

Algumas linhas-guia para uma inscrição da intertextualidade nos planos curriculares de formação de professores do Ensino Básico

Some guidelines for including intertextuality in elementary school teacher training curriculum plans

Algunas directrices para la incorporación de la intertextualidad en los planes de estudio de formación docente de Educación Básica

DOI: 10.54033/cadpedv22n6-210

Originals received: 3/21/2025

Acceptance for publication: 4/15/2025

Pedro Balaus Custódio

Doutor em Didática da Literatura

Instituição: Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico de Coimbra

Endereço: Coimbra, Portugal

E-mail: balaus@esec.pt

Isabel Sofia Calvário Correia

Doutora em Literatura

Instituição: Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico de Coimbra

Endereço: Coimbra, Portugal

E-mail: icorreia@esec.pt

RESUMO

O trabalho didático em torno da intertextualidade está satisfatoriamente documentado no ensino da língua e da literatura no ensino básico e secundário. Os textos curriculares destes níveis de escolaridade mencionam este conteúdo cujos benefícios e propriedades pedagógicas são relevantes para motivar os alunos para a leitura a literária. E na formação a jusante? Os planos curriculares de formação de professores ministrados pelas universidades e escolas politécnicas incluem este conteúdo nos seus eixos programáticos? Esta sugestão teórica que aqui apresentamos – fruto da prática de muitos anos de docência neste palco curricular – é encabeçada por uma breve introdução conceptual, mas deve ser entendida, sobretudo, como um conjunto de linhas-guia programáticas destinadas à formação inicial de professores do ensino básico. Por essa razão, mais do que o abreviado emolduramento teórico, o maior propósito é o de apresentar resumidamente as principais razões didáticas pelas quais este conceito deve emergir nos planos curriculares no ensino superior e, de seguida, propor uma sumária tabela conteudística capaz de

integrar um segmento curricular ou, ainda, um seminário de estágio ou, de qualquer outra forma, constitui uma inscrição curricular incrustada numa unidade curricular afeta à área de docência. Este artigo assume, pois, a feição de uma moção curricular, apresenta objetivos e conteúdos de trabalho, reptos e constrangimentos, mas também elenca motivações que justificam essa oportunidade de aprimorar o ensino da literatura, o prazer de ler, o conhecimento de textos e a promoção da educação literária na escola.

Palavras-chave: Intertextualidade. Educação Literária. Formação Inicial de Professores de Português. Educação Básica. Didática da Literatura.

ABSTRACT

Didactic work around intertextuality is satisfactorily documented in the teaching of language and literature in primary and secondary education. The curricular texts at these school levels mention this content whose benefits and pedagogical properties are relevant to motivate students to read literature. What about downstream training? Do teacher training curriculum plans offered by universities and polytechnic schools include this content in their programmatic axes? This theoretical suggestion that we present here - the result of the practice of many years of teaching in this curricular stage - is headed by a brief conceptual introduction, but should be understood, above all, as a set of programmatic guidelines aimed at the initial training teachers. For this reason, more than the abbreviated theoretical framework, the main purpose is to briefly present the main didactic reasons why this concept should be included in a higher education curriculum and, then, propose a summary content table capable of integrating a curricular segment or even an internship seminar or, in any other way, constitutes curricular enrollment embedded in a curricular unit related to the teaching area. This article therefore takes the form of a curricular motion, presents objectives and work content, challenges and constraints, but also lists motivations that justify this opportunity to improve the teaching of literature, the pleasure of reading, knowledge of texts and the promotion of literary education at school.

Keywords: Intertextuality. Literary Education. Initial Training of Portuguese Teachers. Basic Education. Literature Teaching.

RESUMEN

El trabajo didáctico en torno a la intertextualidad está satisfactoriamente documentado en la enseñanza de la lengua y la literatura en los niveles básico y secundario. Los textos curriculares de estos niveles educativos mencionan este contenido, cuyos beneficios y propiedades pedagógicas son relevantes para motivar a los estudiantes hacia la lectura literaria. ¿Y en la formación posterior? ¿Los planes curriculares de formación docente impartidos por universidades y escuelas politécnicas incluyen este contenido en sus ejes programáticos? Esta propuesta teórica que aquí presentamos —fruto de años de práctica docente en este ámbito curricular— se encabeza con una breve introducción conceptual, pero debe entenderse, sobre todo, como un conjunto de directrices programáticas destinadas a la formación inicial de profesores de educación básica. Por esta razón, más que el breve marco teórico expuesto, el mayor

propósito es presentar de forma resumida las principales razones didácticas por las que este concepto debe emerger en los planes curriculares de la educación superior y, posteriormente, proponer una tabla resumida de contenidos que pueda integrar un segmento curricular, un seminario de prácticas o, incluso, constituir una inscripción curricular integrada en una unidad relacionada con el área de enseñanza. Este artículo asume, pues, el carácter de una propuesta curricular: presenta objetivos y contenidos de trabajo, desafíos y limitaciones, pero también enumera motivaciones que justifican la oportunidad de mejorar la enseñanza de la literatura, el placer de leer, el conocimiento de textos y la promoción de la educación literaria en la escuela.

Palabras clave: Intertextualidad. Educación Literária. Formación Inicial de Profesores de Português. Educación Básica. Didáctica de la Literatura.

1 INTRODUÇÃO E ENQUADRAMENTO DO CONCEITO: A INTERTEXTUALIDADE

O ensino da literatura e, mormente, todas as tarefas no âmbito da educação literária na escola cumpre desde logo um desígnio maior: o de promover uma rede alargada de outras leituras, diversificar os textos e abrir novas leituras fora das circunscrições curriculares. Desde há muito que a investigação reconhece a relevância deste objetivo. Como acentua Valdés (1989, p.175), uma

“característica essencial de la obra literaria es que puede trascender las condiciones psicológicas de su producción y así entra en una relación nueva (serie interminable de lecturas, cada una de las cuales está arraigada en su propia situación sociológica, psicológica y cultural) que no puede ser circunscrita.”

Autores como Pichoís; Rousseau e Brunel (1983) notam também que a influência entre textos é um mecanismo subtil e misterioso pelo qual uma obra engendra outra. Estamos, assim, no terreno da *intertextualidade*, entendida como uma interconexão de textos e de sentidos. Ora, é imperioso que neste enquadramento teórico tenhamos de invocar – ainda que de modo tão breve quanto vertiginoso - os nomes de Bakhtine (1970), Kristeva (1969) ou Genette (1982).

