

**A LEITURA LITERÁRIA NO CONTEXTO EDUCACIONAL: PERCEPÇÕES DAS MÚLTIPLAS DETERMINAÇÕES NO POEMA “O MENINO QUE CARREGAVA ÁGUA NA PENEIRA”**

***LECTURA LITERARIA EN EL CONTEXTO EDUCATIVO: PERCEPCIONES DE LAS MÚLTIPLES DETERMINACIONES EN EL POEMA “EL NIÑO QUE LLEVABA AGUA EN EL COLADOR”***

***LITERARY READING IN THE EDUCATIONAL CONTEXT: PERCEPTIONS OF THE MULTIPLE DETERMINATIONS IN THE POEM “O MENINO QUE CARREGAVA ÁGUA NA PENEIRA”***



Simone Steffan RETKVA<sup>1</sup>  
e-mail: simone.steffan@uel.br



Adriana Regina de Jesus SANTOS<sup>2</sup>  
e-mail: adrianar@uel.br



Sandra Aparecida Pires FRANCO<sup>3</sup>  
e-mail: sandrafranco@uel.br

**Como referenciar este artigo:**

RETKVA, S. S.; SANTOS, A. R. J.; FRANCO, S. A. P. A leitura literária no contexto Educacional: Percepções das múltiplas determinações no poema “O menino que carregava água na peneira”. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 34, n. 00, e023021, 2023. e-ISSN: 2236-0441. DOI: <https://doi.org/10.32930/nuances.v34i00.10279>



| **Submetido em:** 11/09/2023  
| **Revisões requeridas em:** 24/10/2023  
| **Aprovado em:** 21/11/2023  
| **Publicado em:** 30/12/2023

**Editores:** Profa. Dra. Rosiane de Fátima Ponce  
Prof. Dr. Paulo César de Almeida Raboni  
**Editor Adjunto Executivo:** Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

<sup>1</sup> Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina – PR – Brasil. Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina (UEL).

<sup>2</sup> Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina – PR – Brasil. Docente do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação – UEL, Londrina/ PR

<sup>3</sup> Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina – PR – Brasil. Docente do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação – UEL, Londrina/ PR

**RESUMO:** O objetivo deste estudo consiste em apresentar as múltiplas determinações e suas dimensões presente no poema “O menino que carregava água na peneira” de Manoel de Barros para uma ação de leitura em sala de aula, em prol da apropriação da cultura elaborada e dos significados do mundo por meio da leitura. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa e foi pautada no método materialista histórico e dialético e da Teoria Histórico-Cultural. Após análise dos dados, constatou-se que a ação em sala de aula deve ser voltada de forma que integre toda complexidade que a leitura demanda, tanto em suas múltiplas determinações, quanto no sistema simbólico, juntamente com a apropriação da língua no qual é cultural e historicamente produzida. Nesse contexto, os determinantes presentes no poema viabilizam ao leitor mobilizar todo o conhecimento que tem sobre esses, estabelecendo relações com suas experiências, vinculando com aquilo que foi escrito na obra.

**PALAVRAS-CHAVE:** Leitura literária. Ato de ler. Dimensões dialéticas. Dialética em Marx.

**RESUMEN:** *El objetivo de este estudio es presentar las múltiples determinaciones y sus dimensiones presentes en el poema “El niño que llevaba agua en el colador” de Manoel de Barros para una acción de lectura en el aula, a favor de la apropiación de la cultura elaborada y significados del mundo a través de la lectura. Se trata de una investigación cualitativa y se basó en el método materialista histórico y dialéctico y la Teoría Histórico-Cultural. Se encontró que la acción en el aula debe orientarse a integrar toda la complejidad que demanda la lectura, tanto en sus múltiples determinaciones como en el sistema simbólico, junto con la apropiación del lenguaje en el que se produce cultural e históricamente. En este contexto, los determinantes presentes en el poema permiten al lector movilizar todo el conocimiento que tiene sobre él mismo, estableciendo relaciones con sus vivencias, vinculándolas con la obra.*

**PALABRAS CLAVE:** *Lectura literaria. Acto de lectura. Dimensiones dialécticas. Dialéctica en Marx.*

**ABSTRACT:** *The purpose of this study consists in presenting the multiple determinations and their dimensions found in Manoel de Barro’s poem “O menino que carregava água na peneira” for a classroom reading in order to promote the appropriation of the elaborated culture and world signification through reading. This is a research with a qualitative nature, which was lined in the historical materialist and dialectic metho, and the Historic-Cultural Theory. After having analyzed the data, it was found that the action in the classroom must be turned in a way that integrates the whole complexity demanded by the reading both in its multiple determinations and the symbolic system, forthwith the appropriation of the language in which it is culturally and historically produced. Contextualizing, the determinants present in the poem enable the reader to mobilize all their knowledge about them and establish relationships with their experiences, linking them with the work.*

**KEYWORDS:** *Literary reading. Act of reading. Dialectical dimensions. Dialectics in Marx.*

---

## Introdução

O presente estudo parte da premissa de que o processo de aprendizagem deve abranger diversas dimensões do conteúdo, evitando fragmentá-lo, a fim de permitir que o professor facilite a compreensão da realidade concreta e promova um olhar crítico diante dela. Diante disso, nos levam a reflexão para o seguinte problema de pesquisa: Como as múltiplas determinações presentes na obra podem contribuir na formação literária do pequeno leitor de forma que estabeleça uma relação dialógica e responsiva com o enunciado?

