texto literário, uma vez que a proximidade com os dispositivos e técnicas de diálogo interdiscursivo são, em muitos casos, semelhantes. Infelizmente, e por razões que se prendem com a oportunidade desta reflexão e com a necessidade de a circunscrever a estas páginas, não nos será possível fundamentar esta relação e enumerar muitos casos em que os jovens se deparam com cruzamentos intersistémicos quer quando ouvem música, veem um filme ou espetáculo, ou constroem as suas próprias narrativas nos jogos eletrónicos. Essa reflexão, que carece de aprofundamento, terá de ser realizada num contexto demonstrativo mais alargado e resulta de um vasto conjunto de evidências diárias, sobretudo para quem lida de perto com jovens destas faixas etárias. Sobre este aspeto há que fazer, naturalmente, uma observação: quanto maior for a maturidade dos alunos, o seu conhecimento do mundo, mais fácil será compreenderem o modo como este(s) diálogo(s) se estabelece(m). Se muitas destas transposições textuais podem apresentar alguma dificuldade de perceção para alunos do 2º ciclo, o mesmo não se passa com os do 3º que, pela idade, pelos gostos, e graças ao consumo mais frequente de produtos escritos, musicais, cinematográficos ou televisivos, identificam mais facilmente as pontes dialogantes que se estabelecem entre eles.

3. Seduções didáticas pela intertextualidade: três sugestões

Os professores mais atentos conhecem as virtualidades das leituras plurais, do confronto de textos, das comparações e diálogos que as obras mantêm entre si e, sobretudo, das possibilidades que estes instrumentos de transposição de temas, realidades, narrativas, cenários, personagens ou situações têm de cativar o aluno e chamá-lo aos territórios da leitura. Não é, portanto, nossa intenção listar um conjunto de sugestões dirigidas aos docentes. Cada um, graças à sua autonomia e experiência, bem como ao conhecimento da proficiência de leitura dos seus alunos, sabe quais as melhores sugestões e quais as vias didáticas mais diretas para atingir os seus fins. Todavia, e de modo a ilustrar este breve comentário sobre os mecanismos didáticos em torno da intertextualidade, avançamos três sugestões. Elas são, pois, - e somente - três rápidos exemplos capazes de visibilizar um dos (múltiplos) modos como este trabalho pode ser realizado em contexto escolar.

Para a primeira proposta usámos dois enunciados textuais que nada têm (aparentemente) em comum, quer pela proximidade dos autores ou da obra mas onde, contudo, se poderão perceber ténues fios intertextuais. São eles: *A Fuga de Wang-Fô*, de Marguerite Yourcenar e o texto de Herberto Helder (2001), *Teoria das Cores*. Por razões diversas e inteligíveis, não poderemos inserir os referidos textos no corpo deste artigo. Não obstante, eles são de fácil acesso e estão disponíveis, também, em suporte digital. Os *Contos Orientais* encontram-se, aliás, listados no PNL com grau de dificuldade II. O texto de Herberto Helder não faz parte de nenhuma das listas anteriormente mencionadas. Todavia, a leitura de ambos sugere fortes reminiscências em torno da *metamorfose*. Este tema pode ser, inclusivamente, explorado através de outras interseções da mesma esfera temática, demonstrando que textos tão distintos podem remeter para outros e permitir um *cruzamento de vozes* mais ou menos audíveis. Nem sequer está em causa o *grau de intertextualidade* ou o *tipo* mas, tão somente, a possibilidade de os alunos cruzarem o olhar sobre eles.

