

O experienciar do texto, do contexto e do intertexto na leitura da obra *A história das crianças que plantaram um rio*

Experiencing the Text, Context and Intertext When Reading the Work The Story of the Children Who Planted a River

Luci Mary Corrêa Lopes¹

Ivonete Costa Vieira²

Resumo: Este estudo visa refletir sobre a importância de experienciar o texto, o contexto e o intertexto no processo de apreensão da obra *A história das crianças que plantaram um rio* (2013), de Daniel da Rocha Leite. Explorar esses elementos é um caminho viável para uma leitura literária significativa com vistas a promover o letramento literário. A base teórica empregada é constituída a partir dos conceitos relacionados ao letramento literário desenvolvidos por Rildo Cosson (2018). Por meio da análise da obra, explorando texto, contexto e intertexto, é possível compreender a relação entre o rio e as personagens, bem como a transmissão cultural e o imaginário coletivo presentes na narrativa. Em *A história das crianças que plantaram um rio* o rio atua como elemento central, representando não apenas o cenário, mas uma extensão da vida e da cultura do povo da Amazônia. Através do texto, contexto e intertexto, a obra resgata memórias, tradições e vivências ligadas ao rio, criando um diálogo profundo com os leitores.

Palavras-chave: Letramento literário; Cultura amazônica; Texto; Contexto; Intertexto.

Abstract: This study aims to reflect on the importance of experiencing the text, context and intertext during literary literacy, focusing on the work *A História das Crianças que Plantam um Rio* (2013), by Daniel da Rocha Leite. The objective is to understand how these elements are essential for a meaningful literary reading and how they dialogue with Amazonian culture and oral tradition. The study is qualitative and bibliographic in nature. It uses as a theoretical basis the concepts of literary literacy developed by Rildo Cosson (2018). The analysis is centered on the aforementioned work, exploring the elements of text, context and intertext to understand the relationship between the river and the characters, as well as the cultural transmission and collective imagination present in the narrative. The research reveals that the work *The story of the children who planted a river* uses the river as a central element, representing not just a setting, but an extension of the life and culture of the people of the Amazon. Through text, context and intertext, the work rescues memories, traditions and experiences linked to the river, creating a deep dialogue with readers, especially riverside dwellers.

Keywords: Literary literacy; Amazonian culture; Text; Context; Intertext.

¹ Possui filiação institucional com a secretaria estadual de educação de Rondônia (SEDUC) e com a Secretaria de educação do município de Porto Velho (SEMED). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3688-447X> E-mail: lucimaryc@gmail.com

² Possui filiação institucional com a secretaria estadual de educação de Rondônia (SEDUC). E-mail: ivonetecostajbc@gmail.com, Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-1126-2944>

Introdução

Pensar a literatura na perspectiva do letramento literário é concebê-la em seu sentido amplo de expressão artística de linguagem e interação entre leitor e obra, bem como pensá-la em suas dimensões de experiência estética e processos de apreensão. Por esse viés, possibilitar a construção literária de sentidos, conforme prevê o pensamento de Paulino e Cosson (2009), é possibilitar caminhos para promover o efetivo contato entre o leitor e a obra, por meio de um trabalho significativo com a literatura em sala de aula, com vistas à formação do leitor literário.

A leitura efetiva e significativa de uma obra literária envolve várias etapas. Queremos aqui destacar três elementos importantes a serem observados durante essas etapas: o texto, o contexto e o intertexto, elementos primordiais para a experiencição de uma obra literária. Sendo assim, nosso objetivo é refletir sobre a importância de se experienciar o texto, o contexto e o intertexto durante o letramento literário.

Para discorrer sobre esses aspectos escolhemos a obra *A história das crianças que plantaram um rio* (2013), do escritor Daniel da Rocha Leite, cuja tessitura narrativa é perpassada pelo imaginário coletivo que emerge da relação entre as personagens e o rio nos dois planos que estruturam a obra. Na espacialidade narrativa, o rio predomina no ritmo da vida, nas vivências da infância e na tradução das memórias das personagens.

No contorno poético da obra, ganham destaque recursos composicionais que evocam o imaginário amazônico em torno do rio, a partir das relações simbólicas que envolvem as águas e as personagens na narrativa. É possível observar esses aspectos por meio dos elementos que traduzem o amor entre o menino e o rio e pela presença marcante da tradição oral convocada pela memória, concebendo um segundo plano narrativo. Na composição do espaço da narrativa, o rio atua como componente principal nas vivências, saberes e práticas culturais das personagens. Diante dessa configuração, tratamos do objeto de estudo levando em consideração as abordagens teóricas sobre o letramento literário, o imaginário e a tradução da cultura amazônica na literatura.

