

SONIA FÁTIMA LEAL DE SOUZA

**CONCEITO DE INFÂNCIA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL NA
POÉTICA DE MANOEL DE BARROS**

**TRÊS LAGOAS/MS.
2023**

SONIA FÁTIMA LEAL DE SOUZA

**CONCEITO DE INFÂNCIA NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL NA
POÉTICA DE MANOEL DE BARROS**

Tese apresentada, á banca de Defesa, do Curso de Pós-Graduação em Letras, Área de Concentração em Estudos Literários, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/*Campus* de Três Lagoas, como requisito à obtenção do título de Doutor em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Kelcilene Grácia-Rodrigues.

Coorientadora: Profa. Dra. Regina Aparecida Marques de Souza

**TRÊS LAGOAS/MS.
2023**

TERMO DE APROVAÇÃO

SONIA FÁTIMA LEAL DE SOUZA

CONCEITO DE INFÂNCIA NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL NA POÉTICA DE MANOEL DE BARROS

Tese aprovada como requisito à obtenção do grau de Doutor no Curso de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/*Campus* de Três Lagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientadora:

Profa. Dra. Kelcilene Grácia-Rodrigues
UFMS/Câmpus de Três Lagoas

Coorientadora

Profa. Dra. Regina Aparecida Marques de Souza
UFMS/Câmpus de Três Lagoas

Profa. Dra. Terezinha Bazé de Lima
UNIGRAN

Profa. Dra. Waleska Rodrigues de Matos Oliveira Martins
UFRB

Prof. Dr. Armando Marino Filho
UFMS/Câmpus de Três Lagoas

Prof. Dr. Rauer Ribeiro Rodrigues
UFMS/Câmpus de Três Lagoas

Três Lagoas, 11 de setembro de 2023.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao universo, ao Deus criador por ter propiciado as condições necessárias em minha vida para realização desse caminho.

À minha orientadora Prof^a. Dr^a. Kelcilene-Grácia Rodrigues pelos brilhantes conhecimentos e profícuos saberes concebidos nas orientações e principalmente pela sua sabedoria sobre a vida e obras de Manoel de Barros objeto de estudo dessa tese. Acima de tudo, agradeço pela paciência compreendendo minhas limitações ao construir essa tese.

À minha Coorientadora Prof^a. Dr^a. Regina Aparecida Marques de Souza pela amizade e confiança ao acreditar em minha capacidade e principalmente pelos inúmeros encontros para discutir, refletir e planejar sobre a qualidade da educação da infância que foram divisores de águas na concretização desse sonho. Seus saberes sobre a Teoria Histórico-Cultural me proporcionaram segurança e direcionamento na finalização dessa jornada.

Aos (Às) professores (as) convidadas da banca que não mediram esforços para dedicar um tempo de suas vidas para ler e contribuir efetivamente para elevar a qualidade desse trabalho.

Aos (Às) demais professores (as) do curso que tão bem souberam ensinar dialogando com a teoria e a prática;

Aos colegas do curso que somaram conhecimentos, me ajudando a superar as agruras, incertezas e a esperança de chegar ao término desse trabalho.

À minha família que me acompanhou nesses quatro anos debruçados em livros, artigos em leituras e escritas em busca dessa realização;

Às amigas Vitória e Manuela pelo compartilhar de saberes e incentivos para prosseguir na caminhada.

Dedico esse trabalho aos meus filhos Ricardo, Roberto e Jonas Júnior que são o meu oxigênio de vida.

Ao meu esposo Edson Carlos de Abreu Leal pelo amor e companheirismo ao longo dessa travessia.

Biografia do orvalho

A maior riqueza do homem é a sua incompletude.

Nesse ponto sou abastado.

Palavras que me aceitam como sou — eu não aceito.

Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas, que puxa válvulas, que olha o relógio, que compra pão às 6 horas da tarde, que vai lá fora, que aponta lápis, que vê a uva etc. etc.