Tratando estas palavras sobre a intertextualidade como uma interpelação de textos literários e de significações, mas igualmente, entre linguagens e artes de diferente matriz, estaremos sempre a invocar uma primeira interpretação do conceito de intertextualidade, mas sobretudo, um (claro) efeito de *conveniência pedagógica* a que somos particularmente sensíveis.

Essa é uma razão que não podemos ocultar. Ela decorre das oportunas palavras de Worton & Still (1991, p. 20) ao considerarem que:

“This is intertextuality in the sense that a text may appear to be the spontaneous and transparent expression of a writer’s intention, but must necessarily contain elements of other texts (...) It is an intertextuality, a network of citation, and where each unit of reading functions, not by referring to a fixed content [...], but by activating certain codes in the reader”.

Por sua vez, Fillola (1994, p.61) acentua que “La constatación y observación de paralelismos (cronológicos, descriptivos, morfológicos, estructurales, etc) entre los textos literários y las creaciones de las artes visuales, o plásticas es uma forma de entender y analizar las relaciones culturales de una sociedad o de una época.” A intertextualidade é um conceito central na teoria literária, que traça a conexão entre textos e a forma como eles se influenciam reciprocamente. Esta interação pode ocorrer de vários modos, como referências diretas, alusões ou paródias, entre outros. O termo “intertextualidade” foi cunhado, pois, por Julia Kristeva na década de 1960, inspirada pelos trabalhos de Mikhail Bakhtine.

Kristeva (1969) alega que todo texto é um *mosaico de citações* e uma absorção e transformação de outros textos. Bakhtine (1970), por sua vez, enfatizava o caráter dialógico da linguagem, onde cada enunciado está em constante diálogo com outros enunciados. Este conceito reflete a ideia de que os textos não existem isoladamente, mas sim numa rede complexa de relações. Essa perspectiva pode enriquecer a experiência de leitura dos alunos, ajudando-os a perceber as conexões entre diferentes obras e a ampliar sua compreensão literária.

Julgamos ser muito produtivo olhar a leitura como base para um trabalho em que se possam intersectar outras alusões culturais e estabelecer tipos

distintos de correlações, uma vez que possibilita aos alunos contactarem com concepções como a *cópia*, a *referência*, a *influência*, ou a *alusão*. Este itinerário permite-lhes ensaiar muitos aspetos e competências relacionados com a receção e a compreensão dos textos. O estudo de Fillola (1994, p. 69) refere esta finalidade ao considerar que ela serve para que os alunos possam ser introduzidos “(...) en la apreciación de distintos códigos de comunicación verbal y no verbal, a la vez que analiza las distintas conexiones entre ellos.” Estes são alguns dos motivos que encabeçam não apenas à seleção do conceito, mas também, à sua introdução no território letivo, uma vez que “Todo enunciado se relaciona con enunciados anteriores, lo que da lugar a las relaciones intertextuales o dialógicas. El alcance del concepto se proyecta en la matización de la idea de que un texto no se autojustifica exclusivamente en su propia corporeidad.” (Fillola, 1994, p. 61)

Existe já investigação que destaca a importância da intertextualidade no campo letivo e, conseqüentemente, sobre as formas de a introduzirmos no espaço das aulas. Veja-se, por exemplo, Lemke (1992, pp. 257-259) ao sublinhar que

“Are the principles of intertextuality limited to relations among linguistic texts? Can they be applied more generally to other sorts of semiotic “texts”: videotapes, computer graphics, hypermedia? [...] How is the picture on the page an intertext for the text next to it? [...] How can we systematically analyze the content of a video frame or sequence in relation to the transcript of what was being said during it, other than by intuition as members of the culture? [...]

Atualmente já se pondera com alguma expressividade os modos e processos como a intertextualidade pode ser trabalhada em contexto escolar nas faixas mais jovens. Ciecierski (2014, pp.46-47), por exemplo, frisa que:

[...] Teachers might also consider that intertextual connections are not limited to books or texts. All written texts and utterances are “inherently intertextual, constituted by elements of other texts. [...] They could also be non-print in nature such as music, drama, video, art, gesture, or a thought [...] Utilizing a variety of types of resources to make intertextual connections may potentially stretch students thinking as they consider ways to make connections.

Desde cedo que Kristeva (1969) esquia a intertextualidade como um trabalho de *transposição* e de *absorção* de outros textos, cujo resultado é um *mosaico de citações*, e não tanto como uma crítica de fontes textuais. Perante esta orientação e, sobretudo, da nossa experiência com a formação académica de (futuros) docentes e, ainda, dos adolescentes que são os últimos destinatários das aulas de educação básica, estamos em crer que esta opção funda um dos rumos mais válidos e fecundos no âmbito da educação literária.

A escolha do tema da intertextualidade como eixo central desta indagação justifica-se não apenas pela sua relevância teórica no campo dos estudos literários, mas também pelo seu potencial transformador no âmbito pedagógico. Do ponto de vista teórico, este trabalho busca integrar as perspectivas fundadoras de Kristeva (1969), Bakhtine (1970) e Genette (1982), articulando-as com contribuições contemporâneas, como as de Ciecierski (2014) e Lemke (1992), que ampliam o conceito para além das fronteiras textuais, abarcando linguagens multimodais. Essa síntese teórica permite uma compreensão mais holística da intertextualidade, não como mera sobreposição de *citações*, mas como diálogo dinâmico entre textos, culturas e média — desde a literatura clássica até as produções audiovisuais e digitais da contemporaneidade.

No plano prático, esta sugestão aqui enunciada apontará alguns caminhos pedagógicos concretos para a aplicação do conceito em contextos educacionais, especialmente no ensino básico. Como destacam Fillola (1994) e Ciecierski (2014), a intertextualidade pode ser instrumentalizada para estimular nos alunos a capacidade de estabelecer conexões entre obras literárias, artes visuais, música, cinema e até mesmo expressões digitais, como *memes* ou hipertextos. Por exemplo, atividades que envolvam a análise comparativa entre um poema e uma canção, ou entre um romance e uma adaptação cinematográfica, não apenas ampliam o repertório cultural dos estudantes, mas também desenvolvem habilidades críticas, como a identificação de alusões, paródias e ressignificações. Além disso, a abordagem intertextual fortalece a noção de que a literatura não é um campo isolado, mas parte de uma rede cultural mais ampla, o que pode aumentar o compromisso dos alunos, sobretudo numa era marcada pela convergência mediática.