Desse modo, com o intuito de compreender a obra em sua totalidade, considerando as relações que a leitura manifesta perante o contexto social, assim como as dimensões que percorrem em seu interior, esta pesquisa teve por objetivo apresentar as múltiplas determinações presente no poema “*O menino que carregava água na peneira*” de Manoel de Barros para uma ação de leitura em sala de aula, em prol da apropriação da cultura elaborada e dos significados do mundo por meio da leitura.

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, fundamentada no método materialista histórico e dialético, assim como na Teoria Histórico-Cultural. A dialética em Marx compreende que a análise deve ser realizada em sua totalidade de forma que estabeleça relações “[...] entre o todo e as partes, entre o abstrato e o concreto e entre o lógico e o histórico [...]” (DUARTE, 2000, p. 90). No que se refere ao pensamento no sentido epistemológico e à realidade histórico-social no sentido ontológico, a pesquisa também se fundamentou na Teoria Histórico-Cultural desenvolvida por Vygotsky (1896-1934), a qual analisou a psique humana a partir dos pressupostos do materialismo histórico e dialético de Karl Marx e Friedrich Engels. Portanto, a psicologia marxista compreende o homem por meio das relações sociais e aos fenômenos da vida na sociedade ao longo da história (DUARTE, 2000).

Logo, a compreensão de um determinado fenômeno deve ser realizada em toda sua complexidade, pois para se apropriar do concreto é necessário levar em consideração as determinações e as relações diversas existentes no contexto para assim chegar a efetiva apropriação da realidade. Com isso, as determinações dialéticas manifestadas na obra de Manoel de Barros permitem a compreensão do texto como um todo, promovendo uma leitura frutífera na qual permite articular a leitura “de mundo” à leitura da escrita.

A vista disso, no primeiro momento foi discorrido sobre a dialética em Marx e Engels (1977), e em Vigotsky (2018, 2021) e Leontiev (1992, 2004) para além de uma metodologia: uma corrente teórica em prol da humanização a partir de uma educação crítica e emancipatória.

No segundo momento, foi explanado sobre a leitura literária e sua função educativa com a finalidade de compreender seu papel no processo escolar e suas possibilidades de humanização. Logo após, foram analisadas os determinantes e as múltiplas dimensões evidentes na obra de Manoel de Barros na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural na direção de uma ação de leitura em sala de aula, visando à compreensão do poema em sua totalidade. E, por fim, as considerações finais obtidas a partir dos estudos realizados em relação à leitura literária como possibilidade de “ler o mundo” por meio da análise das múltiplas determinações.

### **A dialética em Marx e em Vigotsky para além de uma metodologia**

Conforme Marx e Engels (1977), o modo como o homem produz seu meio de existência decorre dos meios de existência já existentes, os quais são reproduzidos. Contudo, não se deve olhar somente por esse prisma, pois a forma como os homens manifestam sua existência retrata o que são e o que corresponde com o seu modo de produção, ou seja, “o que” e “como” produzem. Assim, o homem advém das condições materiais de sua produção, do trabalho, e não meramente por sua natureza humana.

Nesse sentido, para além de um método de investigação, a dialética em Marx compreende o homem e o mundo por meio da relação entre o sujeito e o trabalho, pois o trabalho não modifica apenas a realidade, mas também, produz-se a si mesmo (MORETTI; MARTINS; SOUZA, 2016). Nas palavras de Marx e Engels (1977, p. 10-11): “Ao produzirem seus meios de existência, os homens produzem indiretamente sua própria vida material”. Nesse sentido, o trabalho material do homem compõe a relação existente entre o homem e o mundo.

Portanto, entende que, a existência e a essência do homem, assim como as transformações que ocorrem ao longo do tempo no mundo ocorre pelo trabalho, por meio das condições materiais de existência. Logo, a partir do trabalho, mediante as relações humanas, apropria-se do conhecimento e objetiva-se o concreto, ou seja, a sua subjetividade (MERETT; FRANCO, 2019).

Assim, na perspectiva dialética de Marx, o homem é concebido como a síntese das dimensões que o cercam, sendo, portanto, um produto e um integrante das relações sociais que abrangem todas as esferas da sociedade, tais como o econômico, o cultural, o histórico, entre outros. Com base em uma perspectiva sócio-histórica, o homem, em sua individualidade, é oriundo de uma totalidade, visto que é constituído a partir de um mundo produzido

historicamente pelas pessoas que vieram antes e os quais, igualmente, objetivaram suas singularidades (MERETT; FRANCO, 2019).

Nesse sentido, a Teoria Histórico-Cultural, a partir dos fundamentos do materialismo histórico e dialético, analisou a psique humana. De acordo com Leontiev (2004), o homem se desenvolve diante de dois fatores: O biológico e o histórico-social. A linha biológica é o ponto de partida do desenvolvimento humano na qual durante o processo de formação humana se encontra com a linha histórico-social que passa a se sobrepor a linha biológica. A linha histórico-cultural vincula-se ao desenvolvimento das novas condutas que surgem como resultado das atividades mediadas no meio em que o indivíduo está inserido.