Perdoai.

Mas eu preciso ser Outros.

Eu penso renovar o homem usando borboletas.

Manoel de Barros

RESUMO

Este trabalho estuda o conceito de infância presente na Teoria Histórico-cultural na poética de Manoel de Barros. O objetivo da pesquisa é investigar nos poemas de Manoel de Barros como eles são possíveis de serem trabalhados a partir do conceito de infância presente na Teoria Histórico-Cultural. Para tanto, utilizamos como cópula de pesquisa as obras **Exercícios de ser criança** (1999), **Memórias inventadas para crianças** (2020), **Poeminhas Pescados numa fala de João** (2001a) e **O Fazedor de amanhecer** (2001b). Dessa forma, o trabalho busca sintonizar o conceito de infância preconizada pela Teoria Histórico-cultural na poesia de Manoel de Barros. A tese se fundamenta no referencial teórico-metodológico de Vygotsky (1935), Áries (1973), Mello (2017) e Marino Filho (2022).

Os resultados apontam que o eu lírico dos poemas de Barros poetiza uma infância como condição do desenvolvimento humano, que revela o pertencimento da criança naquele meio em que ela habita, brinca, corre e vive com a liberdade de expressão por meio de aparatos lúdicos e da própria natureza. Uma infância que demonstra a curiosidade, a imaginação, a criatividade, a liberdade de realizar prodígios, sempre amparada pela mãe, o pai, a irmã ou o irmão e o avô, o que vem ao encontro da teoria em tela. Esta tese trata, também, da construção da linguagem na poesia de Manoel de Barros como veículo de desenvolvimento humano, tal como proposto pela Teoria Histórico-Cultural, para a qual a linguagem é uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento cognitivo humano. O pensamento e a linguagem são a chave para a compreensão da natureza da consciência humana.

Palavras-chave. Infância; Manoel de Barros; Poesia; Vivência; Humanização.

ABSTRACT

This work studies the concept of childhood present in the Historical-Cultural Theory in the poetics of Manoel de Barros. For that, we used as research corpus the works *Exercises of being a child* (1999), *Memories invented for children* (2020), *Poeminhas Pescados in a speech by João* (2001a) and *O Fazedor de dawn* (2001b). In this way, the work seeks to tune the concept of childhood advocated by the Historical-Cultural Theory in the poetry of Manoel de Barros. The thesis is based on the theoretical-methodological framework of Vygotsky (1935), Áries (1973), Mello (2017) and Marino Filho (2022). The results indicate that the lyrical self of Barros' poems poetizes a childhood as a condition for human development, which reveals the child's belonging in the environment in which he lives, plays, runs and lives with freedom of expression through ludic devices and the nature itself. A childhood that demonstrates curiosity, imagination, creativity, the freedom to perform prodigies, always supported by the mother, father, sister or brother and grandfather, which is in line with the theory in question. This thesis also deals with the construction of language in the poetry of Manoel de Barros as a vehicle for human development, as proposed by the Historical-Cultural Theory, for which language is a fundamental tool for human cognitive development. Thought and language are the key to understanding the nature of human consciousness.

Keywords: Infancy; Manoel de Barros; Poetry; Experience; Humanization.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. OS ESTUDOS SOBRE A INFÂNCIA NA POESIA DE MANOEL DE BARROS	15
2. O ENFOQUE CONCEITUAL DE INFÂNCIA NA TEORIA HISTÓRICO- CULTURAL	31
3. OS “DESPROPÓSITOS” E AS “PERALTAGENS” DA INFÂNCIA NA POESIA DE MANOEL DE BARROS	39
3.1. Da prática barreana e a infância	45
3.2. Manoel de Barros e a Cultura mais Elaborada	62
CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
REFERÊNCIAS	87
ANEXOS	94
Anexo I – Memórias inventadas para crianças	95
Anexo II – O fazedor do amanhecer	98
Anexo III – Poeminhas pescados numa fala de João	101
Anexo IV – Exercícios de ser criança	107
APÊNDICE 1.....	136

INTRODUÇÃO

“Com certeza, a liberdade e a poesia a
Gente aprende com as crianças”.
Manoel de Barros

A presente tese tem como finalidade compreender o conceito de infância nas poesias de Manoel de Barros a partir da concepção teórica na abordagem histórico-cultural.