Todavia, uma justificação que cremos ser de maior validade prende-se, ainda, com a sua contribuição para a formação docente. Muitos educadores, embora reconheçam a importância da intertextualidade, enfrentam dificuldades em traduzi-la para práticas didáticas eficazes. Ao propor casos práticos, interligação mediática e projetos interdisciplinares, estaremos a construir ferramentas que permitam aos professores ultrapassar abordagens tradicionais centradas apenas no cânone literário. Como lembra Lemke (1992), a intertextualidade não se limita a textos verbais — inclui gestos, imagens e sons, o que exige uma pedagogia igualmente plural.

Por fim, estas linhas de pesquisa justificam-se pela urgência em repensar o ensino da literatura num contexto sociocultural cada vez mais fragmentado e multimodal. Ao demonstrar como a intertextualidade pode ser uma ponte entre o património literário e as expressões artísticas contemporâneas, este trabalho alinha-se com as exigências de uma educação que prepare os alunos não apenas para decodificar textos, mas para navegar criticamente num mundo saturado de significados. Assim, espera-se que as reflexões aqui propostas contribuam tanto para o avanço dos debates teóricos sobre o tema, quanto para a renovação das práticas educativas, reforçando o papel da literatura como eixo integrador de saberes e linguagens.

2 A INTERTEXTUALIDADE NOS CURRICULA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PRESENÇA E AUSÊNCIAS

Em Portugal, o trabalho didático deste conceito está inscrito geralmente nas unidades curriculares de licenciatura em educação básica, ou nas que se reportam aos estudos literários ou à literatura. Ocasionalmente, podem estar alocadas em seminários ou em outros espaços curriculares no âmbito da teoria da literatura, literatura portuguesa, teoria do texto, ou ainda inseridas em cadeiras introdutórias aos estudos literários. Todavia, nem todas as instituições lhe dão pesos relativos e justos, uma vez que a liberdade académica, pedagógica e científica possibilita, desenhos curriculares diferenciados ao longo do território português. Eventualmente, um dos factos que podemos considerar como mais

comum, é que este não é um conteúdo de tratamento extensivo. Não podemos identificar com exatidão todas as causas ou entendimentos que explicam a presença do conceito nos planos curriculares no âmbito da formação de professores. Há, todavia, um conjunto de indicadores que justificam a abordagem mais ténue ou mesmo a ausência em determinados casos. São, pois, razões de diferente origem e alcance.

A primeira delas prende-se com a ênfase em conceitos mais tradicionais ou que se julgam mais adequados às necessidades dos alunos enquanto futuros professores. Além disso, como a formação científica nos três primeiros anos do curso de educação básica é de banda larga, a presença do conceito pode ser filtrada exatamente pelo princípio da dispensabilidade. Não obstante estas circunstâncias, também é verdade que, por muitas outras causas, os planos curriculares se focam, na generalidade, em conteúdos mais convencionais, uma vez que se destinam à formação de professores do ensino básico, sendo que as necessidades são priorizadas em função das carências futuras dos destinatários destes cursos. Privilegiam-se, assim, conteúdos literários e gramaticais mais comuns e de usos imediatos nas práticas letivas, o que pode limitar a inclusão de conceitos teóricos menos frequentes, como a intertextualidade.

Mas há um motivo maior e mais comum: O currículo para formação de professores é geralmente extenso e muitas vezes inflexível, o que dificulta a introdução de novos conceitos ou temas adicionais sem comprometer a carga de outros conteúdos essenciais.

Adicionalmente, a rede conteudística e curricular começa desde cedo a ter um foco na prática pedagógica, os aspetos relacionados com as práticas de ensino e de gestão de sala de aula. A esta razão juntam-se lhe mais três cujo peso é, em alguns casos, muito preponderante: o primeiro deles incide sobre o investimento significativo no que toca a materiais didáticos adequados e a recursos para trabalhar o intertexto. Os docentes necessitam de tempo para poderem pesquisar e fornecer materiais textuais que ponham em diálogo prático textos que estejam na esfera curricular dos níveis de ensino que os professores vão ministrar e atender à especificidade dos leitores, à maturidade e conhecimento textual dos alunos. Esta adequação é deveras complexa, porquanto, como

sabemos, os desenhos curriculares destas disciplinas destinam-se a um público heterogêneo e variado, que vai do Pré-escolar ao ensino da Matemática. Não é, pois, fácil, conglutinar linhas de trabalho textual que sejam uniformes e unidirecionais.

Mas uma segunda razão prende-se com o carácter abstrato do conceito, uma vez que a intertextualidade pode ser considerada mais subtil ou difícil de aplicar em práticas de ensino, o que pode tornar a sua abordagem menos atractiva para cursos de formação prática.

A terceira razão resulta desta; é que na formação geral damos, globalmente, primazia ao estudo da literatura mais canónica, e dentro dela, à literatura para a infância e juventude, se bem que neste subdomínio, sejam variadíssimos os exemplos de intertextualidade.

Porém, a estes juízos somam-se ainda outros, como a falta de tempo para tópicos complementares. Como os programas de formação de professores já são densos, há uma notória falta de tempo para trabalhar temas que não sejam directamente exigidos nas diretrizes nacionais para ensino. Em determinados contextos formativos, pode verificar-se também uma percepção limitada da relevância pedagógica, uma vez que se tende a considerar que este conceito é mais consentâneo com a formação ministrada no 3º ciclo do básico e no ensino secundário, o que pode transferir este conteúdo para a esfera formativa da formação docente para estes ciclos.

Por último, e sem esgotar as razões, temos de acentuar o facto de consabidamente, o trabalho sobre este conteúdo não constituir, nestes ciclos iniciais, uma exigência curricular vinculada.