E, entre ambos, está o velho pintor Wang-Fô e o seu discípulo Ling que erravam pelos caminhos do reino da China pintando melhor do que ninguém “as montanhas a sair do nevoeiro, os lagos sobrevoados pelas libélulas e as enormes vagas do Pacífico vistas a partir da costa”. A magia dos objetos pintados e a força anímica das telas eram de tal modo expressiva que – “Dizia-se que as suas imagens santas atendiam imediatamente qualquer prece; sempre que ele pintava um cavalo, tinha que o mostrar preso a uma estaca ou seguro pelas rédeas, pois se assim não fosse o cavalo escapava-se do quadro a galope e nunca mais ninguém lhe punha a vista em cima.” Também “Os ladrões não se atreviam a entrar em casa de quem possuísse um cão de guarda pintado por Wang-Fô.” Este pintor misterioso e singular “poderia ter sido rico, mas gostava mais de dar que vender.” Assim, distribuía as pinturas que fazia por quem as apreciasse verdadeiramente ou, então, trocava-as por uma “tigela de comida.” Por isso, o seu carinho ia todo para os pincéis, para os rolos de seda ou de papel de arroz e para os pauzinhos de tinta de diversas cores que ele “friccionava contra uma pedra para misturar o pó numa pequena porção de água.” Ora, um dia, o Imperador que fora criado a olhar para a beleza extrema dos quadros de Wang, verificou que não conseguia encontrar no mundo real tamanha beleza. Assim, o monarca, refém da suprema arte de Wang-Fô, cuja pintura superava a realidade, confronta-o com essa maldição, concluindo que “O único império onde vale a pena reinar é aquele onde tu entras, velho Wang, pelo caminho das Mil Curvas e das Dez Mil Cores.” Só ao pintor ele reconhece a capacidade para pintar “a paz sobre planícies onde a neve não derrete e sobre campos de flores que nunca morrerão.” O avanço extraordinário da narrativa culmina com o castigo de Wang. Após o assassinio de Ling, seu fiel companheiro, o Imperador anuncia-lhe, também, a sentença de morte, não sem antes o obrigar a terminar a pintura de um quadro “admirável onde as montanhas, o estuário dum rio e o mar se reflectem, é claro que infinitamente reduzidos, mas com uma intensidade que ultrapassa a dos próprios objectos, como as figuras reflectidas na superfície duma esfera.” Como o quadro não está finalizado, Wang é obrigado a terminar a sua *obra aberta*.

E Wang termina-o. Mas, de novo, o milagre da arte sobre a vida acontece: Wang finaliza o desenho do barco e, como seria de esperar, ele faz-se às águas, transportando ainda o seu discípulo Ling que renasce, entretanto, por entre a paleta cromática do pintor: “A pulsação dos remos foi enfraquecendo, por fim cessou, obliterada pela distância. O Imperador, dobrado para a frente, com a mão em pala sobre os olhos, via afastar-se o barco de Wang que já não era senão uma mancha imperceptível na palidez crepuscular.” Assim, e finalmente, o barco contornou um rochedo que fechava a entrada do mar alto; “a esteira extinguiu-se na superfície deserta e o pintor Wang-Fô assim como o seu discípulo Ling desapareceram para sempre sobre aquele mar de jade azul que Wang-Fô tinha acabado de inventar.”

Ora, a leitura deste texto, de uma invulgar beleza poética, pode ser cruzado com outro, de Herberto Helder, *Teoria das Cores*. Também neste, o objeto pintado ganha vida própria e muda o rumo da sua própria história e do quadro onde está representado. De facto, o peixe que habita o quadro vivia “tranquilamente acompanhado pela sua cor encarnada, quando a certa altura começou a tornar-se negro a partir - digamos - de dentro”. Esta vontade autónoma de se emancipar das mãos e dos desejos do pintor, faz com que ele assista “surpreendido à chegada do novo peixe”. O dilema deste artista passa a ser, portanto, “meditar acerca das razões por que o peixe mudara de cor precisamente na hora em que o pintor assentava na sua fidelidade”, tendo concluído que “lá de dentro do aquário, o peixe, realizando o seu número de prestidigitação, pretendia fazer notar que existia apenas uma lei que abrange tanto o mundo das coisas como o da imaginação. Essa lei seria a

metamorfose.” Assim sendo, e face à vontade metamórfica do peixe, o pintor conclui que a solução que lhe resta é pintar na sua tela “um peixe amarelo”. Dá-se, de novo, o triunfo da arte sobre o real, sobre a vida e sobre a verosimilhança.

