

A literatura como memória e património: uma sugestão de leitura intertextual para a educação básica portuguesa

PEDRO BALAUŠ CUSTÓDIO

Escola Superior de Educação, Politécnico de Coimbra (Portugal)

balaus@esec.pt

<http://orcid.org/0000-0003-2140-7304>

1. Memória, património e *intertextualidade*

Qualquer literatura é sempre um produto cultural e, simultaneamente, uma forma identitária que dá corpo à sobrevivência de um legado. Nestes, como em outros aspetos, a literatura é um terreno tão fértil quanto privilegiado para garantir uma memória linguística, cultural e social, sobretudo quando é perspectivada através do prisma de um cânone literário, uma vez que é ele que, iniludivelmente, representa melhor um património comum. Em termos políticos e culturais, esta é uma realidade incontornável e é de louvar, por exemplo, que a União Europeia tenha iniciativas de relevo no âmbito da constituição de uma memória e património literário que seja do conhecimento comum e generalizado da literatura, da história e de um pensamento de todos os povos europeus. É exemplo disso o Projeto ELiCa (*European Literary Canon*), iniciado em 2010 sob o patrocínio direto da Comissão Europeia e liderado pela Universidade *La Sapienza* de Roma. A memória implica o ato de recordar, o que no plano da literatura significa (re)ler.

A leitura literária está intimamente relacionada com a história da própria língua que lhe dá suporte, e é ela que serve de repositório, pois guarda e perpetua o património linguístico e toda a riqueza e variedade que atravessa a sua evolução, dos seus autores, escritores e pensadores. É ela, por exemplo, que regista com maior acuidade e evidência as cristalizações estéticas, os matizes e as correntes do pensamento, os movimentos culturais, entre tantos outros planos. Schwob (2008, p. 245) coloca na boca de uma personagem de um conto a evidência de que

«Se a minha cabeça cair, quero que este relato me sobreviva e que faça parte da história das existências». Botton (1997) é um dos muitos autores que considera ser a literatura o veículo mais privilegiado para a educação, pois ela permite que revisitemos a memória cultural comum, que nos ajuda a compreender as experiências pelas quais passamos. É sempre uma ponte entre o passado e o futuro. Também autores como Assmann (1997) acentuam o papel da memória enquanto transmissão de informações e como garantia de reconstrução, de espaço de consciência coletiva, de conservação, pontos cardinais absolutamente necessários para a história coletiva de qualquer povo. É ela que permite a sedimentação, mas também a metamorfose. Eco (1994) alude a uma memória individual, mas também coletiva, que amplia e sedimenta a nossa vida, conferindo-lhe uma esperança de imortalidade.

Ora, nesta dinâmica de manutenção de um património e de uma memória comuns em que a literatura assume um papel de notório destaque, devemos considerar as inesgotáveis propriedades dos mecanismos de *intertextualidade*. Cada texto literário, como sublinha por exemplo Lachmann (2004), incorpora e espelha outros textos anteriores, desenvolvendo com eles uma relação de cumplicidade. É um diálogo de géneros, de temas, de personagens, um perpétuo rumor dinâmico e crítico, uma interrogação incessante do passado, uma antevisão e uma (re)construção. A intertextualidade permite operacionalizar todos esses mecanismos múltiplos que vão da interrogação, à transmissão, à sobrevivência e à (re)invenção.

O conceito de intertextualidade está intimamente associado ao grupo *Tel Quel*, fundando em 1960, e dirigido por Philippe Sollers. De facto, no período áureo da publicação da revista homónima, entre 1968 e 1969, o conceito saltou para as luzes da ribalta teórica, em publicações coletivas como *Théorie d'ensemble* (coll. *Tel Quel*, Seuil, Paris, 1968), nas quais pontuavam autores como Foucault, Barthes, Derrida, Sollers ou Kristeva. Esta última autora, em *Recherches pour une Sémanalyse* (1969), dá igualmente um contributo decisivo para a formação do conceito.

Kristeva designou esta manifestação (a que Batkhin denominou *dialogismo*), como *intertextualidade*, na medida em que «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 [...]» (1969, p. 146).

Jenny (1979, p. 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. Ela constitui, pois, uma das provas da vitalidade do sistema literário. Representa a sua força e memória, mas também pode ser intencionalmente iconoclasta, assumindo uma fratura. Assim, como sintetiza Aguiar e Silva, um intertexto «existe antes e debaixo de um determinado texto e que,

em amplitude e modalidades várias, se pode ler, decifrar, sob a estrutura de superfície deste último». (Aguiar e Silva, 1986, p. 626).