Assim, os processos de desenvolvimento decorrem da interação e das formas de mediação cultural vivenciadas pelos sujeitos. Como, por exemplo, a apropriação dos objetos e dos fenômenos criados socialmente: Os instrumentos, um objeto social criado pelo homem que o indivíduo se apropria e por meio dele desenvolve novas operações motoras; e a linguagem, um fenômeno da cultura intelectual na qual desenvolve novas funções psíquicas (LEONTIEV, 2004).

A apropriação dessas qualidades acontece por meio das relações com outros seres humanos, sendo um processo de aprendizagem no qual se apropria da experiência humana, portanto, o processo de humanização é um processo de educação (LEONTIEV, 2004). Nesse sentido, as aptidões que o indivíduo desenvolve dependem das relações que se tem e das atividades em que se envolve.

Portanto, entende-se a relevância da educação escolar em promover o conhecimento mais profundo da realidade objetiva para o desenvolvimento da personalidade do indivíduo:

Ao conseguir que o indivíduo se aproprie desse saber, convertendo-o em “órgão de sua individualidade” (segundo uma expressão de Marx), o trabalho educativo estará possibilitando que o indivíduo possa ir além dos conceitos cotidianos, possa ter esses conceitos superados por incorporação pelos conceitos científicos e assim possa conhecer de forma mais concreta, pela mediação das abstrações, a realidade da qual ele é parte (DUARTE, 2000, p. 111).

Dessa forma, todo indivíduo tem possibilidades de desenvolvimento intelectual, contudo, o que ocorre é a desigualdade econômica, pois nem todos têm o mesmo acesso às atividades materiais e intelectuais produzidas historicamente e culturalmente pela humanidade. Cenário, no qual, gera e perpetua, a desigualdade de classes (LEONTIEV, 2004).

A classe dominante, em consonância com Marx e Engels (1977), são igualmente os pensamentos dominantes. Assim, “a classe que dispõe dos meios da produção material dispõe

também dos meios da produção intelectual, de tal modo que o pensamento daqueles aos quais são negados os meios de produção intelectual está submetido também à classe dominante” (p. 48). Em outras palavras, o sistema capitalista, por meio das organizações da sociedade civil e da política, para manter a hegemonia da classe dominante, reproduz massivamente o capitalismo e suas relações. Direcionando, assim, uma educação acrítica e técnica para manter o domínio sobre as classes e reiterar a estratificação social.

Portanto, a alienação econômica decorrente da divisão social de trabalho e das relações de propriedade privada concentra e estratifica não somente a sociedade, mas também o acesso à cultura, à educação e conseqüentemente ao desenvolvimento máximo das qualidades humanas dos indivíduos.

Leontiev (2004, p. 302) expõe que é necessário “[...] criar um sistema de educação que lhes assegure um desenvolvimento multilateral e harmonioso e que dê a cada um a possibilidade de participar enquanto criador de todas as manifestações da vida humana”.

Com isso, para a escola atuar a partir de uma perspectiva crítica e emancipatória, o professor deve organizar as atividades de forma que proporcione aos alunos uma formação cultural e científica acumulada historicamente, com a finalidade de desenvolver suas potencialidades cognitivas e conseqüentemente, romper com a cultura hegemônica. Assim, é necessário oferecer as condições adequadas, organizadas intencionalmente por meio de relações sociais de qualidade, na qual o professor considere a dialética do desenvolvimento psíquico dos alunos para viabilizar a apropriação da cultura e das máximas qualidades humanas.

### **A leitura literária e sua função educativa**

A leitura demanda a compreensão de um texto, em que o leitor atribui significado aos signos linguísticos presentes nele, diferenciando-se do ato de ler, que se refere ao processamento das informações contidas no texto gráfico. Nesse sentido, o ato de ler está relacionado às atividades mentais em que se compreendem os signos linguísticos e se extrai informações, sem necessariamente considerar o processo de produção de significados (BAJARD, 2021).

Assim, Bajard (2021, p. 141) expõe que “a leitura é compreensão, mas qualquer compreensão não é leitura. Para esse ato, é necessário que o (a) leitor (a) atribua significado à matéria gráfica, não a sua tradução sonora”. Nesse contexto, entende-se que a leitura é a

compreensão do sistema da palavra escrita, no qual o leitor é capaz de transformar esses símbolos em significados com vínculos reais, ou seja, que atribua sentido por meio dos conhecimentos prévios que este já possui e estabeleça com o enunciado uma relação dialógica e responsiva.

Isso se dá pelo fato de que os signos, ou seja, as palavras, representam vínculos reais e, portanto, podem atribuir um sentido ideológico. A título de exemplo, o pão e o vinho, que são produtos de consumo, também podem ser vistos como símbolos religiosos. Portanto, qualquer signo pode ser submetido a uma posição ideológica. “Tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2006, p. 29). Da mesma forma, o que é ideológico dispõe de um valor semiótico, um significado de acordo com o contexto em que está inserido.