Todavia, e apesar destas circunstâncias que são tão autênticas quanto atendíveis, é nossa convicção de que é muito produtivo considerar a leitura como base para um trabalho em que se possam cruzar outras referências culturais e, sobretudo literárias, e estabelecer tipos distintos de correlações, uma vez que permite que os alunos contactem, ainda que de forma preambular, com noções como a *cópia*, a *referência*, a *influência*, ou a *alusão*. Mesmo que esta tarefa ocorra nos anos mais iniciais, especificamente nos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico. Ela será sempre fecunda porque permite estimular competências

relacionadas com a recepção e a compreensão dos textos. O estudo de Fillola (1994, p. 69) destaca esta finalidade ao considerar que ela serve para que os alunos possam ser introduzidos “(...) en la apreciación de distintos códigos de comunicación verbal y no verbal, a la vez que analiza las distintas conexiones entre ellos.”

São estes, pois, alguns dos motivos que encabeçam não apenas à seleção do conceito, mas também, à sua inclusão no palco curricular, uma vez que “Todo enunciado se relaciona con enunciados anteriores, lo que da lugar a las relaciones intertextuales o dialógicas. El alcance del concepto se proyecta en la matización de la idea de que un texto no se autojustifica exclusivamente en su propia corporeidad.” (Fillola, 1994, p. 61).

A reafirmar a espessura desta opção, não estão apenas razões que derivam da interpretação teórica do conceito de intertextualidade desde o final da década de 60 (e mesmo antes). Subjacentes a esta via estão ainda motivos resultantes da percepção contemporânea do conceito de *intertexto* e questões que se prendem com o efeito pedagógico da sua demonstração e emprego. Em nossa opinião, é mais fácil se este trabalho for realizado mediante uma etapa prévia que inclua, por exemplo, as margens mais largas do *intertexto*, mas ainda, de múltiplos estudos que se têm debruçado sobre a importância da intertextualidade no campo letivo e, conseqüentemente, sobre as formas de a introduzirmos no espaço das aulas.

A este propósito, Lemke (1992, pp. 257-259) sublinha que

[...] All these media in their interconnected, multilinear configurations (hypermedia productions) will be as readily stored in databases, transmitted over global communication networks accessible to individuals, and retrieved for use and intertextual cannibalization into others' new works as they can be created. Semiotic intertextuality will be the cornerstone of our understanding of how meanings are made and used in this brave new world.”

Como podemos verificar, há já alguma produção teórica em torno dos modos e processos como a intertextualidade pode ser trabalhada em contexto escolar nas faixas mais jovens. Ciecierski (2014, pp.46-47), por exemplo, frisa que:

Teachers might also consider that intertextual connections are not limited to books or texts. All written texts and utterances are “inherently intertextual, constituted by elements of other texts. [...] They could also be non-print in nature such as music, drama, video, art, gesture, or a thought [...] Utilizing a variety of types of resources to make intertextual connections may potentially stretch students thinking as they consider ways to make connections.

Assim, o principal azimute deste arquétipo curricular seria traçado por Kristeva, uma vez que a autora desenha a intertextualidade como um trabalho de transposição e de absorção de outros textos, cujo resultado é um *mosaico de citações*, e não tanto como uma crítica de fontes textuais. Perante esta orientação e, sobretudo, da nossa experiência com (futuros) docentes e, ainda, dos adolescentes que são os últimos destinatários destas aulas, estamos em crer que esta opção constitui uma das vias mais válidas e, pedagogicamente, uma das mais ilustrativas.

A verdade é que, no contexto escolar, as estratégias de intertextualidade podem ser influentes ferramentas para estimular os alunos à leitura de textos literários. É nesta encruzilhada que esta proposta se encontra, uma vez que acreditamos nos ganhos pedagógicos resultantes da aplicação prática na formação de professores nestes níveis de ensino.

3 UM PERCURSO POSSÍVEL BASEADO NA EXPERIÊNCIA LETIVA

Assim, e com o objetivo de desenhar uma proposta possível (de entre tantas outras), usaremos um critério progressivo que se inicia por uma explanação teórica e se encaminha, de seguida, para uma feição mais prática. Os exemplos iniciais são imprescindíveis neste contexto letivo e com estes alunos em particular. Apesar de dispormos da interessante possibilidade de apresentarmos exemplos textuais mais complexos e eruditos, talvez seja prudente não enveredar por essa via, porquanto estamos convictos de que o desconhecimento dessas referências impossibilitaria a identificação e o cruzamento intertextual.

Assim sendo, a opção terá de recair sobre enunciados cuja probabilidade de conhecimento por parte dos alunos seja mais elevada. Estamos a dirigir-nos inequivocamente a turmas de formação de professores. Desse modo, estas

linhas-guia farão referências a possibilidades de *diálogo intertextual* entre enunciados que disponibilizaremos aos alunos, de modo a, como refere Guillén (1985), assinalar o carácter interativo entre o texto e o leitor e a produtividade do intertexto.

Importa vincar que não importa apenas a reflexão em torno do conceito de *intertextualidade*, a noção de memória literária e os mecanismos de recriação textual que este dispositivo permite. Do ângulo de visão pedagógica, é imperioso ressaltar a instância do recetor/leitor, a importância que assumem no plano interpretativo, o desenvolvimento do espírito crítico, a formação e a ampliação dos *corpora* de leitura, e a percepção de que os textos literários não se produzem apenas a partir do ponto de vista do autor e das relações com outros anteriores. Eles são, ainda, o resultado do ato de leitura e do trabalho colaborativo entre o texto e cada leitor. É o conceito de *receptor productivo* que Fillola (1994. p. 65) invoca e defende no âmbito do ensino da literatura, noção que vai beber às teorias da receção de Moog-Grunewald (2001, p. 250), pois a autora afirma que as relações entre os textos “(...) cualquiera que sea su tipo y su volumen, ya no se explican causal-genéticamente de obra a obra, de autor a autor, de nación a nación; más bien han de insertarse como *recepción productiva* en un processo muy complejo de recepción, el que participan três *instancias*: autor, obra, público”. Não podemos escamotear que um dos principais desígnios desta breve formação inicial, é permitir aos alunos um novo e superlativo exercício de experimentação de leituras.

Não obstante este conjunto tão legítimo de intenções, temos de admitir que a abordagem do conceito junto destes futuros docentes não pode nem deve ser conduzida por um diapasão excessivamente diacrónico e, sobretudo, com um recorte teórico de grande precisão e profundidade. Estes alunos não têm conhecimentos de aspetos básicos da teoria da literatura e/ou dos estudos literários; não nos podemos adentrar por noções centrípetas às teorias da receção, a conceitos respeitantes ao sistema semiótico literário, a especificidades sobre géneros ou periodização literária e em particular a exemplos textuais que são excêntricos ao seu conhecimento da literatura, designadamente alguns mais

cultos que poderiam dar um contributo mais explícito e válido à dilucidação do conceito de intertextualidade.