A intertextualidade aciona transações semióticas entre textos e obras culturais de quadrantes iguais ou distintos sendo, pois, uma *técnica* e um *produto* da criação cultural que está sempre em processo de construção. Ela apresenta, por conseguinte, um assinalável dinamismo e os seus processos de significação, complexos e sempre ininterruptos, ocorrem quer no momento da produção, quer da receção. Bloom (2011) refere uma *angústia de influência*, Foucault (2000, p. 12) assevera que «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».

Jenny (1979, p. 14) considera 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*.

2. A intertextualidade na aula de Português – uma sugestão para o ensino básico

Nos atuais planos curriculares do 5.º ano (Buescu *et al.*, 2015, p. 21) e também do 6.º (Buescu *et al.*, 2015, p. 24) inseridos no domínio da Leitura e da Escrita, podemos encontrar duas menções respeitantes à «opinião crítica textual e intertextual». Estas instruções, apesar de não estarem inseridas no domínio da leitura literária, podem ser lidas como apontamentos de trabalho no eixo da intertextualidade.

Do ponto de vista didático, estas pistas conferem ao professor a liberdade de adotar a *intertextualidade* como uma proposta de trabalho. Ora, como reconhecemos num estudo anterior (Custódio, 2014), há ainda pouca variedade no que toca às 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 rotina em torno dos processos de ler.

Mencionamos também que uma das atuais tendências na didática do objeto literário tem sido encetar um trabalho com os alunos, de modo a que os textos possam dialogar entre si, e permitindo aos alunos *conferenciar* com eles.

Eco (1994) apontava já nesta direção, ao considerar que cada texto contém uma intencionalidade à qual é necessário *reagir* e não apenas *contemplar*. Essa aptidão crítica do leitor é desenvolvida de modo progressivo e passa, naturalmente, por etapas em que ele formula suposi-

ções 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.

Por esse motivo, consideramos imperioso privilegiar a diversidade de textos, a articulação entre obras presentes nos manuais ou sugeridas pelo Programa, pelas Metas Curriculares, pelo PNL ou pelos professores. Alguns docentes, por iniciativa própria, e por considerarem que o jogo intertextual constitui uma mais-valia didática e um fator de enriquecimento do conhecimento literário e cultural, propõem-no através do cruzamento de textos que conhecem e que fazem parte do seu cânone pessoal. Contudo, apesar destes esforços, estamos em crer que não é uma opção generalizada por entre os rumos que a leitura literária percorre nas salas de aula de todos os níveis de escolaridade.

É nesse sentido que esta proposta explicita um diálogo produtivo entre dois textos: o clássico soneto de Florbela Espanca, «SER POETA», e um texto contemporâneo de Joana Bértholo, «Havia um poeta que era mais alto». A escolha deste par textual encontra duas razões.

A primeira é porque o soneto em causa é amplamente conhecido, não apenas enquanto texto literário, mas ainda, como tema musical desde 1987, sendo hoje um clássico da música ligeira portuguesa («Perdidamente», do Grupo Musical *Trovante*). A segunda razão prende-se com o facto de o texto de *chegada* – se assim podemos dizer –, da autoria de Joana Bértholo, *desconstruir* o original, de modo peculiarmente fecundo e divertido, retirando-lhe algum fulgor sentimental e romântico, desmontando a tensão poética nele contida e substituindo-o por um halo de prosaísmo desnorteante, num jogo de metalinguagem que serve, também, para desconstruir a linguagem poética.

O poema em causa, pertencente à coletânea «Charneca em Flor», foi publicado em 1931, e nele a autora exprime o desejo de amar livremente, mas de um modo intimista e profundo, conferindo à poesia e ao poeta um poder demiúrgico e transcendental, usando palavras, imagens e figuras de retórica, os mil desejos, o esplendor e o arrebatamento da poesia e do amor. O sujeito poético apresenta-se-nos como um ser sobrenatural, dotado de forças mágicas e alquímicas, rei de um reino próprio, de si e dos outros, capaz de irradiar luz e ser como uma ave de voo longo e solitário, partindo em busca apenas das existências infinitas. A imaginação é uma das suas armas e a plenitude o seu objetivo. E, para tal, pode condensar o mundo num só grito. O soneto encerra com uma personalização e incorporação do amor («E é amar-te, assim, perdidamente.../É seres alma, e sangue, e vida em mim»). Esta composição de Florbela Espanca, apesar de pertencer ao modernismo português, tem uma feição claramente neorromântica, evidencia notações de erotismo, sedução e sensualidade aqui incorporadas em símbolos, imagens sugestivas, alusões e jogos estilísticos plenamente conseguidos.