Assim, o signo não se constitui meramente como um componente da realidade, pois é um fenômeno do mundo externo que o reflete e o refrata. Em outras palavras, ele pode ser fidedigno ou distorcido, incorporando apenas uma única perspectiva (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2006, p. 29).

Logo, o enunciado não é puramente individual, pois é de natureza social e não se encontra distante de um contexto social. Portanto, a língua não é composta por um complexo abstrato de qualidades e também não se trata de um monólogo ou uma ação psicofisiológica. Refere-se a um fenômeno social da interação verbal que se realiza por meio da enunciação, isto é, pela manifestação do indivíduo, no qual ocorre uma relação dialógica e responsiva com outros enunciados. Ela transcorre no diálogo entre sujeitos sem ser necessariamente por meio da comunicação oral (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2006).

Com isso, ler antecede a escrita, visto que antes mesmo de saber escrever reconhecemos e deciframos o sistema social de signos. Trata-se da leitura de mundo que ocorre por meio das imagens, dos sinais, dos símbolos, gestos, falas, entre outros. Portanto, compreendemos a função da linguagem escrita antes mesmo de descobrir o código alfabético (MANGUEL, 1997).

A vista disso, a leitura literária é formada com os mesmos elementos da comunicação verbal, são discussões ativas no qual o leitor analisa, comenta e critica interiormente. Ademais, é fruto de manifestações preexistentes no mesmo campo de atuação, do próprio autor ou de outros, ou seja, decorre de um problema, de uma situação particular, de um estilo de produção literária. Isto posto, “[...] o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as

respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2006, p. 126).

Logo, a leitura proporciona um diálogo, dado que não demanda somente a receptividade, uma transferência do livro para quem lê. Na leitura, o leitor se consolida como o outro no diálogo e apreende a atribuição de sentido, e ao estabelecer sentido como o outro, ele responde ao enunciado e a si mesmo, formando, desse modo, uma relação dialógica (ARENA, 2010).

Portanto, na relação entre o gênero literário e o leitor, destaca-se o processo de atribuição de sentido, decorrente da interação dialógica histórica e cultural entre o livro e o sujeito que lê. Para que a atribuição de sentido ocorra, o leitor precisa estabelecer relações contextuais com a obra e outros elementos culturais do presente e do passado. Assim, a leitura requer contexto para que o leitor se aproprie da cultura, abundante na literatura literária (ARENA, 2010).

Com isso, a leitura não está descolada do uso da língua, na qual é materializada em forma de enunciados, ou seja, não se trata apenas da decodificação de signos (BAJARD, 2021). Nesse sentido, Arena (2010) destaca que ao oferecer ao aluno a palavra como código, ele desvincula a “palavra do outro”, retira a presença das relações humanas e conduz a palavra como um sistema abstrato da língua. Ademais, separa-se a palavra da cultura, o enunciado da cultura e a palavra da ideologia, sem levar em consideração a relação dialógica que o texto produz, tratando o sistema de palavras como algo espontâneo e não uma produção social, histórica e cultural.

Com isso, Bajard (2021) expõe que o processo do ensino da leitura deve ocorrer de forma que o professor propicie situações nas quais o aluno tenha acesso à grafia concomitantemente com a apropriação da língua. Nas palavras do autor: “A leitura não é ato que antecede a compreensão, ela é compreensão” (BAJARD, 2021, p. 168). Assim, entende-se que a compreensão do livro de literatura não ocorre após a leitura, mas sim, ao ler, o leitor atribui sentido e como consequência compreende-se o que está escrito. Dessa forma, a compreensão é à base da leitura e não o resultado.

Segundo Arena (2010), a escola adota a estratégia de leitura, composta por perguntas, e a partir das respostas formulam-se mais perguntas. No entanto, na prática da leitura, é essencial que o leitor saiba questionar e produzir sentido ao estabelecer relações entre os contextos. O jovem leitor precisa conectar o texto a elementos reais e conhecimentos já adquiridos, a fim de desenvolver uma postura responsiva, na qual ele busca respostas, atribui sentido e mantém um diálogo interno de perguntas e respostas, promovendo assim um discurso interior.



Em consonância com Candido (2008), a arte é a expressão da sociedade e da realidade. Tanto o contexto social influencia nas obras quanto as obras exercem influência sobre o contexto social, refletindo o papel do homem como ser inserido na sociedade.

[...] a arte é social nos dois sentidos: depende da ação de fatores do meio, que se exprimem na obra em graus diversos de sublimação; e produz sobre os indivíduos um efeito prático, modificando a sua conduta e concepção do mundo, ou reforçando neles o sentimento dos valores sociais. Isto decorre da própria natureza da obra e independe do grau de consciência que possam ter a respeito os artistas e os receptores de arte (CANDIDO, 2008, p. 24).