Em *A história das crianças que plantaram um rio*, a temática se volta para a representação de um contexto marcado pela presença do rio, elemento personificado na vida das pessoas, as quais mantêm uma relação de harmonia profunda com o movimento das

águas. Dessa forma, o rio atua como uma extensão da vida: por ele as memórias são resgatadas, as tradições são transmitidas, as histórias são contadas.

Constituída com essa configuração, a narrativa possibilita um diálogo com o contexto de vida das pessoas da Amazônia, em especial os ribeirinhos, caracterizados por seus saberes, tradições e vivências constituídas em uma estreita relação com o rio. A possibilidade desse diálogo se instaura pelos elementos que a ficção convoca para a composição da narrativa, em especial, a condução da vida pelo ritmo das águas, a presença do imaginário pela contação de histórias e a infância vivida e partilhada no espaço das águas.

Na narrativa, as imagens geradas pela memória do narrador retomam o tempo da infância vivida nos trapiches inundados pelas águas grandes do rio. Os acontecimentos do passado expressam a transmissão cultural engendrada nos dois planos narrativos que constituem a obra. Desse modo, a memória e a voz do narrador menino estão carregadas de elementos simbólicos que saltam pelas histórias da avó. A linguagem poética se lança na tradução de um imaginário coletivo em torno do rio, que, no gesto simbólico de ser plantado, mobiliza a apreensão dos sentidos pelo leitor.

1. Um rio de histórias plantado na narrativa infantojuvenil de Daniel da Rocha Leite

Em *A história das crianças que plantaram um rio*, o imaginário já se anuncia no título que, na função de paratexto³, projeta seus efeitos de sentido para o enredo. As imagens suscitadas por esse título apontam o fabular e a imaginação como caminhos a serem seguidos pelo leitor para a apreensão da ideia de plantar um rio. Assim entretecida, a infância é vista como tempo da imaginação, tempo para experimentar a liberdade de narrar percepções do mundo e atribuir sentidos ao universo espacial que abriga essa fase da vida, a infância vivida, tradutora do amor da personagem pelo rio. Auxilia-nos a compreender a imersão do leitor no universo imaginoso da obra, o que pontua Marisa Martins Gama-Khalil (2018) sobre a relação da criança com a metáfora:

A relação da criança com o imaginário é normalmente mais forte do que a do adulto, em função das pressões sociais que requerem do sujeito “maduro” um comportamento guiado pela razão e pela objetividade, forçando-o a interditar e segregar suas projeções imaginárias. Contudo, essa segregação é uma ilusão, na medida em que real e imaginário não se separam. Já a

³ São o conjunto de itens que acompanham o texto, trazendo informações para sua identificação e utilização, conhecidos como elementos pré-textuais e pós-textuais.

criança, que é movida por uma visão de mundo na qual as experiências imaginárias imperam, desenvolve um processo de elaboração do real movido por uma assunção constante de projeções imaginárias, reinventando e inventando o mundo, em um jogo muito próximo da experiência poética (GAMA-KHALIL, 2018, p. 22).

Essas projeções podem ser suscitadas no processo de apreensão da obra a partir de elementos que acionam o imaginário do leitor. As histórias contadas pela avó, e os momentos da infância sobre as águas do rio são elementos na narrativa que convocam o leitor a estabelecer um diálogo de proximidade com o contexto ficcional encenado. Assim, a estratégia de elaboração do título, empregando palavras que evocam o contar e a imaginação, serve de liame para a experiência poética a ser vivenciada pelo leitor no efetivo contato com a obra.

Palavras e imagens envolvem o leitor e o convidam a adentrar no universo das histórias vividas pelo menino: “Eu, ali, menino, já começava a perceber que já estávamos dentro de mais uma história” (LEITE, 2013, p. 48). Conduzida pelo fio das memórias do narrador, a tessitura narrativa convoca as lembranças de um tempo vivido em harmonia com o movimento das grandes águas, geradoras das histórias e da cultura de um espaço marcado pela presença do rio.

Na narrativa, o rio tem um traço de onipresença, de forma que o percurso de suas águas é marcado pela sua importância na vida do povo ribeirinho. Assim, em suas diferentes fases, as águas não marcam apenas o tempo cronológico na vida das pessoas, mas a mudança dos ciclos traz a escassez, a fartura, a alegria e a tristeza. Nas relações simbólicas com o homem, na fase das águas grandes, ou seja, das enchentes, o rio marcava um tempo de solidão na vida dos adultos: “‘tempo de gente só’ dizia a minha mãe; ‘tempo de solidão’ repetia minha avó, enquanto o meu pai conferia a altura do rio” (LEITE, 2013, p. 23). Todas essas movências de tempos e águas eram acompanhadas pelo olhar atento do menino que, na experiência cotidiana com o rio, aprendia o ritmo da vida e se constituía no ritmo da vida do rio descrito na passagem:

Barcos e barros, farinhas e fomes, a que vinha e ia, voltava o rio sempre. Era o tempo das chuvas. Tempo delas. Tempo do rio morando com a gente. Meses depois, o rio voltava para o seu lugar, ali, ao nosso lado, vizinho de águas. O rio se arredava um pouco, voltava para o nosso quintal. Tempo se cumpria, estio chegava, o rio emagrecia. Marés de quebra, lua mofina, rio miúdo, águas de tarrafas e tarefas Tempo, tempo, água de rio. Velho tempo novo. Vinha a vida, vinham as águas mais uma vez. O rio era sempre o

nosso relógio de águas (LEITE, 2013, p. 19-20).