Uma segunda proposta seria agora dirigida ao género lírico. Extraída de *O Livro da Tila* (2010), de Matilde Rosa Araújo, o poema “Cavalinho, cavalinho” pode interagir, de diferentes modos, com o texto de Reinaldo Ferreira (1960), incluído nos *Poemas Completos*, “Quero um cavalo de várias cores”. Ambos constituem enunciados de fácil acesso a alunos desta faixa etária e esta é, claramente, a proposta mais simples de todas. Ela contém, ainda, a magia infantil dos cavalos de baloiço, memória muito recente (e ainda atual) no imaginário de todos eles. Este “Cavalinho, cavalinho/Que baloiça e nunca tomba”, não evoca apenas uma recordação como produz, sobretudo, alguma nostalgia de um tempo breve, de jogo, diversão e descomprometimento, que todos entenderão estar a chegar ao fim, pois “Já chegam meus pés ao chão/Ao montar meu cavalinho/Que triste o meu coração!” Na realidade, também para os alunos deste *tempo* – ainda que com substancial relativização e distância – o sentimento da fugacidade começa a ser um tema possível de explorar. Eles saberão, na justa medida, perceber que “Passou tempo sem medida./Tu continuaste baixinho/E eu tornei-me tão crescida”. Esse cavalinho real (e metafórico) é o mesmo que outra criança pede, ao dizer: “um cavalo de várias cores,/Quero-o depressa, que vou partir./Esperam-me prados com tantas flores/Que só cavalos de várias cores podem servir”. Por isso é que ele deseja um cavalo cujas “rédeas façam prodígios/Voa, cavalo, galopa mais,/Trepas às camadas do céu sem fundo,/Rumo àquele ponto, exterior ao mundo,/Para onde tendem as catedrais.” Nenhum cavaleiro destes sonhos e desejos pode “partir sozinho”, “sem um cavalo de várias cores”. Este alazão é o mesmo que voa no poema anterior; é aquele “Cavalinho, cavalinho,/De madeira mal pintada” que, quando montado pela criança, fazem das nuvens a “minha estrada”. Por isso, as selas destes dois cavalos são feitas de restos de “alguma nuvem que ande nos céus”, sejam elas nimbo ou cerros. Qualquer professor depreende, após a leitura destes textos, que é fácil pôr os alunos a dialogar sobre este temário, que inclui a infância, o sonho, a metamorfose, o crescimento, a idade adulta. O repetido e afinado treino dos docentes consegue sempre suscitar este jogo de aproximações intertextuais, tornando-o uma *experiência significativa* de leitura, motivadora e plural. De facto, uma das mais-valias didáticas da intertextualidade reside nesta possibilidade de fazer os alunos escutarem vozes plurais. De entre elas, alguma poderá cativar o leitor e chamá-lo a outros textos desse ou de outro autor, dessa ou de outra temática.

A terminar estas escassas pistas intertextuais, deixamos uma última sugestão, propositadamente a mais difícil de entre as três. Dizemos *difícil* com a certeza de que ela pode ser desafiante para alunos desta faixa etária. A intenção expressa e declarada de estabelecer um diálogo entre estes dois textos advém, todavia, de uma convicção didática: a de que é preferível, perante determinados contextos letivos, ir um pouco mais além, aumentando a complexidade do enunciado, o nível de compreensão e os desafios interpretativos exigidos a leitores mais jovens. Estamos em crer que este exercício, quando devidamente contextualizado e, salvaguardadas as especificidades da turma, poderá tornar-se proveitoso, desafiante e motivador para todos. É a nosso ver, o caso das leituras de “A uma bicicleta desenhada na cela” de Luís Veiga Leitão e do texto “Na minha bicicleta de recados” de Manuel Alegre. A “companheira” de viagem é a fiel bicicleta que permite ao poeta evadir-se das paredes que o vestem, “da cabeça aos pés”. Apesar do forte desvio conotativo, os jovens leitores conseguem, a partir do título, adivinhar que o preso olha atentamente para o desenho de uma bicicleta na parede da prisão, “onde o dia é mal nascido”, e que as viagens que realiza são traçadas

pela mão do recluso cujos olhos estão “montados no teu selim”, permitindo-lhe pedalar e atravessar as paredes e viajar “além de mim”. Esta *fuga* de Luís Veiga Leitão é facilmente apercebida pelo leitor e, quando posto o texto em diálogo com o poema de Manuel Alegre, rapidamente se consegue identificar a bicicleta do primeiro poema com aquela outra que faz “recados”, voando pelos caminhos, pedalando “nas palavras” e atravessando as cidades. É esse poeta, também, uma espécie de *carteiro alado* que bate “às portas das casas” que se lhe abrem de par em par, para ouvir a “canção”, escutar atentamente a mensagem e as palavras novas que o poeta divulga. Ora, ambas as bicicletas são, aos olhos do leitor, uma forma de fugir de um lugar, de viajar, mas também de levar a boa nova a outros locais, trazendo as cartas dos “soldados que partiram”. Apesar da alusão ao cenário de guerra, ou à figura do João “que foi à Índia”, são possíveis várias (outras) leituras nas quais os alunos identificam que aquele mensageiro especial traz notícias de territórios e de pessoas distantes, emigradas do seu país. Em aulas em que estes textos foram cruzados, muitos alunos identificaram, de imediato, os recentes fluxos de emigração portuguesa, em resultado das atuais condições socioeconómicas. Estas (novas) realidades, distantes dos movimentos migratórios dos anos 60 e 70, reganham vida nestas leituras. Curiosamente, (ou não), houve alunos que conseguiram, até, ver na bicicleta desenhada na sela, uma forma de *prisão domiciliária*, íntima, não o fruto de uma decisão judicial, mas a maneira como algumas pessoas se isolam do convívio social e mergulham em problemas e adições. Ora, se atentarmos na faixa etária das crianças do 2º ciclo do ensino básico, a profundidade destas leituras torna-se, por vezes, surpreendente e desconcertante, uma vez que o professor não espera que estas linhas de compreensão e de interpretação textual estejam ao alcance dos seus alunos. Todavia, e como frequentemente acontece em ambiente de sala de aula, o fator *surpresa* desempenha sempre um papel crucial em qualquer didática.