Logo, as evoluções sociais, culturais e políticas atuam diretamente na construção da literatura, tanto na perspectiva ideológica, quanto em sua estrutura, linguagem e gênero. Uma vez que os fatores sociais manifestam-se sob a arte, ela pode ocorrer de duas formas: a arte de agregação, no qual é inspirada na experiência coletiva e expressa a sociedade incorporando aquilo que está convencionado em dada sociedade; e a arte da segregação, no qual renova o sistema simbólico e concebe novos recursos expressivos, o que reduz os receptores, ou seja, poucos têm acesso e com isso se destacam na sociedade (CANDIDO, 2008).

Com isso, a literatura, sendo uma produção artística na qual manifesta a experiência humana, viabiliza ampliar a experiência de vida do leitor, além de despertar e transformar a consciência crítica. “A leitura, portanto, não se congela nas veias, nem nos nervos ou neurônios, mas se transforma e modifica a mente histórico-cultural do homem” (ARENA, 2010, p. 36). Em outras palavras, a literatura influencia no desenvolvimento do psiquismo, da formação da personalidade e inteligência; assim como na assimilação da realidade nas suas diferentes significações e na consciência do eu em relação ao outro e ao mundo.

Dessa forma, para aprender a ler literatura, a criança também precisa compreender sua configuração, enxergar a beleza estética na composição das palavras e apreciar a articulação da estrutura e dos componentes presentes na narrativa. Em outras palavras, o pequeno leitor deve deleitar-se com a harmonização dos valores estéticos das obras literárias, pois é por meio da estrutura do gênero que o leitor alcança as referências de como ele deve ser lido (ARENA, 2015).

Portanto, pensando em uma possibilidade de trabalho pedagógico para o desenvolvimento do ato de ler com alunos do Ensino Fundamental I, foram analisadas as determinações dialéticas do poema “*O menino que carregava água na peneira*” de Manoel de Barros com a intenção de proporcionar aos alunos a compreensão do texto como um todo

perante uma leitura crítica frente a todas as dimensões presentes na obra, considerando as múltiplas determinações e as relações diversas existentes no texto.

### **Análise das múltiplas determinações do poema “O menino que carregava água na peneira”**

A obra “Exercício de Ser Criança” foi publicada originalmente em 1999, escrita por Manoel Wenceslau Leite de Barros e ilustrada por Fernanda Massotti e Kammal João e publicada pela Editora Companhia das Letrinhas. O livro é a primeira obra infanto/juvenil do autor e recebeu o Prêmio Academia Brasileira de Letras.

Manoel de Barros foi consagrado um dos mais importantes poetas brasileiros do século XX, foi membro da Academia Sul-Mato-Grossense de Letras e recebeu vários prêmios literários, entre eles, dois Prêmios Jabutis pelas obras “O guardador de águas” (1989) e “O fazedor de amanhecer” (2002).

O escritor nasceu na cidade de Cuiabá, no Mato Grosso, em 19 de novembro de 1916 e faleceu aos 97 anos, em 2014, na cidade de Campo Grande (MS). Passou a maior parte da vida em Campo Grande, na fazenda de sua família, conciliando assim o trabalho na propriedade rural com seu ofício de poeta. Antes disso, estudou direito no Rio de Janeiro e foi membro da “União da juventude comunista”. A poesia esteve presente na vida de Manuel desde os seus 13 anos, contudo, sua primeira publicação ocorreu somente em 1937 de forma artesanal. Embora tenha escrito muitos livros e recebido vários prêmios literários por muito tempo, sua obra ficou desconhecida do grande público.

Suas obras abrangem temas como o cotidiano e a natureza, foi um poeta espontâneo, pois extrai seus versos da realidade presente ao seu redor, em especial a natureza. O livro “Exercício de Ser Criança” é uma retomada do escritor a sua infância. Nas palavras do autor:

Eu hoje não pulo sequer uma pedra, pra falar em peraltagem, mas faço pior com as palavras. Precisei fazer este Exercício de criança de ser criança porque só tenho oitenta anos e muita infância. Sou agora um manobreiro de palavras. A palavra está me dando o peralta que não fui (BARROS, 1999, s/n).

Nessa conjuntura, o poema é inspirado no próprio poeta, na sua história com as brincadeiras de infância e seu gosto pela poesia. A obra também traz características habituais de sua escrita, uma “[...] linguagem simples, lúdica e bem elaborada, marcada por vários

recursos poéticos, como as rimas, os ritmos, as figuras de linguagem, a sonoridade e os recursos visuais” (SILVESTRE; MARTHA, 2015, p. s/n).

O livro possui três histórias, a primeira não possui título; a segunda é “O menino que carregava água na peneira”, e o terceiro poema é “A menina avoadada”. No poema selecionado “O menino que carregava água na peneira” os determinantes culturais, social; educacional; estético; afetivo e psicológico estiveram presentes como veremos a seguir.

Na primeira estrofe, Barros (1999, s/n) narra: “Tenho um livro sobre águas e meninos. Gostei mais de um menino que carregava água na peneira”. A dimensão afetiva e psicológica se destaca, pois o poeta se identificou com o personagem e em consonância com a história do autor exposta na contracapa do livro as histórias que refletem sua infância. Assim, o Social e Cultural ficam evidentes na frase “Carregar água na peneira”, o qual se trata de uma expressão cultural, presente principalmente na região centro-oeste do país e significa fazer algo muito difícil, sem utilidade, enfim, não possui um propósito.