Nessa confluência, as águas são soberanas na condução da vida dos que partilham dos seus espaços ou vivem em suas proximidades. O trapiche não é o limite para os que têm sua identidade marcada pela presença das águas em seus diferentes ciclos. Em *A água e os sonhos*, Bachelard (2018, p. 8) menciona que “o indivíduo não é a soma de suas impressões gerais, é a soma de suas singularidades”. Desse modo, os povos que habitam as margens do rio apropriam-se dele e passam a ter suas vidas guiadas pelo que o rio dita em seu curso.

Se para os adultos o tempo das águas grandes marca um tempo de tristeza, para os meninos e meninas que se sentem filhos do rio, esse é um tempo de felicidade, vivido sem divisão de espaço com as águas. Em sua abundância, o rio partilhava de todos os espaços: “Para mim, águas Grandes eram um tempo do tempo quando o rio, ele mesmo - lua e sonhos - se via mar. O rio sonhando acordado, embaixo do chão da nossa casa” (LEITE, 2013, p. 27).

Rio e menino sonham nos espaços na dimensão dos espaços que um ocupa na vida do outro. O sonho de integrar-se à vida do rio, conhecer as profundezas de suas águas e desvendar seus mistérios configura-se em uma possível transcendência dos limites humanos. Todavia, para o menino, importava conhecer os sonhos do rio e o espaço que a dimensão da vida humana ocupava nesses sonhos:

Um dia pensei: será que o rio também sonha comigo? Será que ele sonhava os meus sonhos, a minha correria em suas margens, o meu andar de menino, o seu andar de rio, a gente ali, lado a lado, sonho a sonho, correndo juntos, vivendo uma vida de menino e rio? [...] Será que o rio sonhava barcos como se fossem brinquedos? Sonhava o rio com as casas da gente como se fossem caracóis. Em seus sonhos de rio, ele sonhava gentes como se fossem peixes, pássaros e outros bichos, sonhava o rio os nossos sonhos de gente e águas? (LEITE, 2013, p. 32-35).

A passagem revela que a relação entre rio e menino se constitui por meio de uma constante busca de conhecimento e de identidade. A busca identitária segue pela transcendência da matéria para atingir o subconsciente, quando as explicações passam para o plano dos sonhos. Sobre as relações entre as águas e os sonhos, Bachelard (2018, p. 15) afirma:

A água é objeto de uma das maiores valorizações do pensamento humano: a valorização da pureza. [...] A água acolhe todas as imagens da pureza. Procuramos, pois, colocar em ordem todas as razões que fundamentam o poder deste simbolismo.

Dessa forma, todos esses elementos ganham o contorno simbólico do amor do menino pelo rio que se manifesta na íntima convivência com as suas águas, configuradas como espaço das muitas brincadeiras e aventuras. Essa relação afetiva também se intensifica na subjetividade do menino, na busca por uma identidade com o rio e pela reciprocidade do sonho entre rio e menino.

As marcas dessa profunda relação entre rio e menino revelam-se na fase adulta do personagem por meio de suas memórias. Nesse estágio da vida, embora nostálgico, ainda perdura o encantamento pelas águas que unem tempos e sonhos, homem e rio. Nesse entrecruzar de percepções, o sentimento de sentir-se parte, ou seja, a ideia de pertencimento ainda mobiliza a memória que o momento presente resgata do tempo de vivência com o rio:

Eu amava aquele rio.
Ainda amo.
E muito.
Em algum lugar,
Nascente de lembranças do para sempre,
O rio ainda mora em mim (LEITE, 2013, p. 14).

As memórias da infância que fluem na vida do adulto trazem uma outra presença densa de significado, representada pela atuação da avó na tessitura narrativa. Nos relatos do menino, a avó convoca para si o papel de lhe acender a luz do seu imaginário, como elemento que moldura toda a ação encenada no segundo plano narrativo. Na contação de histórias, esse imaginário ganha materialidade nas memórias que trazem consigo os sonhos e os afetos da infância, percepções retomadas pelas lembranças de cada elemento que ganham a ressignificação de tempos e espaços distantes.