Seria de inquestionável proveito ilustrar alguns exemplos lançando mão de textos literários produzidos em conjunturas de fratura periodológica, uma vez que é nesses momentos que a intertextualidade joga um papel de capital importância, marcando a irreverência parodística e a desconstrução. De entre (tantos) outros, o riso carnavalesco do surrealismo facultaria matéria aliciante, mas estamos certos de que essa será uma opção audaciosa neste contexto peculiar.

A evolução, reformulação e as derivações em torno da intertextualidade são um desafio e, em simultâneo, são também a parte mais obscura e aquela que, perigosamente, pode deixar os alunos desajeitados. Essa é uma preocupação que teremos sempre de levar em conta.

Ainda assim, e da nossa experiência ao longo dos anos, consideramos que não só os estudantes compreendem o núcleo do conceito, como são capazes de o aplicar, reutilizar e pôr ao serviço da leitura literária. Essa certeza advém-nos não só dos produtos práticos como, ainda, de determinados cenários em que podemos observar que os alunos lançaram mão do conhecimento aquando da realização de unidades didáticas de prática supervisionada.

Uma outra observação impõe-se porque atesta a pertinência da escolha deste conceito. O aproveitamento desta pequena janela curricular corresponde, na generalidade, às expectativas iniciais como, também, nos alenta a introduzir outras matérias do domínio dos estudos literários. Ocasionalmente, de forma inesperada, os alunos chamam à colação alguns conceitos contemporâneos que, não estando diretamente relacionados com a intertextualidade, a orbitam. De facto, aquando das explicações teóricas, mas sobretudo, na parte de aplicação prática do conceito, alguns alunos invocam noções que lhes são muito familiares e que fazem parte da utensilagem no tratamento de manifestações discursivas e artísticas externas ao espaço da literatura.

Assim, e por vezes, alguns alunos tentam estabelecer aproximações a conceitos como os de *featuring*, *cover*, *remake*, *remix*, *cut-up*, e até *spin-off* ou *patchwork*. Estas observações agradaram-nos porque, e apesar de não serem conceitos símile da intertextualidade literária, constituem efetivamente

demonstrações, processos artísticos e formas discursivas oriundas da música, do cinema e das artes plásticas. Cada um encerra, ainda que de maneira distinta, uma noção seminal de *recomposição* e, nesse aspeto, alguns alunos viram proximidades com a intertextualidade.

Ora, sendo o *featuring* uma coparticipação (re)criadora de um músico num tema áudio e/ou videográfico de outrem, o *cover* uma interpretação ou regravação de um tema musical de outro autor, mediante a cópia ou a reconstrução harmónica, o *remix* a remistura de diferentes ritmos tendo por base um tema anterior e a sua recombinação e/ou sobreposição criativa, a verdade é que estes processos atuam na área da música como ecos de temas anteriores, em diferente grau de profundidade e extensão.

Da mesma forma, alguns alunos evocam o *remake* como uma *versão nova* de um filme anterior, e o *spin-off* como um discurso fílmico, narrativo ou outro derivado de um anterior, sendo que este novo produto se diferencia da obra que lhe dá origem porque se foca apenas numa parte específica do texto de origem, como um tema, uma personagem ou uma sequência da narrativa.

O termo *patchwork* que conhecem das artes plásticas, e com o qual trabalham no 1º ciclo, foi curiosamente invocado como sendo também uma forma de *recorte* e de *colagem*.

Mais surpreendente foi o facto de alguns alunos terem mencionado o conceito de *cut-up*, uma vez que, de entre todos, é aquele que consiste efetivamente numa técnica literária. De facto, o *cut-up* constitui uma prática de recorte, mistura e de recomposição muito comum nas literaturas de vanguarda, e cuja origem remonta ao período dadaísta, se bem que tenha sido objeto de teorização posterior nas décadas de 50 e de 60.

Todavia, o termo é hoje abundantemente utilizado no domínio da música, das artes plásticas, mas também do cinema. Esta aproximação que os estudantes fizeram de modo espontâneo confirmou-nos a suspeita de que tinham *apreendido* a subtileza do conceito de intertextualidade. Porém, e intencionalmente, estes conteúdos não foram incluídos e não constituem um objetivo neste esboço curricular, uma vez que implicariam um alargamento

substancial e complexo a terrenos e fronteiras entre *intertextualidade* e *intermedialidade*.

3.1 ALGUNS OBJETIVOS DE UM SEGMENTO CURRICULAR

De entre objetivos gerais desta inserção curricular destacamos com maior preponderância os de despertar os futuros docentes para propor *novas leituras* para além das citadas nos manuais escolares e o de assumir uma atitude distinta perante o *texto literário*, demonstrando que eles constituem um complexo, mas harmonioso *mosaico* que a intertextualidade permite ver, num efeito caleidoscópico sempre variado e incessantemente criativo.

Assim, podemos sintetizar alguns objetivos específicos como sendo os que norteariam este plano sobre as virtualidades do intertexto no seio da literatura e da educação literária. Relembramos que esta sugestão servirá, pois, objetivos simples e concisos, adaptados ao tempo letivo disponível para o efeito, e constitui somente uma porta possível para outras ingressos mais demorados e sobretudo mais profundos. Os objetivos que lhes presidem seriam, pois, os seguintes:

- a) Compreender uma definição básica do conceito de *intertextualidade*;
- b) Entender a origem da palavra e do conceito e alguns dos contributos segundo Bakhtine, Kristeva e Barthes;
- c) Perceber de que forma a intertextualidade convida à leitura de outros textos;
- d) Identificar as razões pelas quais um texto pode ser fonte de inspiração e de (re)produção para outros autores;
- e) Deduzir a importância do conhecimento da literatura para estabelecer diálogos intertextuais;
- f) Explicar de que modo e em que planos os *textos* interagem;
- g) Ler vários excertos de textos literários fornecidos pelo professor;
- h) Aclarar a forma como os textos encenam um mecanismo de *transposição*;
- i) Avaliar os modos como a intertextualidade equaciona questões de identidade autoral;

- j) Demonstrar a relevância do conceito à luz das instruções programáticas para o 2º ciclo do ensino básico;
- k) Pesquisar exemplos de outros textos literários que mantenham entre si uma relação dialogal;
- l) Apresentar sugestões de leituras intertextuais capazes de motivar os futuros alunos para o conhecimento da literatura, da educação e da leitura literárias a longo prazo.