Na segunda estrofe, foi encontrada a dimensão Estética, bastante presente nas obras do autor. No trecho a seguir podemos observar a Linguagem metafórica e o uso de Anáforas.

A mãe disse que carregar água na peneira era o mesmo que roubar um vento e sair correndo com ele para mostrar aos irmãos. A mãe disse que era o mesmo que catar espinhos na água. O mesmo que criar peixes no bolso (BARROS, 1999, s/n).

Essas figuras de linguagem são utilizadas para reafirmar a mesma ideia com palavras e expressões diferentes, ressaltando assim a ideia da inutilidade da brincadeira do menino. Em seguida, o autor elucida “O menino era ligado em despropósitos” (BARROS, 1999, s/n), evidenciando assim que o menino não tinha preocupações e que a brincadeira dele não tinha finalidade. Na atualidade, nossa sociedade impõe a necessidade de estarmos sempre produzindo, a brincadeira, por muitas vezes é vista como algo sem utilidade na qual deveria ter um propósito.

Contudo, na Teoria Histórico-Cultural, a atividade principal é aquela que a criança realiza de acordo com o período em que se encontra, e é por meio dela que a criança aprende e os processos psíquicos ganham forma ou são reestruturados (LEONTIEV, 1992). Desse modo, cada período de desenvolvimento psíquico da criança forma novas ações e operações (requalificação de seus comportamentos), que a preparam para um novo período. Trata-se de um processo ativo, no qual os objetos vão requalificar as ações da criança à medida que ela se

apropriar da humanidade contida neles, ou seja, compreender a sua função social (MAGALHÃES, 2019).

A brincadeira, na idade pré-escolar, é a linha principal do desenvolvimento nesse período, pois neste momento despontam necessidades e impulsos específicos que são significativos para o desenvolvimento. De acordo com Vigotsky (2021, p. 26) “A essência da brincadeira é que ela é a realização de desejos, mas não de desejos isolados e sim de afetos generalizados”. Em outras palavras, a brincadeira ocorre de forma inconsciente, sem ter um motivo evidente da atividade por parte da criança.

Logo após, o poeta explicita “Quis montar os alicerces de uma casa sobre orvalhos” (BARROS, 1999, s/n), no qual o determinante estético traz o lúdico e a arte para enfatizar a criatividade do menino.

Isso porque, os pequenos possuem uma maior liberdade na brincadeira, e criam situações a partir daquilo que tem em mente e não daquilo que veem. Portanto, os motivos e impulsos são internos e não externos. Aquilo que eles veem, como um objeto, por exemplo, não irá impulsionar para a brincadeira e sim aquilo que ela cria imaginariamente com base no significado da situação que ela criou (VYGOTSKY, 2021).

Visto que, nesse período, os pequenos passam a se afastar do “visual” e começam a dar significados para as coisas ao ser redor. Segundo Vygotsky “Separar a ideia (significado da palavra) do objeto é uma tarefa tremendamente difícil para a criança. A brincadeira é uma forma de transição para isso” (2021, p. 30). Isto é, transforma-se de forma radical a estrutura da percepção. O mundo, para nós, possui significados e sentidos. Assim como para os pequenos, essa brincadeira não é simbólica, pois ela dá um sentido ao objeto, mudando apenas o significado e não suas características. Com isso, o significado é inseparável da ação com o objeto real.

Portanto, neste estágio do desenvolvimento infantil, ocorre a emancipação das palavras em relação aos objetos, isto é, a criança passa por uma transição na qual compreende inconscientemente que o objeto pode se separar das palavras e atribuir-lhes significado (VYGOTSKY, 2021). Dessa forma, as crianças começam a emancipar-se das restrições situacionais e passam a operar com significados de forma independente, embora em uma situação real.

A dimensão estética aparece também na forma de brincadeira em que o autor faz com as palavras, com a linguagem utilizando sempre de metáforas, como podemos ver adiante: A

mãe reparou que o menino gostava mais do vazio, do que do cheio. Falava que vazios são maiores e até infinitos (BARROS, 1999, s/n).

O determinante Psicológico e social também estão presentes neste trecho, pois além de brincar com as palavras o autor evidencia que o menino prefere ficar no vazio. As crianças, hoje em dia, muitas vezes têm suas rotinas preenchidas de afazeres sem sobrar espaço para ficarem nesse “vazio”. Contudo, é nesse momento que a criança pode experimentar por meio do brincar sem uma “finalidade” pré-estabelecida e desenvolver suas máximas qualidades.

O desenvolvimento psíquico do indivíduo é um evento contínuo, ou seja, ocorre ao longo da vida, contudo, o que determina este desenvolvimento é o meio em que se está inserido e o período de desenvolvimento em que se encontra. Portanto, os processos de desenvolvimento decorrem da interação e das formas de mediação cultural vivenciadas pelos sujeitos em consonância com a atividade principal de seu período de desenvolvimento (DAVIDOV, 2020).