Assim, em sua singularidade poética, marcada pela presença da palavra sobre a palavra, a obra traz a representação de um rio personificado, que participa da vida do menino e de todos os que compartilham dos espaços das suas águas. Na estreita relação com o rio, a vida é ressignificada no espaço e nos diferentes tempos das águas, tempos sonhados e contados pela voz de quem conhece os outros tempos vividos no trapiche. Assim, o menino evoca cenas da infância que povoam a sua memória:

Sou menino crescendo nas palavras do rio que cresciam em mim. Trapiche da nossa casa. Águas grande chegando. Inverno do Norte. No chão da nossa casa o rio vinha morar. Nossa casa tinha pernas magras e altas. O rio ficava ali, respirando noite e dia, embaixo da nossa casa aérea. Barcos e barcos, farinhas e fomes, vida que vinha e ia, voltava o rio sempre. Era o tempo das

chuvas. Tempo delas. Tempo do rio morando com a gente (LEITE, 2013, p. 19).

As imagens geradas evocam elementos de uma possível representação da cultura amazônica ressignificada na memória da tradição oral, um traço que também ocupa lugar privilegiado na tessitura narrativa da obra. Sob essa configuração composicional, a palavra contada, vivida e sonhada é concebida como elemento criador das histórias e da história da vida do menino. Em consonância com os estudos de Nelly Novais Coelho (2000, p.132), a palavra fundadora é um traço que marca a produção literária contemporânea destinada a crianças e jovens:

A consciência do poder da palavra, não só como representativa da realidade, mas principalmente como nomeadora ou ordenadora do real (isto é, consciência de que é a palavra que permite aos seres, coisas, emoções, percepções, etc., tornarem-se existentes e comunicantes, ou melhor, reais).

Dessa forma, essa consciência se materializa na composição da obra, por meio dos elementos convocados para tematizar a relação entre a vida do menino e a presença do rio no espaço e no tempo vivido da infância. Na palavra contada, o mundo experienciado na infância adquire existência nas memórias do narrador. O ato de contar é o fio condutor que enlaça os dois planos narrativos em torno do rio. Nesse universo, é a palavra fundadora que constitui o menino e a sua percepção diante do rio, como o espaço de onde emergem a vida imaginada e a vida vivida.

2. A nascente das águas do letramento literário

Todo processo que envolve o letramento literário é perpassado pelo princípio de compreender e de se apropriar da literatura em sua potencialidade como linguagem. Dessa forma, vivenciar a experiência literária gerada pelo efetivo contado com a obra é reconhecer que, “no exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos” (COSSON, 2018, p. 17).

Por essa via de entendimento, a experiência estética vivenciada na leitura da obra *A história das crianças que plantaram um rio* possibilita que um rio imaginário, construído pelas vivências do menino nas águas grandes, seja plantado como recurso para envolver o leitor no processo de apropriação da obra. Nas palavras de Cosson (2020, p. 172), trata-se de

“um processo por meio do qual fazemos alguma coisa externa se tornar interna a nós mesmos, que nos permite tornar próprio o que é alheio”.

Diferentemente de outros usos da linguagem humana, essa singularidade da linguagem literária vem da intensidade da interação com as palavras e da experiência libertadora proporcionada pelas potencialidades dessa linguagem polissêmica e densa em camadas plurissignificativas. Emerge dessa concepção o conceito de letramento elaborado por Paulino e Cosson (2009, p. 67):

É um processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos, resultado da experiência do leitor com a obra que implica negociar, reformar, construir, transformar e transmitir o repertório que recebemos como literário.

Como processo, o letramento literário se desenvolve a partir da adoção de alguns princípios fundamentais. Em primeiro lugar, não há letramento literário sem o contato direto do leitor com a obra, ou seja, é imprescindível que o leitor tenha a oportunidade de interagir com a obra literária. Em suas configurações metodológicas, há o entendimento de que ler o texto literário é uma habilidade que apreende, é uma experiência de linguagem que se renova a cada leitura. Sobre a aquisição desse domínio, Paulino (2009, p. 67) acentua que:

Um cidadão literariamente letrado seria aquele que cultivasse e assumisse como parte de sua vida a leitura desses textos, preservando seu caráter estético, aceitando o pacto ficcional proposto e resgatando objetivos culturais em sentido mais amplo, e não objetivos funcionais ou imediatos para seu ato de ler.

O domínio da leitura, como preconiza Paulino, depende desse pacto ficcional, onde o leitor se compromete com o texto e compreende seus objetivos. Um outro aspecto a ser considerado é que o processo do letramento literário passa, necessariamente, pela construção de uma comunidade de leitores, isto é, um espaço de compartilhamento de leituras, no qual haja a circulação de textos e respeito pelo interesse e pelo grau de dificuldade que o leitor possa ter em relação à leitura das obras.