Na generalidade, os alunos, perante estes dois textos, incorporam celeremente os sentidos das “saudades”, desmontam com maior ou menor denotação a natureza das perguntas sobre “chuva que já tarda”, o “milagre” que se espera, ou as notícias dos “filhos que foram à guerra”. Todas as perguntas sobre o “sol” ou sobre a “guerra” são, também, passíveis de ser interpretadas de modo muito produtivo e eclético. A mesma bicicleta que nos permite fugir da solidão, pedalando as palavras, é a mesma que traz o “sol” e a “chuva” e um cesto de vindima, ou seja, a própria “vida”. Todos os leitores atentos conseguem ouvir o ruído destas duas rodas que atravessam (todo) o país de norte a sul, a “madrugada dos poemas”, sendo sempre fuga, evasão, liberdade e promessa de dias melhores. Assim, e não obstante a inicial e previsível dificuldade de leitura intertextual, pôde verificar-se que, através de uma simples e monitorizada motivação e mediação do professor, os alunos conseguem ir mais além das fronteiras literais dos enunciados, encetando um jogo produtivo de leitura com *significado(s)*.

4. Conclusões

Após um rápido (e lacunar) enquadramento teórico sobre o conceito de intertextualidade, observamos algumas das potencialidades técnicas que decorrem do seu uso didático e, especificamente, no 2º ciclo do ensino básico. Assim, estamos convictos de que é possível concretizar várias metas de leitura no âmbito literário (e não só...) através da comparação de textos em sala de aula. A rentabilização do conceito pode ser operada de diferentes formas e através de múltiplas atividades e estratégias, capazes de levar o aluno a estabelecer jogos dialógicos entre textos e/ou, ainda, entre produtos culturais distintos para além da literatura. Nessa *interdiscursividade*, o enriquecimento de sentidos torna-se uma mais-valia para o leitor. Ora, e especificamente no que

toca a interação textual no domínio do literário, acreditamos ser possível ir mais longe nas atividades de leitura, mesmo em níveis iniciais de escolaridade, como são os casos do 1º ou do 2º CEB. Para tal, adiantamos sucintamente três propostas neste âmbito, sendo que cada um dos pares evidencia um grau distinto de dificuldade. A experimentação proximal destes textos permitiu pôr em evidência algumas das potencialidades da intertextualidade em sala de aula.

Assim, poderíamos de modo abreviado enumerar alguns *efeitos didáticos* que decorrem da adoção deste dispositivo junto dos jovens leitores, a saber:

1. Aprofundamento dos *níveis de leitura*, mediante a exploração comparada de textos de diferentes autores;
2. Ampliação substantiva de competências no âmbito da compreensão textual, resultante da aproximação de enunciados cujos sentidos se entrecruzam;
3. Concretização de trabalho interpretativo *modelar e modular*, mediado pela distância e/ou proximidade entre tipos de texto;
4. Criação de novos hábitos e padrões de trabalho de pré-leitura, leitura e pós-leitura em torno da compreensão do texto e do estabelecimento de relações dialógicas entre eles;
5. Perceção mais nítida sobre o universo da leitura, da escrita e da literatura como produtos sem dirupções, no qual os textos mantêm graus próximos de familiaridade e de coexistência;
6. Sedimentação de hábitos pessoais de leitura, mais encorpados e persistentes, resultantes do efeito próximo de *eco* que os textos repetem entre si, e das reverberações que os ligam;
7. Diversificação de géneros e de modos textuais a que o aluno acede, através das múltiplas sugestões a que os enunciados o conduzem;
8. Conhecimento mais amplo e diversificado de zonas textuais ignoradas e, conseqüentemente, do leque de textos de entre os quais o aluno procede às suas escolhas pessoais para leitura recreativa e não orientada;
9. Contacto com textos transgressores e insubmissos que evidenciam movimentos de adesão, rutura ou glosa dentro do próprio sistema literário, comprovando a vitalidade e autorrenovação deste terreno;
10. Quebra de rotinas didáticas assentes em *corpora* textuais sugeridos pelos manuais escolares, com resultados claramente enriquecedores e, adicionalmente, possibilitando a exploração lúdica e/ou, ainda, a *reescrita intertextual*, com visíveis ganhos no âmbito da didática da escrita;
11. Produtividade leitora resultante do dispositivo intertextual em contexto pedagógico, afastando o leitor das atividades e estratégias monódicas da *ficha de leitura*;
12. Ampliação substantiva dos horizontes culturais dos alunos, mediante as infindáveis possibilidades de diálogo e de cruzamento intersemiótico entre textos e/ou produtos culturais de diferente natureza, origem e matriz artística.