Nessa premissa, podemos observar o desenvolvimento do menino que aos poucos foi se transformando: “Com o tempo aquele menino que era cismado e esquisito, porque gostava de carregar água na peneira. Com o tempo descobriu que escrever seria o mesmo que carregar água na peneira” (BARROS, 1999, p. s/n). Neste trecho, podemos notar o determinante Psicológico e Educacional, pois a criança se desenvolveu e passou para uma nova etapa tanto no que concerne ao período de desenvolvimento quanto no que se refere à etapa escolar.

Segundo Vigotsky, a “influência do meio no desenvolvimento da criança, junto com as demais influências, será medida também pelo nível de compreensão, de tomada de consciência, de atribuição de sentido ao que nele acontece” (2018, p. 79). Isso ocorre, porque a criança entende o significado de uma palavra diferente de um adulto e consoante com a etapa de desenvolvimento que ela se encontra.

O significado de uma palavra para a criança pequena está vinculado ao concreto, ao visual, quando ela ainda não desenvolveu totalmente a capacidade de generalizar. Com isso, ela não consegue generalizar como um adulto, a sua compreensão ainda é limitada e não consegue assimilar todos os aspectos da realidade. Dessa forma, em cada etapa do desenvolvimento, ela atribui sentidos distintos da realidade e do seu meio. Sendo que nesse processo o pensamento e os significados vão formando uma nova relação com o meio e com o seu desenvolvimento (VIGOTSKY, 2018).

Como podemos ver a seguir, o ambiente e suas vivências contribuíram para o desenvolvimento do menino em relação à compreensão de sentido e significados:

No escrever o menino viu que era capaz de ser noviça, monge ou mendigo ao mesmo tempo. O menino aprendeu a usar as palavras. Viu que podia fazer peraltagens com as palavras. E começou a fazer peraltagens. Foi capaz de interromper o voo de um pássaro botando ponto final da frase. Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela. O menino fazia prodígios. Até fez uma pedra dar flor! (BARROS, 1999, s/n).

Dessa forma, o fator determinante torna-se evidente no trecho anterior, destacando que o menino passou a realizar atividades que anteriormente não conseguia fazer. Isso também ressalta a dimensão educacional, pois as travessuras que ele praticava anteriormente contribuíram para a construção de significados. Agora, em um estágio posterior do desenvolvimento, ele passa a compreender as palavras e seus significados, a utilizar a escrita e a atribuir-lhes sentido.

Em seguida, o autor (BARROS, 1999) manifesta novamente o olhar da mãe sobre o menino: “A mãe reparava o menino com ternura. A mãe falou: Meu filho você vai ser poeta! Você vai carregar água na peneira a vida toda” (s/n). Os determinantes afetivo e psicológico são evidenciados pelo afeto da mãe, além de que em nenhum momento ela tentou moldar o filho ou podar sua imaginação, tendo assim, resultados significativos, e o menino transformou-se em um poeta.

Os “despropósitos”, a brincadeira e a imaginação por fim tiveram um propósito, uma finalidade: o desenvolvimento da personalidade do menino. Evidenciando assim que a mãe compreendia as atitudes poéticas do filho, assim como a importância da arte, da liberdade, da criatividade no desenvolvimento humano, visto que os processos de desenvolvimento da criança decorreram da interação e das formas de mediação cultural vivenciadas em consonância com a atividade principal de seu período de desenvolvimento.

Uma vez que o meio é mutável e dinâmico, no qual influência e direciona o desenvolvimento da criança. A forma ideal, a forma final, que se pretende alcançar deve estar presente no meio que a criança está inserida para que o desenvolvimento das características superiores especificamente humanas ocorra. Isto é, a forma ideal deve interagir com a forma inicial para assim conduzir a criança ao desenvolvimento (VIGOTSKY, 2018).

Isso ocorre, pois o homem é um ser social e, ao ser criado fora da sociedade, sem as relações sociais, ela não poderia desenvolver as qualidades e as características especificamente humanas. Visto que somos produtos da própria história produzida ao longo do tempo e nossa formação ocorre por meio do contato social e dos objetos da cultura do nosso meio, e por meio dessa relação, formam-se as funções intelectuais.

As múltiplas determinações observadas no poema são algumas proposições de leitura e foram separadas para uma melhor análise, contudo, elas integram o texto como todo e devido à relação dialógica histórica e cultural entre o livro e o sujeito que lê pode-se fazer outras interpretações.

### **Considerações finais**

O objetivo da pesquisa consistiu em apresentar as múltiplas determinações presentes no poema “O menino que carregava água na peneira” para uma ação de leitura em sala de aula que possibilitará a identificação das especificidades de cada um dos elementos que constituem a totalidade da obra. Nesse ínterim, foi compreendido que a leitura literária viabiliza “a leitura do mundo” visto que os fatores sociais, históricos e culturais manifestam-se na obra, e para que isso ocorra o leitor precisa estabelecer uma relação dialógica e responsiva com o enunciado.

Contudo, a relação dialógica e responsiva só ocorre quando o leitor se conecta com a obra e assimila com a realidade em suas diversas significações e seja capaz de desenvolver um discurso interior repleto de perguntas e respostas. Nesse sentido, entende-se que quanto mais leitura se tem, mais o pequeno leitor se apropria da cultura humana e mais relações socioculturais com o texto ele consegue realizar no ato de ler, para assim, alcançar a compreensão e se tornar um leitor proficiente.