Nesse espaço, é imprescindível almejar a ampliação do repertório literário, cabendo ao professor acolher as mais diversas manifestações culturais, reconhecendo que a literatura se faz presente não apenas nos textos escritos, mas também em outros suportes e meios. Finalmente, Cosson (2018) destaca que tal objetivo é atingido quando se oportuniza práticas de leituras planejadas, sistematizadas e contínuas, direcionadas para o desenvolvimento da

competência literária, cumprindo-se, assim, o papel da escola de formar o leitor literário.

Segundo Cosson (2018), a linguagem vinculada pelos textos literários permite três tipos de aprendizagem: (1) a aprendizagem da literatura, que se dá pela experiência estética do mundo por meio da palavra; (2) a aprendizagem sobre a literatura, que está relacionada a conhecimentos históricos, teoria e crítica literária; (3) a aprendizagem por meio da literatura, que envolve os saberes e as habilidades/competências proporcionadas ao leitor por meio da leitura literária.

Considerando esses contextos de apreensão, a relevância do letramento literário ganha destaque pela proposta significativa de garantir que os textos literários sejam lidos e ocupem lugar privilegiado nas práticas de leitura nas escolas. Portanto, esse caminho de letramento amplia as vias de acesso à literatura que, em suas potencialidades de linguagem, possibilita “[...] tornar o mundo compreensível, transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (COSSON, 2020, p. 17). É nessa perspectiva que o letramento literário necessita da escola para se efetivar, a fim de proporcionar um trabalho significativo com a literatura na sala de aula, por meio de uma prática pedagógica que favoreça a experiência estética e a formação do leitor literário.

Todavia, propiciar a experiência estética e promover a formação do leitor literário são ações que têm como ponto de partida a apreensão da obra pelos elementos que ela traz consigo, ou seja, por meio do texto, do contexto e do intertexto. Todo o percurso do trabalho com a obra é traçado a partir da clareza do espaço ocupado pelo texto literário na sala de aula, como princípio prático para o encontro entre o leitor e a obra:

O primeiro espaço da literatura na sala de aula é o lugar do texto, da leitura do texto literário. Tudo se inicia com o imprescindível e motivado contato com a obra. Ler o texto literário em casa, na biblioteca ou em sala de aula, silenciosamente ou em voz alta, com ou sem a ajuda do professor, permite o primeiro encontro do leitor com o texto. Um encontro que pode resultar em recusa da obra lida – que deve ser respeitada – ou em interrogação, ou admiração – que devem ser exploradas. É essa exploração que constitui a atividade da aula de literatura, o espaço do texto literário em sala de aula (COSSON, 2010, p. 58).

Portanto, pensar no desenvolvimento de um trabalho voltado para a formação do leitor em uma perspectiva de letramento literário pressupõe reconhecer o lugar que a literatura ocupa na sala de aula, pois é a partir desse reconhecimento que o efetivo contato entre leitor e obra pode realmente acontecer. De acordo com Cosson, a importância desse espaço se

justifica por permitir a necessária interação leitor-obra. Trata-se, portanto, de “um lugar de desvelamento da obra que confirma ou refaz conclusões, aprimora percepções e enriquece o repertório discursivo do aluno” (COSSON, 2010, p. 59).

Nesse momento de apreensão, que envolve a discussão e a interpretação do texto literário em sala de aula, entra em cena o papel do professor, no sentido de “ajudar o aluno a fazer essa passagem, questionando, relacionando e analisando os mecanismos literários com os quais o texto foi construído” (2010, p. 59). Trata-se de um caminhar junto, apontando e construindo caminhos de aprendizagem para uma apreensão mais significativa do texto literário, sem perder de vista o caráter peculiar da linguagem estética na composição dos elementos da obra. Segundo Cosson, ler a obra nessa perspectiva é um modo que precisa ser aprendido. Negligenciar esse tipo de aprendizagem é comprometer o processo de construção literária de sentidos.

Dessa forma, conforme defende Cosson, reconhecer o devido espaço da literatura na sala de aula pressupõe compreender que a leitura do texto literário também passa por um processo de aprendizagem que envolve tanto o contato do leitor quanto à mediação do professor:

O espaço da literatura como texto na sala de aula trata dessa necessidade de aprendizagem que demanda tanto o contato permanente com o texto literário quanto a mediação do professor na formação do leitor. Só assim o exercício do imaginário, que permite à criança viajar sem sair de casa em um dia de chuva, terá a mesma base daquele que oferece ao jovem palavras e formas para manifestar seus sonhos e ao adulto a certeza de que todos os mundos são possíveis: o exercício da leitura literária (COSSON, 2010, p. 61).