As razões acima aduzidas compõem, entre outras e resumidamente, não apenas um leque justificativo das virtualidades intertextuais em contexto pedagógico mas, em simultâneo, uma clara abertura de opções didáticas em torno da leitura em geral, e do texto literário em particular. Esta conjugação harmoniosa de possibilidades poderá estimular, não apenas a competência leitora mas, antes disso, facilitar a *atração* do leitor pelo texto. Estas duas últimas razões, *per se*, constituem motivos válidos para que a intertextualidade possa ser, a par de outros, mais um dispositivo a fomentar e/ou a preservar por entre as opções didáticas nas aulas de Português no ensino básico.

Referências bibliográficas

- Alegre, M. (2005). *Praça da Canção*. Lisboa: D. Quixote.
- Araújo, M. R. (2010). *O Livro da Tila*. Lisboa: Caminho.
- Bakhtin, M. (Volochinov) (1999). *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*: Hucitec.
- Bloom, H. (2011). *Anatomía de la Influencia. La Literatura como Modo de Vida*. Madrid: Taurus.
- Barrosa, D. P. & Fiorin, J. L. (orgs.). (1999). *Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade: em torno de Bakhtin*. São Paulo: Ed. Universidade de São Paulo.
- Clayton, J. e Rothstein, E. (eds.), (1991). *Influence and Intertextuality in Literary History*. Madison: University of Wisconsin Press.
- Compagnon, A. (1996). *O trabalho da citação*. Trad. de Cleonice Mourão. Belo Horizonte: Editora da UFMG.
- Duarte, I. e P. M. (2006). *Ensino do Português para o Século XXI*. Lisboa: FLUP: Edições Colibri.
- Eco, H. (1993). *Interpretação e superinterpretação*. São Paulo: Martins Fontes.
- Ferreira, M. Z. (1997). *Intertextualidades: Teoria e Prática*. Belo Horizonte: Editora Lê.
- Ferreira, R. (1960). *Poemas Completos*. Lourenço Marques: Imprensa Nacional de Moçambique - 1960
- Foucault, M. (2000). *A arqueologia do saber*. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 6ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Giasson, J. (2007). *A Compreensão da Leitura*. Porto: Asa.
- Genette, G. (1982). *Palimpsestes: La Littérature au second degré*. Paris: Seuil.
- Helder, H. (2001). *Os passos em volta*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Jenny, L. A estratégia da forma (1979). In: *Poétique: revista de teoria e análise literárias*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Kristeva, J. (1978). "A palavra, o Diálogo e o Romance". In: *Semiótica do romance*. Lisboa: Arcádia.
- Julia, K. (1969). *Recherches pour une sémanalyse*. Paris: Éditions du Seuil.
- Leitão, L. V. (1997). *Obra Completa*. Lisboa: Campo das Letras
- Lomas, C. (2003). *O Valor das Palavras*. Porto: Asa, 2 vols.
- Ministério da Educação (2009). *Programa de Português para o Ensino Básico*. Lisboa: ME.
- Ministério da Educação (2012). *Metas Curriculares de Português par o Ensino Básico*. Lisboa: ME.
- Reis, C. (2008). *O Conhecimento da Literatura. Introdução aos Estudos Literários*. Coimbra: Almedina.
- Reis, C. e Ana C. M. L. (1995). *Dicionário de Narratologia*. 7.ª ed., Coimbra: Almedina.
- Samoyault, T. (2005). *L'intertextualité: Mémoire de la Littérature*. Paris: Armand Colin.
- Yourcenar, M. (1983). *A Fuga de Wang-Fô*, (Trad. port, Luís Miguel Nava). Lisboa: Contexto.
- Silva, Vitor Manuel de Aguiar (1982). *Teoria da Literatura*. Coimbra: Almedina.