3.2 PROPOSTA DE UM ÍNDICE BREVE DE CONTEÚDOS

Assim, a lecionação destes conteúdos a serem inseridos na malha de uma qualquer unidade curricular já existente, poderia realizar-se de distintas formas, em diferentes tempos e lançando mão de materiais muito diversos: Uma das propostas consistiria numa simples divisão em duas partes. Uma mais diretamente centrada no ponto de vista dos alunos e a seguinte mais prismática, desenvolvida a partir do enfoque do professor. Não que ambos os ângulos de visão sejam independentes; muito pelo contrário. Ambos se intersejam de forma continuada.

Porém, nem sempre o trabalho alcançado atinge plenamente os objetivos previstos, como é normal em situações letivas, em qualquer grau de ensino. Outras vezes, pode ocorrer o contrário e, de forma inesperada, sermos surpreendidos por superações que julgávamos impossíveis.

A tábua de conteúdos seria a seguinte:

- 1. Definições breves e preliminares de intertextualidade: Kristeva, Barthes, Genette
 - 1.2. Gênese e versatilidade do conceito
 - 1.3. Diálogo intertextual, conhecimento da literatura e acervo textual
 - 2. Exemplificação:
 - 2.1. Leitura de vários excertos de textos literários:
- Exemplos:
- a) *Robison Crusoé* - Daniel Defoe; Michel Tournier - Sexta-feira ou a Vida Selvagem;

- b) *Feliz Ano Novo* – Rubem da Fonseca; *A História Trágico-Marítima* (excertos) – Bernardo Gomes de Brito; *Flor de la Mar* – Manuel Alegre; *A Nau Catrineta* – Almeida Garrett; *Ulisses* – Maria Alberta Menéres.

3. Trabalho de pesquisa sobre o diálogo intertextual a partir das instruções curriculares para o ensino básico:

- a) Aprendizagens essenciais
b) Plano nacional de leitura

3.3 LIMITAÇÕES E REPTOS DE IMPLEMENTAÇÃO

Uma das maiores constrições será sempre a escassez de tempo. De facto, as pressões entre o desequilíbrio das horas curriculares e as tábuas de conteúdo das unidades de ensino obrigar-nos-á a reduzir e a suavizar não apenas o possível aprofundamento do conceito, mas ainda, a discussão acerca de outras concepções que orbitam a intertextualidade. Esse diálogo teórico mais frondoso não caberia, de forma alguma neste arquétipo e poderia afastar-nos do foco principal: a intertextualidade literária. Todavia, temos de referir que essas opções foram previamente ponderadas e sopesadas as vantagens, mas também os obstáculos. Foi esse equilíbrio que nos fez enveredar por este rumo metodológico.

Em primeiro lugar, temos de reconhecer que a introdução e o desenvolvimento sustentado de um conceito como a intertextualidade é deveras complexo, apesar do agri-doce desafio que coloca aos alunos e ao professor. Não podemos obliterar o facto de os estudantes incorrerem em alguma fadiga nos segmentos teóricos iniciais, o que poderá dificultar um pouco a tarefa. Esta circunstância traduz o que já afirmamos: a privação de lastro teórico nestas áreas dos estudos literários, a consequente dificuldade em acompanhar o recorte do conceito, alguma inércia resultante da privação de hábitos de trabalho concetual mais profundo e exigente e, sobretudo, a tendência para considerar *a priori* um determinado conteúdo como estando longe daquilo que julgam ser as necessidades profissionais.

Infelizmente, há uma propensão que importa contrariar e que parece relançar a ideia de que a prática não está subjugada à teoria, premissa deveras perigosa em qualquer área de estudos, porquanto subverte a precedência de saberes. Esta é uma discussão que extravasa este contexto. Como também notamos, as barreiras que circundam o domínio das línguas estrangeiras erguem-se com particular severidade: os alunos dificilmente acompanham as leituras em Inglês e/ou em Francês, a um nível intermédio (B1-QECRL), pelo que a leitura de excertos bibliográficos se revela um trabalho árduo e penoso para eles, mas também para o docente que se vê na contingência de traduzir parte substantiva das citações. A somar a esta dificuldade está uma outra não menos determinante: atendendo à especificidade deste tema, ele não é costumeiro nos planos curriculares dos cursos; além disso, nem sempre as bibliotecas têm a bibliografia mais específica neste campo de estudos.

Não obstante todos os obstáculos, temos de admitir que o trabalho será sempre recompensador e que responderá ao investimento realizado porquanto na parte prática, os alunos correspondem com agrado às tarefas pedidas, demonstrando empenho e entusiasmo. Da nossa experiência ao longo dos anos, podemos ainda concluir que todos os futuros professores consideraram ser relevante desenvolver leituras intertextuais no grau de ensino onde vão trabalhar. Na generalidade, a dedicação dos estudantes nas atividades práticas é notória e entusiasmada.

Em suma, podemos inferir que, do ponto de vista dos alunos, e apesar da reação um pouco árida no terreno concetual, o resultado prático acaba por revelar-se generoso. Sob este aspeto consideramos, pois, que o investimento tem um regular e nítido retorno, o que por si só é revigorante e, ainda, encorajador uma vez que nos deve animar a seguir por áreas e domínios de conhecimento mais complexos e desconhecidos dos alunos.

Em primeiro lugar, talvez seja justo e honesto considerar que este plano – apesar de simples e lacunar no mapa dos estudos intertextuais – pode ser excessivamente ambicioso no contexto letivo em questão. Por um lado, esbarra com as naturais obstruções da débil formação dos alunos nesta área, por outro colide com a escassíssima margem de tempo letivo disponível para consagrar

módulos de seminário a temas que não estão no epicentro dos habituais conteúdos ministrados nestas unidades curriculares. Este é um aspeto a não olvidar, porquanto nem sempre as unidades curriculares estão nas mãos do mesmo docente por um largo período. É uma limitação que, malgradadamente, ocorre com elevada frequência no ensino superior politécnico, por exemplo, e cujas raízes, tão complexas quanto inultrapassáveis não são, nem serão num futuro próximo, de fácil solução.