É oportuno observar como esse imaginário mencionado por Cosson pode emergir como fruto das ações que envolvem o contato e mediação da leitura do texto literário. Na busca de fazer com que o imaginário seja uma presença constante no processo de apreensão, Cosson (2010) faz referência à importância de se considerar o contexto da obra como um aspecto que também compartilha do espaço da literatura na sala de aula. Nessa perspectiva, é importante considerar que “estabelecer essa relação, mostrar esses vínculos, não prejudica a leitura literária, como acreditam alguns; ao contrário, pode ser uma contribuição relevante para firmar ou ampliar o entendimento da história que se está lendo” (COSSON, 2010, p. 63).

Em *A história das crianças que plantaram um rio*, esse contexto, ou seja, o que a obra traz do mundo, possibilita uma riquíssima exploração a partir dos elementos que compõem a

temática do amor do menino pelo rio. A atuação das personagens em um espaço que mantém estreita relação com o universo das águas do rio apresenta-se como ponto catalisador para o diálogo com o contexto cultural, social e histórico do leitor.

Os diálogos intertextuais que a obra possibilita com outros textos é, segundo Cosson (2010), o terceiro espaço ocupado pela literatura na sala de aula. Sobre esse aspecto, o autor chama a atenção para as duas práticas de leitura literária intertextuais em sala de aula:

A primeira delas, que poderia ser denominada “intertextualidade externa”, refere-se às relações que o leitor estabelece entre dois ou mais textos a partir de sua experiência de leitura, independentemente do proposto pelo texto. A segunda, que chamaremos de “intertextualidade interna”, também requer a experiência do leitor, mas precisa ser indicada dentro do texto, posto que envolve a citação mais ou menos explícita a uma obra anterior. Dizendo de outra maneira, a intertextualidade externa é feita apenas pela memória do leitor; já a intertextualidade interna precisa de uma referência no texto para ser identificada como tal (COSSON, 2010, p. 64).

Ganha visibilidade, nesse processo de identificação de elementos intertextuais na obra, a atuação do leitor em reconhecer os pontos de contato e fazer as conexões de contraste ou de aproximação entre os textos. Como encaminhamento, Cosson assegura que “Debater as relações entre os dois textos ou realizar atividades que favoreçam a interpretação do teor dessas relações é tomar a literatura como intertexto” (COSSON, 2010, p. 66). Em outras palavras, é assegurar uma apreensão significativa da obra partir dos elementos que a constituem. Seguir por essa via de apreensão configura-se naquele movimento que Cosson caracteriza como ler a obra de dentro para fora.

Esse movimento de leitura vai ao encontro da relação que Zilberman estabelece entre o real e a leitura literária. Em defesa da ideia de uma relação privilegiada entre a ficção e o mundo, a autora afirma que:

A obra de ficção avulta como modelo por excelência da leitura. Sendo uma imagem simbólica do mundo que se deseja conhecer, ela nunca se dá de maneira completa e fechada, ao contrário, sua estrutura, marcada pelos vazios e pelo inacabamento das situações e das figuras propostas, reclama a intervenção de um leitor, o qual preenche essas lacunas, dando vida ao mundo formulado pelo escritor (ZILBERMAN, 2009, p. 33).

A argumentação de Zilberman lança luzes sobre a construção de sentidos realizada pelo leitor no ato de apreensão da obra. Contrariando uma atitude passiva do leitor, essa apreensão se materializa na atuação dinâmica do leitor em descobrir e preencher os espaços

lacunares do texto literário. Resulta desse processo, a interpretação, isto é, o diálogo que o leitor instaura com o texto. Para Cosson (2018, p. 64), “a interpretação parte do entretecimento dos enunciados, que constituem as inferências, para chegar à construção de sentido do texto”.

Nessa via de mão dupla, trafegam tanto o contexto de construção de sentidos dado pelo leitor, quanto o contexto ficcional dado pela obra. Em *A história das crianças que plantaram um rio*, esses espaços vazados se anunciam desde a leitura do título pelo estranhamento da ação de plantar um rio. Trata-se, portanto, de um elemento paratextual a ser explorado na etapa da introdução da sequência básica proposta por Rildo Cosson.

3. O experienciar do texto, do contexto e do intertexto nas etapas da sequência básica

A leitura da obra *A história das crianças que plantaram um rio* (2013) ultrapassa os limites de uma apreensão conduzida apenas pela aproximação temática, pois seus elementos composicionais permitem que o leitor vivencie uma experiência estética com o texto, com o contexto ficcional e estabeleça possíveis relações intertextuais com outras leituras. No desvelamento do texto, o leitor é envolvido pela sensibilidade poética do enunciado verbal, das cores e formas do enunciado visual, juntos convocam o leitor para um mergulho no rio do imaginário da narrativa.

Palavras e imagens convergem para a representação do imaginário amazônico que moldura a atuação do rio nos dois planos narrativos. Na trama narrativa, ganham visibilidade os traços identitários de um tempo da infância marcado pelo brincar nas águas e pelo fascínio da contação de histórias que dão vida ao universo do imaginário mergulhado pelas personagens. Águas, histórias, casas, barcos e peixes dão vida ao cenário da infância vivida pelo menino com o rio e retomada pela memória do homem, como marcas de um tempo e de uma vida.