A obra de Manoel de Barros revela em seus recursos composicionais a infância como a mais perceptível característica de sua criação poética cunhando uma posição de desarticulação da infância institucionalizada socialmente.

Aliada a essa infância em Barros e com o viés pedagógico da nossa trajetória profissional, como professora da educação básica, tivemos a oportunidade de trabalhar com crianças do ensino fundamental I, (faixa etária de 06 a 12 anos). Essa prática pedagógica nos proporcionou a participação no Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa PNAIC/MEC/UFMS, no período de 2013 a 2017, por meio do qual tivemos contato com eventos do “Crianças” e, também, com diversos poemas de Manoel de Barros. Ainda, como participantes do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguagem, Educação e Infância - Teoria Histórico-Cultural/GEPLEI-THC, cadastrado no CNPq, pudemos aprofundar estudos sobre os modos de leitura, em como compreender os caminhos que a infância atravessa para o desenvolvimento psicológico da criança por meio da presente teoria.

Enriquecendo essa abordagem, junto à representação da infância de Barros, e guiada pela perspectiva pedagógica forjada em nossa trajetória como professora na educação básica, fomos favorecidos com a oportunidade de interagir com crianças do ensino fundamental I, compreendendo faixas etárias de 06 a 12 anos. Essa prática pedagógica nos permitiu integrar como supervisora o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC/MEC/UFMS) durante o período de 2013 a 2017, neste período realizamos junto a coordenação geral do PNAIC Seminários que tiveram apresentações culturais e uma delas nos chamou a atenção, o espetáculo “Crianças”, que nasceu de um disco/CD

que o cantor Márcio de Camillo musicalizou os poemas de Manoel de Barros que tinham a infância e a criança em destaque.

Com base na experiência acumulada ao longo de nossa trajetória profissional e com o acesso ao material contido no CD, enxergamos uma oportunidade valiosa para ilustrar como a poesia de Manoel de Barros pode desempenhar um papel enriquecedor no processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil. Essa abordagem poética busca promover uma visão humanizadora que se alinha aos princípios fundamentais da Teoria Histórico-Cultural.

Além disso, como membros ativos do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguagem, Educação e Infância - Teoria Histórico-Cultural/GEPLEI-THC/CNPq, tivemos a grata oportunidade de iniciarmos nossos estudos na compreensão da formação da atitude leitora nas crianças e explorar os diferentes caminhos que a infância trilha em direção ao desenvolvimento psicológico da criança, por meio da perspectiva oferecida por essa teoria.

Para que pudéssemos dar conta de apresentar como seria possível essa empreitada, traçamos como objetivo investigar nos poemas de Manoel de Barros, que tratam sobre a infância, o conceito de infância presente na Teoria Histórico-Cultural, que trata sobre as fases da infância, até quando se considera infância em meio às vivências.

Dessa forma, no que se refere à escolha do *cópus literário*, muitos livros de Manoel de Barros convergem para a infância, então, os poemas escolhidos para a análise e interpretação seguiram o nosso critério pedagógico como pesquisadoras, pois esses poemas seguiram a nossa jornada profissional enquanto professora-pedagoga, na educação da infância, que proporcionaram um encontro didático com as entrelinhas dos versos do referido poeta.