Dito de outra forma, é importante vincar que a formação mais comum realizada com estes alunos no âmbito da literatura se desenvolve à volta de um veio principal que é, consabidamente, a literatura para a infância até à idade escolar do 1º. e dos 2º. ciclos. Assim, todos os outros textos excêntricos a esta órbita entre o pré-escolar e o início da escolaridade formal, situam-se em margens mais periféricas e inacessíveis.

É essencial, pois, que façamos um esforço para lhes disponibilizar outros textos para além destas extremas que, geralmente, são aquelas que coincidem com as faixas etárias dos alunos destes ciclos iniciais. Sair deste território é, portanto, uma prioridade, mas também pode ser uma aventura.

Uma limitação óbvia decorre do facto desta proposta não explorar plenamente o potencial das ferramentas digitais (como plataformas interativas, inteligência artificial ou recursos de hipertexto) para facilitar o ensino da intertextualidade. A falta de familiaridade dos docentes (e dos alunos) com essas tecnologias pode limitar a inovação pedagógica. De igual modo, não abordamos explicitamente como a intertextualidade pode incorporar textos de culturas marginalizadas ou não ocidentais, o que poderia ampliar a relevância social do conceito e promover a inclusão. Por último, importa referir que também não fazemos menção a mecanismos para medir os efeitos duradouros da abordagem intertextual no desempenho académico dos alunos ou a sua relação com a literatura após o término do ciclo educacional.

Essas limitações óbvias numa reflexão desta natureza poderiam ser dirimidas ou atenuadas com a criação de repositórios digitais, o desenvolvimento de bancos de dados *online* com bibliografia traduzida ou adaptada para diferentes níveis de proficiência linguística, reduzindo a barreira de acesso a

textos teóricos em línguas estrangeiras ou, ainda, com parcerias com instituições culturais, como a colaboração com museus, cinemas e bibliotecas para disponibilizar recursos multimodais (ex.: filmes, exposições virtuais) que ilustrem conexões intertextuais, enriquecendo o material didático. Por último, não é despidendo considerar muito relevante apostar na formação docente neste domínio, não só em tecnologias educacionais, uso de ferramentas digitais ou, ainda, formações específicas no âmbito da história da literatura. Como possíveis recomendações para pesquisas futuras, seria muito útil estabelecer comparações transnacionais de modo a aferir como a intertextualidade é abordada em sistemas educacionais de diferentes países, identificando práticas bem-sucedidas que possam ser adaptadas a contextos locais. De qualquer forma, estamos em crer que as limitações identificadas não invalidam os méritos desta linha de trabalho, mas destacam oportunidades para ampliar seu alcance. Ao incorporar tecnologias, diversidade cultural e avaliações robustas, futuros estudos poderão transformar a intertextualidade de um conceito teórico numa ferramenta pedagógica acessível, relevante e transformadora.

4 CONCLUSÕES

Sob o nosso ponto de vista, um dos resultados que consideramos atingível prende-se com a (re)valorização curricular dos estudos literários neste segmento modular da formação de professores, independentemente da unidade onde ocorra. É frequente nestes ciclos de ensino da formação docente, algumas unidades curriculares tornarem-se lugares de questionamento sobre os percursos dos estágios supervisionados que os alunos realizam nas escolas básicas. Ora, esta é uma oportunidade e um contexto que deverão ser aproveitados pelos docentes, evitando que estes tempos e espaços do currículo resvalém para uma região de fronteiras imprecisas em que os saberes de Português se resumem a um “aconselhamento” pontual de “estratégias” para lidar com os alunos nos estágios. Essa tem sido uma vocação que temos evitado a todo o custo, por consideramos que não é esse o objeto nem o objetivo deste espaço curricular.

São também de grande relevância as potencialidades intertextuais no domínio da compreensão da leitura, competência que é fundamental em qualquer estágio de desenvolvimento de um leitor, mas sobretudo em idades mais precoces, como é o caso. Esta aprendizagem que a intertextualidade permite não se restringe apenas ao conhecimento de novos gêneros textuais ou ao significativo aumento das competências linguísticas e literárias.

A compreensão textual é uma aquisição individual que pode estear-se fortemente na intertextualidade. Este dispositivo facilita e promove o aprofundamento dos níveis de leitura, amplia de modo substantivo todas as categorias de compreensão do texto, agiliza e escora os hábitos e os padrões de trabalho de pré-leitura, leitura e pós-leitura em torno deles, e torna mais explícita aos olhos dos alunos as relações entre a leitura, a escrita, a produção e a recepção.

Mas as vantagens vão ainda mais além: robustecem os hábitos pessoais de leitura individual e autónoma e revigoraram as alternativas de leitura recreativa.

Este domínio, por sua vez, conduz a um conhecimento mais amplo e diversificado de áreas textuais desconhecidas e permite, pois, o contacto com textos que, de outra forma, seriam sempre inatingíveis. Esta renovação, como já insistimos, é provavelmente uma das mais-valias da intertextualidade, porquanto não só possibilita o conhecimento textual, como ainda convida à exploração lúdica e até à reescrita intertextual que, nestas idades, constitui um campo de fértil cultivo.

Ainda que o julgamento definitivo pertença aos alunos, estamos em crer que esta inserção conteudística poderá cumprir o principal desígnio: o de compreender como o conceito contribui não apenas para a educação literária como, ainda, para a sua sobrevivência num território educativo de onde está mais longínquo.

Consideramos que esta opção logrará incutir nos futuros professores a noção de que a literatura, na sua complexa beleza caleidoscópica e inesgotável vertigem de influências, é um território magmático, profusamente denso em cuja lava se vertem todos os textos, numa troca pródiga e espiralada, em que a seiva

de um transporta dentro de si a linfa de todos os outros que o antecederam, fazendo do texto literário um lugar de constante inovação e anamnese.