Nas histórias contadas pela avó, há a possibilidade de se criar estratégias para motivar a leitura da obra. Fazer referência ao ato de contar histórias, suscitando as histórias sobre o rio, configura-se em uma estratégia de motivação, antecipando, assim, o que o leitor irá encontrar no texto. É importante observar a forma como elementos do texto podem dialogar com outros contextos, sem perder de vista que a narrativa em *A história das crianças que plantaram um rio* traz a representação de um contexto ribeirinho constituído a partir de uma

estreita relação do homem com as águas do rio. Um diálogo com o contexto amazônico instaura-se a partir da premissa de Loureiro acerca da relação que une o homem ao rio:

Os rios na Amazônia [...] assumem uma importância fisiográfica e humana excepcionais [...] conferindo um *ethos* e um ritmo à vida regional. Dele dependem a vida e a morte, a fertilidade e a carência, a formação e a destruição de terras, a inundação e a seca, a circulação humana e de bens simbólicos (LOUREIRO, 2001, p. 125).

Portanto, pelo rio também circula o bem simbólico do imaginário cultural caracterizado pela singularidade das percepções do homem sobre o rio. Na evocação desse elemento simbólico, a narrativa envia traços sociais do universo ribeirinho presentes nas histórias da avó, resgatadas pelas memórias do narrador. Por esse caminho de apreensão, o leitor experiencia o contexto do mundo em palavras que a obra traz consigo.

As experiências com os intertextos podem ser suscitadas pelas referências a outros meninos e outros rios que ganharam vida ficcional na composição de outras obras literárias. As obras *Menino do rio doce* (2006), de Ziraldo, e *O rio* (2019), de Bartolomeu Campos de Queirós são exemplos de narrativas que instauram diálogos intertextuais com a obra. Isto é, são caminhos para se promover uma densa experiência com o intertexto. Ao vivenciar essa experiência, o leitor tem a oportunidade de entrar em contato outros personagens que trazem consigo a representação de outra vida, em outro tempo e espaço. Portanto, ao encontro do que nos assegura Antoine Compagnon (2012, p. 62):

A literatura deve, portanto, ser lida e estudada porque oferece um meio – alguns dirão até mesmo o único – de preservar e transmitir a experiência dos outros, aqueles que estão distantes de nós no espaço e no tempo, ou que diferem de nós por suas condições de vida. Ela nos torna sensíveis ao fato de que os outros são muito diversos e que seus valores se distanciam dos nossos

Por meio da leitura da obra *A história das crianças que plantaram um rio* (2013) o leitor vivencia a experiência do outro, isto é, do menino que vive a infância sobre as águas do rio, da avó que conta as histórias sobre o rio, dos meninos e meninas que se alegram com o tempo das águas grandes: “Águas grandes eram o tempo no nosso mundo, meninos e meninas correndo pelo trapiche inundado” (LEITE, 2013, p. 35). Enfim, o leitor vivencia as experiências que esse mundo criado por palavras lhe transmite a partir do diálogo que instaura com a obra.

A leitura literária, sob essa perspectiva, contraria uma atuação inerte do leitor, pois, conforme observa Iser (1999, p. 10), “é preciso descrever o processo de leitura como interação dinâmica entre texto e leitor”. Nesses termos, convoca a atuação de um leitor disposto a ultrapassar os limites que o aprisionam em suas próprias vivências. Ao descrever esse estado de transcendência, Paulo Ricardo Moura da Silva (2022, p. 19) pontua:

A literatura permite-nos romper os limites espaço temporais de nossas vivências para podermos interagir com instâncias construídas ficcionalmente (sujeitos poéticos, narradores e personagens), que na condição de alteridade, possibilitam a (re)constituição de quem somos.

Das palavras do autor emerge o entendimento da dimensão do quanto a obra atinge as percepções do leitor, exerce influência sobre a visão que tem do mundo e aciona o olhar crítico para a realidade que o rodeia. Na interação com as instâncias ficcionais apontadas, o leitor é afetado por sentimentos que vão da euforia à tristeza ao vivenciar, por exemplo, o sentimento de desolação resultante do roubo do rio na narrativa. Os sentimentos suscitados nesse processo de construção literária de sentidos são ancorados no imaginário, fruto da indissociável relação que as personagens instauram com o universo do rio em toda a espacialidade da obra.

Se no primeiro plano da narrativa o imaginário se instaura por meio das memórias evocadas da infância desfrutada sobre as águas do rio, no segundo plano a voz predominante é a da avó que resgata a tradição oral na história contada sobre o roubo do rio e sobre o novo rio que foi plantado pelas crianças que vieram de toda parte do mundo. Os sentidos que perpassam esse plano são de desolação e de renovação.