Nesta direção, conforme a afirmação de Ana Raquel, ilustradora dos poemas de Manoel de Barros, na obra **Poeminhas pescados numa fala de João** (2001), o poeta compõe versos para “*gente grande ler*”, mas seus versos “*falam língua de criança*”. Assim, definimos como *cópus de pesquisa* as seguintes obras de Manoel de Barros: 1) **Exercícios de ser criança** (1999b), em específico os poemas “O menino que carregava água na peneira”, “A menina avoadada” e um poema de abertura, que não tem título; 2) **Poeminhas Pescados numa fala de João** (2001a), os poemas I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII, IX e X; 3) **O**

Fazedor de amanhecer (2001b), os poemas “Sou Fazedor de amanhecer” e “Eras”; 4) **Memórias inventadas para crianças** (2010), os poemas “O menino que ganhou um rio” e “Brincadeiras”. Desse modo, a seleção de poemas do cópua permitiu estabelecer as relações pertinentes aos fundamentos da teoria histórico-cultural sobre a infância.

Observamos que na poética de Barros há muito de vivência de crianças, adultos e animais em meio a plantações, rios, árvores, passarinhos, lesmas, com uma riqueza criadora, um mundo imaginado e recriado a partir de um olhar infantil, que apresenta uma realidade pantaneira. Neste quesito, recorreremos ao trabalho de Grácia-Rodrigues (2006):

A poesia de Manoel de Barros não é uma representação naturalista do Pantanal, porém recria, a partir da memória, uma parte desse cenário brasileiro: águas, bichos, árvores e pedras em um mundo de musgos e de lagartos, com palavras que bafejam halo de vida. Assim, o poeta nos traz a memória de coisas (que, de tão esquecidas, tornaram-se desconhecidas) e nos apresenta um lado insólito da vida: o olhar do poeta mapeia o chão e seus componentes; reedita a criação do mundo, ordena as formas do caos em um “logos” com a pureza da ancestralidade mítica. A paisagem que enforma o universo de Barros não é, portanto, a descrição acurada de uma realidade física da terra pantaneira, mas antes a recriação complexa, sem fronteiras, de outra, criada por um ato de palavra que se revela por um especial uso da linguagem poética, povoada de imagens capazes de iconizar, indiciar e representar o poeta e seu mundo (Grácia-Rodrigues, 2006, p. 33).

Nos estudos sobre a infância na Teoria Histórico-Cultural, encontramos razões para acreditar que a vivência e as experiências vividas pelas crianças são fundamentais para o desenvolvimento de suas máximas capacidades. De acordo com Mello, Barbosa e Faria (2017),

Nessas poucas décadas de estudos e pesquisas, descobrimos que a inteligência e a personalidade dos pequeninos, que se formam com as experiências vividas, dependem do lugar que eles ocupam nessas experiências: do quanto atuam, participam das escolhas que permitimos que façam, do quanto decidem, exploram e experimentem. Isto porque, só por meio de sua atividade-de seu agir ativo-, sua aprendizagem e seu desenvolvimento avançam. Quando são espectadoras apenas, ou seja, quando observam e esperam, quando recebem passivamente a ação do adulto [...] a aprendizagem e o desenvolvimento dos bebês e crianças pequeninhas se empobrecem e tem um ritmo lento [...] o desenvolvimento é uma possibilidade e depende daquilo que os bebês e as crianças pequeninhas vivem e de como se sentem nas experiências que vivem (Mello; Barbosa; Faria, 2017, p. 42).

As autoras reforçam a fundamental importância da participação e atuação da criança como protagonistas em suas escolhas e decisões, pois é a partir desse agir ativo que elas desenvolverem sua inteligência, personalidade e outras capacidades mais avançadas.

Consoante ao pensamento das autoras citadas acima, a infância vivida e apresentada nos poemas de Barros possui essa experiência participativa em um ambiente livre, recheado de possibilidades, de oportunidades para criar e imaginar, livres de determinações de adultos e de obediências infundadas. despropósitos.

Segundo Cosson (2012, p. 17), “a experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência.” Ou seja, a ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da linguagem quanto do leitor e do escritor.