Ora, a leitura do segundo texto tem, geralmente, um efeito curioso de *desconstrução*, mas igualmente, de reconfiguração dos sentidos do original, uma vez que os alunos tendem a lê-los numa lógica sintagmática paralela, cotejando-os, fazendo-os dialogar, confrontar e invocarem-se.

Na verdade, o início do texto – que neste caso já não assume a forma de poema, mas de narrativa – deixa os alunos a interrogarem-se acerca da alteração de género e de forma, o modo como o sentido primordial do verso do soneto se transfigura em prosa. As linhas seguintes comprovam essa desconstrução criativa e fértil do texto, ao destacar a singularidade de alguém que mordida como quem beijava, andando «às dentadas pelo mundo». É neste momento de impacto contrastivo que, claramente, o aluno percebe que está perante um *outro* texto. E o jogo seguinte, de aglutinação dos primeiros versos do soneto, vai mais longe ao sugerir que era um mendigo que nada tinha e, portanto, nada poderia oferecer.

O tom mais divertido atinge o seu auge quando a autora, num gesto de livre recriação do texto primeiro, imputa a este sujeito – já não poético – maleitas específicas que identifica como sendo episódios de megalomania, uma vez que ele finge acreditar ser rei de um reino que parece não ter existência efetiva, e no qual ninguém parece estar interessado. Será uma interpretação abusiva considerar que, nestas linhas, se pode perceber que hoje a poesia e o poeta *não suscitam o interesse dos leitores*? Ou não tanto como outrora?

A fome, a sede e a proteção deste poeta-mendigo – leitura que os alunos fazem com grande prontidão – tem de seu apenas as manhãs, as tardes e os dias, a que a autora acrescenta, de modo (in)esperado e prosaico, a *caixa de cartão*, primeiro e último refúgio de um sem-abrigo.

A recriação textual operada neste enunciado é significativa e, para além da paráfrase, a proposta vai mais longe ao funcionar como um *pastiche* de efeitos iconoclastas, sobretudo quando a autora transforma o vulto grandioso do sujeito poético de Florbela Espanca num homem corpulento, de estatura acima da média, detentor de uma *caixa pulmonar* considerável, e capaz de condensar o mundo num só grito. Esta desapropriação do grito poético e da sua redução a um bramido possante de pregão quebra toda a isotonia que o soneto encerra nestes versos. Em aulas em que estes textos são lidos, é frequente os alunos terem uma reação de riso, de estranheza ou de perplexidade, não apenas pela transformação textual, não só pela alteração dos sentidos, mas sobretudo por percebem que a dessacralização do texto inicial em nada o fere ou desautoriza. Trata-se, apenas, de um jogo de alteridade entre textos.

A introdução do discurso direto é, também, um fator perturbante aquando da leitura de ambos os textos, uma vez que este condensa a pergunta através de um enunciado em discurso direto: a resposta à per-

gunta sobre o que é amar só poderá ser dada pelo advérbio «perdidamente», poderosamente declamado da tal «caixa pulmonar» de proporções maiores do que o normal. Tão desmesurada e singular era a figura deste homem que, ele mesmo, resolve elevar-se escrevendo sobre um pequeno banco, de modo a ser acompanhado por todos os outros e para que possam amar supinamente. Esta inserção curiosa, que se afasta do original, parece conduzir à ideia de que a poesia eleva o homem e potencia a sua capacidade de *amar perdidamente*. São a poesia e a literatura formas de redenção e/ou de ascensão? E se sim, *onde* ou *para onde*?

As últimas linhas deste texto conseguem emular, no plano semântico, os últimos versos do soneto, ainda que de forma linear, discursivamente despida de qualquer artifício estilístico, ao afirmar que «havia um amor que era puro» e que nada o poderia macular. Por fim, a derradeira frase que deixa os alunos curiosos quanto à *melhor interpretação*: a de saber se o amor puro é sempre solitário, ou não.

Esta é, aliás, uma das chaves do texto, assim como o último terceto constitui a decifração do soneto.

3. Conclusões

Após uma brevíssima nótula teórica sobre o conceito de intertextualidade e acerca da sua importância como mecanismo de (des)construção da memória e património que a literatura encerra, consideramos importante acentuar a prevalência das atividades de leitura intertextual em âmbito de sala de aula, ou fora dela. Na verdade, as vantagens que podem advir das propostas de leitura intertextual não devem circunscrever-se ao espaço letivo e à leitura orientada.

Pelo contrário, estamos em crer que esta opção teria ganhos mais evidentes se ocorresse enquanto sugestão de leitura autónoma, liberta de qualquer espartilho avaliativo e constrangimento curricular.