A desolação é resultante da perda do rio, representada pelas imagens de vazio e de terra deserta: “Houve uma noite, meu filho, que levaram o rio embora. Ficou só a cama dele aqui, no meio do mundo da nossa terra. Um lugar vazio. Abandono que se ouvia longe, eco solidão, vento que tinha arame farpado por dentro” (LEITE, 2013, p. 67). O roubo do rio é traduzido pelo vazio, abandono e solidão que restaram com o sumiço das águas.

A renovação é representada pelo gesto das crianças em plantar um novo rio: “as crianças que tinham a chuva em suas mãos fizeram dela semente e lançaram as águas no chão na sombra do rio. Aqueles meninos e meninas plantaram um novo rio, sonharam um novo mundo, semearam uma nova história” (LEITE, 2013, p. 67). A noite sombria do roubo cede lugar para o nascer do sol que surge quando as crianças plantam o rio. Nesse gesto, um novo

começo é semeado e a esperança renovada para todas as crianças que em diferentes espaços partilham a infância com o rio.

É refletindo sobre essa composição poética que estrutura a obra, com foco projetado para a representação do imaginário amazônico, que sugerimos a proposta metodológica de apreensão pelas vias do letramento literário, a partir da exploração dos elementos que a obra traz consigo: texto, contexto e intertexto.

O olhar direcionado para a perspectiva teórica do imaginário parte da concepção teórica de Durand, pautada, segundo as palavras de Pitta, no princípio de que para a constituição do imaginário humano, “as imagens não vêm prontas e transmitidas pela hereditariedade; muito pelo contrário, é pela interação desses reflexos e das pulsões às quais eles são ligados com o meio material e social que as imagens se formam” (PITTA, 2017, p. 82). Portanto, a literatura intervém na interação desses reflexos que se instauram por meio das imagens ficcionais apreendidas pelo leitor.

Considerações finais

Com essa pesquisa reafirmamos a importância do ensino da literatura a partir da reflexão sobre o letramento literário, pois proporciona e facilita o acesso à literatura. Da mesma forma, a leitura por si só não garante a crítica, a fruição ou o prazer, nem a simples categorização de recortes e resumos de leitura expande os horizontes do leitor. O aprendizado crítico da leitura literária se faz no encontro pessoal com o texto, como princípio de toda experiência estética.

O sucesso do ensino de literatura vem diretamente do engajamento único que ela nos dá, em um mundo feito de palavras. Compreender ao máximo as potencialidades dos textos literários fornece condições para que, no encontro com a literatura, o leitor busque, plenamente, sentidos para si mesmo e para a sociedade em que cada um vive. Nesse sentido entendemos a leitura literária como finalidade instrucional, cujo objetivo é estimular a prática da reflexão e a formação de uma consciência crítica.

Somente o texto literário deve estar no cerne da aula de literatura, proporcionando um ambiente em que diferentes leituras e construção de sentidos podem ocorrer; é ele quem impulsiona a atividade de leitura. Nessa perspectiva, os professores devem estar cientes de sua responsabilidade de orientar o processo de engajamento entre leitores e textos literários na escola.

Referências

- BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 2018.
- COELHO, Nely Novaes. **Literatura: arte, conhecimento e vida**. São Paulo: Peirópolis, 2000.
- COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Trad. Laura Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2018.
- COSSON, Rildo. **Círculos da leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2020.
- COSSON, Rildo. **O espaço da literatura na sala de aula**. In: COSSON, R. ET AL. *Literatura: ensino Fundamental*. Brasília: MEC/SEB, 2010, p. 68.
- GAMA-KHALIL, Marisa Martins. **O território da semiosis: a palavra literária dirigida a crianças**. In: GRAZIOLI, Fabiano Tadeu; COENGA, Rosemar (Orgs.). **Literatura de recepção infantil e juvenil: modos de emancipar**. Erichim: Habilis Press, 2018.
- ISER, Wolfgang. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1999.
- LEITE, Daniel da Rocha. **A história das crianças que plantaram um rio**. Ilustrações de Marciste Costa. Belém: Ponto Press, 2013.
- LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Cultura amazônica: uma poética do imaginário**. São Paulo: Escrituras, 2001.
- PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. **Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola**. In: ZILBERMAN, Regina; ROSING, Tânia (Orgs.). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.
- PAULINO, Graça. **Letramento literário: cânones estéticos e cânones escolares**. Caxambu, MG: ANPED, 1998.
- PITTA, Danielle Perin Rocha. **Iniciação à teoria do imaginário de Gilbert Durand**. Curitiba: CRV, 2017.
- SILVA, Paulo Ricardo Moura da Silva. **Práticas escolares de letramento literário: sugestões para leitura literária e produção textual**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.
- ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil na escola**. 11ª ed. São Paulo: Global, 2003.