Os resultados desta proposta, centrados na intertextualidade como ferramenta pedagógica e teórica, oferecem algumas contribuições no plano acadêmico, mas ainda, na esfera social. No âmbito acadêmico, reforçamos a importância da integração de perspectivas teóricas clássicas (como as de Kristeva, Bakhtine e Genette) e de abordagens contemporâneas que ampliam o conceito para linguagens multimodais. Isso não apenas atualiza o debate teórico sobre a intertextualidade, mas abre também caminho a indagações interdisciplinares que aproximem a literatura, artes visuais, música e cultura digital. A ênfase na formação docente, por exemplo, sugere a necessidade de revisitar os currículos de licenciatura e mesmo de mestrado, incorporando práticas intertextuais que preparem os futuros professores para transpor métodos mais clássicos e tradicionais e adotar estratégias mais ativas. Para a sociedade, os resultados destacam o papel da intertextualidade na democratização do acesso à cultura e na formação de leitores críticos. Ao promover vinculações entre textos literários canônicos e expressões contemporâneas (como *memes*, adaptações cinematográficas ou canções), a intertextualidade torna a literatura mais acessível e relevante para jovens imersos numa realidade multimodal cada vez mais extensa e profunda. Isso não só estimula o hábito de leitura, mas também desenvolve habilidades essenciais para o século XXI, como a capacidade de analisar criticamente discursos, identificar manipulações ideológicas e ressignificar conteúdos em diferentes contextos. Além disso, ao valorizar a diversidade textual e cultural, a intertextualidade pode atuar como instrumento de inclusão, permitindo que alunos de diferentes origens reconheçam as suas próprias experiências refletidas em múltiplas linguagens. Na esfera educacional, esta linha de trabalho curricular oferece um modelo prático para combater a fragmentação do conhecimento. Ao associar a literatura a outras formas de arte e mídia, os educadores podem cunhar experiências de aprendizagem mais coesas e inovadoras, alinhadas com as dinâmicas de um mundo global em constante transformação. Isso tem implicações diretas na redução do analfabetismo

funcional e na formação de cidadãos capazes de navegar num ecossistema informacional complexo.

Por fim, ao posicionar a literatura como um território magmático de trocas culturais, reforça-se o seu valor como patrimônio vivo, constantemente renovado pelo diálogo entre passado e presente. Essa visão não apenas preserva a relevância da literatura na era digital, mas também a converte numa ferramenta de transformação social, capaz de fomentar empatia, criatividade e pensamento crítico — competências urgentes em sociedades marcadas por polarizações e crises de identidade. Assim, esta linha de trabalho transcende o âmbito teórico, constituindo um catalisador para práticas educativas e culturais mais integradoras.

REFERÊNCIAS

- BAKHTINE, Mikhaïl. **Esthétique de la création verbale**. Paris: Gallimard, 1984.
- BAKHTINE, Mikhaïl. **Esthétique et théorie du roman**. Paris: Gallimard, 1978.
- BAKHTINE, Mikhaïl. **La Poétique de Dostoievski**. Paris: Seuil, 1970.
- BAKHTINE, Mikhaïl. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BARTHES, Roland. Texte (théorie du). **Encyclopaedia Universalis**, Paris, 1973.
- CIECIERSKI, Lisa. **Experiencing intertextuality through authentic literature and meaningful writing in the middle school content area classroom**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Kent State University College, Kent, 2014.
- ECO, Umberto. **Sobre Literatura**. Rio de Janeiro: Difel, 2003.
- FILLOLA, Antonio Mendoza. **Literatura Comparada e Intertextualidad**. Madrid: La Muralla, 1994.
- FILLOLA, Antonio Mendoza; CASTRO, Celia Romea (Coord.). **El lector ante la obra hipertextual**. Barcelona: Horsori, 2010.
- GENETTE, Gérard. **Figures III**. Paris: Seuil, 1972.
- GENETTE, Gérard. **Introduction à l'architexte**. Paris: Seuil, 1979.
- GENETTE, Gérard. **Palimpsestes: La Littérature au second degré**. Paris: Seuil, 1982.
- GENETTE, Gérard. **Palimpsestos: a literatura de segunda mão**. Tradução de [tradução não especificada]. Belo Horizonte: Edições Viva Voz, 2010.
- GENETTE, Gérard. **Paratexts: Thresholds of Interpretation**. Tradução de Jane E. Levin. Lincoln: University of Nebraska Press, 1997.
- GENETTE, Gérard. **Seuils**. Paris: Seuil, 1987.
- KRISTEVA, Julia. Bakhtine, le mot, le dialogue et le roman. **Critique**, Paris, n. 239, p. 438-465, abr. 1967.
- KRISTEVA, Julia. Le texte clos. **Langages**, Paris, v. 3, n. 12, p. 103-125, 1968b.
- KRISTEVA, Julia. Problèmes de la structuration du texte. In: **Théorie d'ensemble**. Paris: Seuil, 1968a.
- KRISTEVA, Julia. **Desire in Language: A Semiotic Approach to Literature and Art**. Nova York: Columbia University Press, 1980.

KRISTEVA, Julia. **La Révolution du langage poétique**. Paris: Seuil, 1974.

KRISTEVA, Julia. **Le Texte du roman: approche sémiologique d'une structure discursive transformationnelle**. Paris: De Gruyter Mouton, 1979.

KRISTEVA, Julia. **Sēmeiōtikē: recherches pour une sémanalyse**. Paris: Seuil, 1969.

KRISTEVA, Julia. **Semiótica do romance**. Lisboa: Arcádia, 1978.

LEMKE, J. Intertextuality and educational research. **Linguistics and Education**, [S.l.], v. 4, n. 3-4, p. 257-267, 1992. Disponível em: www.journals.elsevier.com/linguistics-and-education/. Acesso em: 31 mar. 2025.

MOOG-GRUNEWALD, Maria. Investigación de las influencias y de la recepción. In: RALL, Dietrich (Org.). **En busca del texto: teoría de la recepción literaria**. Cidade do México: UNAM, 2001.

PICHOIS, Claude; ROUSSEAU, André; BRUNEL, Pierre. **Qu'est-ce que la littérature comparée?** Paris: Armand Colin, 1983.

VALDÉS, M. J. Teoría de la hermenéutica fenomenológica. In: REYES, G. (Org.). **Teorías literarias em la actualidad**. Madrid: El Arquero, 1989. p. 167-184.

WORTON, Michael; STILL, Judith (Ed.). **Intertextuality: theories and practices**. Manchester: Manchester University Press, 1991.