Entre ambos os textos, pode estabelecer-se um colóquio fértil, do ponto de vista didático. Quaisquer que sejam as linhas de leitura, as possibilidades de se estreitarem laços entre eles, de os afastarmos pelo sentido, pela forma, época ou género, o aspeto mais importante a reter, do ponto de vista do professor e do aluno, é a capacidade que ambos têm de se convocarem, de se ouvirem, afirmarem ou contradizerem, de se deixarem submeter a (re)leituras, desvios, colagens ou decalques, sem que todavia a *cópia* profane o *original*. Na ótica do estudante, e na do professor também, não é imperioso que o tipo ou grau de intertextualidade seja categorizada. O que se torna mais relevante neste exercício de leitura é a preparação do leitor, o desenvolvimento da sua capacidade, a destreza interpretativa que decorre do confronto entre ambos os textos, os ganhos da compreensão leitora, o afinamento do espírito

crítico e, ainda, a possibilidade de alargar, substancialmente, o acervo textual a que os nossos alunos têm acesso.

Num tempo em que travamos uma complexa luta civilizacional a favor da leitura de qualidade, numa época em que a escola propõe os mesmos textos que os manuais reproduzem, num momento em que o cânone literário escolar se encontra reduzido e é claramente minguan-te, importa lançar mão de outras formas de leitura que tragam todos os *outros textos* para a ribalta, sejam eles clássicos ou contemporâneos. É imperioso que sejam de qualidade comprovada, que possam servir de alicerce à maturidade do leitor, à sedimentação do gosto por ler livros, à reconquista do livro no território escolar – onde perdeu parte do seu lugar e importância – e, ainda, à possibilidade que este conjunto de compromissos pode autorizar: fazer com que os alunos contactem com textos que sejam, realmente, plataformas de conhecimento, que os ajudem a pensar, a escrever, a substituir ou a complementar o excessivo espaço e tempo que os meios de leitura e a difusão digital expugnaram. Entre todos estes desígnios, a intertextualidade poderá ser também mais uma ponte entre a memória e património cultural que interliga, o passado, o presente e o futuro.

4. Referências bibliográficas

- Aguiar e Silva, V. M. (1986). *Teoria da Literatura*. Coimbra: Almedina.
- Assmann, J. (1997). *La memoria culturale: scrittura, ricordo e identità politica nelle grandi civiltà antiche*. Torino: Einaudi.
- Bértholo, J. (2012). *Havia*. Lisboa: Caminho.
- Bloom, H. (2011). *Anatomía de la Influencia. La Literatura como Modo de Vida*. Madrid: Taurus.
- Buescu, H. C.; Morais, J.; Rocha, M. R.; Magalhães, V. F. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Custódio, P. Balaus (2014). «De como os livros são pontes intertextuais. Propostas de leitura para o 2.º CEB». *EXEDRA*, 9, 147-158.
- De Botton, A. (1997). *How Proust can change your life*. New York: Pantheon Books.
- Duarte, I.; Morão, P. (2006). *Ensino do Português para o Século XXI*. Lisboa: FLUP: Edições Colibri.
- Eco, U. (1994). «Prólogo». En: Lozano, J. *El discurso histórico* (pp. 12-14). Madrid: Alianza.
- Espanca, F. (2001). *Poesia Completa*. Lisboa: Dom Quixote. Completa.
- Ferreira, M. Z. (1997). *Intertextualidades: Teoria e Prática*. Belo Horizonte: Editora Lê.
- Foucault, M. (2000). *A arqueologia do saber*. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves [6.ª ed.]. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

- Genette, G. (1982). *Palimpsestes: La Littérature au second degré*. Paris: Seuil.
- Jenny, L. (1979). «A estratégia da forma». *Poétique: revista de teoria e análise literárias*, 27, 5-49.
- Kristeva, J. (1969). *Recherches pour une sémanalyse*. Paris. Éditions du Seuil.
- Lachmann, R. (2004). «Cultural memory and the role of literature». *European Review*, 12(2): 165-178.
- Morão, P. (2013). (ed. com Pimentel, M. C.). *A Literatura e os Clássicos – Os clássicos e a literatura – Uma (re)visão da literatura portuguesa das origens à contemporaneidade*. Lisboa: Campo da Comunicação.
- Samoyault, T. (2005). *L'intertextualité: Mémoire de la Littérature*. Paris: Armand Colin.
- Schwob, M. (2008). «O homem embuçado». En: Costa, F. Moreira da (org.). *Contos de crime* (p. 245). Rio de Janeiro: Pocket Ouro.