Dessa forma, a ação em sala de aula deve ser voltada de forma que integre toda complexidade que a leitura demanda, tanto em suas múltiplas determinações, quanto o sistema simbólico, juntamente com a apropriação da língua no qual é cultural e historicamente produzida.

Nesse contexto, os determinantes cultural, social, educacional, estético, afetivo e psicológico presentes no poema “O menino que carregava água na peneira” viabiliza ao leitor mobilizar todo o conhecimento que tem sobre esses determinantes e estabelecer relações com suas experiências vinculando com aquilo que foi escrito na obra.

## REFERÊNCIAS

ARENA, D. B. A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita. *In*: MENIN, A. M. C. S.; GIOTTO, C. G. G. S.; ARENA, D. B.; SOUZA, R. J. (orgs.). **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

ARENA, D. B. Para ensinar a ler: práticas e tendências. *In*: MIGUEL, J. C.; REIS, M. (orgs.). **Formação Docente-Perspectivas teóricas e práticas pedagógicas**. Marília: Oficina Universitária, 2015.

BAJARD, E. **Eles leem, mas não compreendem**. Onde está o equívoco. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2021.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARROS, M. **Exercício de ser criança**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.

CANDIDO, A. **Literatura e sociedade**. 10ª Ed. São Paulo: Ouro sobre Azul, 2008.

DAVIDOV, V. V. **Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin**. Curitiba: CRV, 2020.

DUARTE, N. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo da educação escolar. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 71, p. 79-105, 2000. DOI: 10.1590/S0101-73302000000200004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/GkhgksVWNhmjD6DnxtxdwsM/>. Acesso em: 15 jul. 2023.

LEONTIEV, A. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. *In*: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (orgs.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1992.

LEONTIEV, A. **O Homem e a Cultura**. *In*: LEONTIEV, A. (autor). O desenvolvimento do psiquismo. 2 ed. São Paulo: Centauro, 2004.

MAGALHÃES, G. M. Desenvolvimento do Psiquismo na Primeira Infância: Apontamentos para o Ensino nessa Faixa Etária. *In*: TULESKI, S. C.; FRANCO, A. F. (orgs.). **O processo de desenvolvimento normal e anormal para a psicologia histórico-cultural: estudos contemporâneos**. Maringá: Eduem, 2019.

MANGUEL, A. **Uma história da leitura**. São Paulo: Cia das Letras, 1997.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia Alemã (Feuerbach)**. São Paulo: Grijalbo, 1977.

MERETT, F. N.; FRANCO, S. A. P. Dimensões dialéticas na obra “O Filho Maldito” de Balzac: possibilidade para o desenvolvimento do ato de ler no Ensino Fundamental II. **Revista Educação e Cultura Contemporânea, [S.I.]**, v. 16, n. 45, p. 327-347, 2019.



Disponível em:

<https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/3157>. Acesso em: 15 jul. 2023.

MORETTI, V. D.; MARTINS, E.; SOUZA, F. D. Método Histórico-Dialético, Teoria Histórico-cultural e Educação: algumas apropriações em pesquisas sobre formação de professores que ensinam matemática. **RIPEM- International Journal of Research in Mathematics Education**, [S.L.], v. 6, n. 3, 2016. Disponível em:

<https://www.ime.usp.br/~brolezzi/disciplinas/20172/mpm5612/vanessa.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2023.

SILVESTRE, P. L. S.; MARTHA, A. Á. P. "Tratado" e Exercício de ser criança: a infância entre versos, rimas e tintas. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, Brasília, v. 46, p. 211-230, 2015. DOI: 10.1590/2316-40184612. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/elbc/a/hTyp8WSTZC6TvSqQLnmdKdd/>. Acesso em: 15 jul. 2023.

VIGOTSKY, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. *In*: PRESTES, Z.; TUNES, E. (Organização e Tradução). **Psicologia, Educação e Desenvolvimento**, 1ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

VIGOTSKY, L. S. Quarta aula. O problema do meio na Pedologia. *In*: PRESTES, Z. (orgs.). **Sete Aulas de L. S Vigoski**. Sobre os Fundamentos da Pedologia. 1 ed. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

### *CRediT Author Statement*

---

**Reconhecimentos:** Não aplicável.

**Financiamento:** Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES

**Conflitos de interesse:** Não há conflitos de interesse.

**Aprovação ética:** Por tratar-se de pesquisa qualitativa com método de abordagem bibliográfico, não houve necessidade de aprovação por Comitê de Ética em Pesquisa.

**Disponibilidade de dados e material:** Os dados utilizados neste trabalho estão referenciados e disponíveis para acesso.

**Contribuições dos autores:** Retkva realizou a redação do manuscrito, metodologia, discussão, análise e considerações finais. A orientação e revisão foram realizadas por Santos. Franco contribui na elaboração do artigo e no aprofundamento da temática, assim como, também realizou orientação e revisão.

---

**Processamento e editoração:** Editora Ibero-Americana de Educação.

Revisão, formatação, normalização e tradução.