Os conceitos estigmatizados pela sociedade a respeito da infância são históricos e culturais, como demonstram os estudos. A concepção de infância existente permite afirmar que a preocupação com a criança se encontra presente somente a partir do século XIX, tanto no Brasil como em outros países. Entretanto, mesmo com essa averiguação, observamos que o tema infância não foi motivo que despertasse o interesse para desenvolver pesquisas. Estudos apontam que até o início dos anos 1960 a história da infância e a história da educação pareciam ser dois campos distintos e difíceis de conciliar em uma pesquisa, conforme posto por Ariés:

A falta de uma história da infância e seu registro historiográfico tardio, são um indício da incapacidade por parte do adulto de ver a criança em sua perspectiva histórica. Somente nos últimos anos o campo historiográfico rompeu com as rígidas regras da investigação tradicional, institucional e política, para abordar temas e problemas vinculados à história social (Ariés, 1973, p. 125).

Na esteira das discussões teóricas e estudos relacionados à infância, é perceptível a contribuição educacional e social de estudos voltados para o tema da infância, porque permitirão aprofundar saberes sobre a infância para direcionar uma educação valorizando essa etapa da vida da criança.

Para demonstrar o nosso objetivo proposto, trouxemos como referencial teórico o conceito de infância proposto pela Teoria Histórico-Cultural, na qual o processo de humanização é fundamental, principalmente quando se trata da convivência entre as crianças, bem como a presença de adultos oferecendo incentivos e suportes para o desenvolvimento de infinitas possibilidades de criar, de imaginar e de viver as peraltices infantis cotidianas.

Para Vygotsky (1997), nos tornamos humano a partir das relações sociais entre a criança e o adulto. Essas relações ocorrem tanto no ambiente familiar como em outros grupos sociais, tais como a escola. Então, desde o nascimento, no instante em que o bebê é colocado no colo para os devidos cuidados e primeiros contatos com enfermeiras, médicos e a mãe já ocorre um acolhimento do adulto com a criança. Da mesma forma, ocorre na instituição educativa, com os adultos ou as outras crianças mais experientes.

Para dar conta dessa reflexão proposta por nós, a presente tese divide-se em três capítulos, os quais dialogam entre si para a consecução do tema sobre a infância na poética de Barros pelo viés da teoria histórico-cultural.

No primeiro capítulo, abordamos os estudos existentes sobre o tema da infância na poesia de Manoel de Barros. Nosso intuito aqui é expor as vertentes de pesquisas desenvolvidas e demonstrar que não há estudos que sobre a perspectiva que desenvolvemos.

No segundo capítulo, tratamos sobre a fundamentação teórica que norteou a nossa pesquisa. Aqui, apresentamos nossas primeiras incursões no caminho do aprofundamento a Teoria Histórico-Cultural a respeito da concepção de infância, considerando o aspecto humanizador traduzidos pelas vivências.

No terceiro capítulo, realizamos a análise e interpretação de poemas que versam sobre a infância na poética de Manoel de Barros pelo viés teórico da teoria histórico-cultural.

Espero que a nossa tese possa contribuir para os estudos sobre a infância na área educacional e que auxilie os professores da Educação Infantil em inserir em suas aulas momentos de liberdade para a criança criar e fazer “invencionices” e “despropósitos”, no intuito de tornarem-se protagonistas de suas descobertas.

1. OS ESTUDOS SOBRE A INFÂNCIA NA POESIA DE MANOEL DE BARROS

Como a proposta desta tese é tratar sobre a temática da infância na poesia de Manoel de Barros, o presente capítulo tem como objetivo mapear os trabalhos existentes sobre a obra do poeta que abordam o tema da infância, verificando as perspectivas de cada pesquisa.

Esclarecemos que nossa base de pesquisa é o Banco de Teses de Dissertações da CAPES. No sistema de busca da CAPES, quando colocamos as palavras “infância” e “Manoel de Barros” aparecem inúmeros trabalhos que tratam sobre o assunto. Observamos que todos os trabalhos falam sobre o tema da infância na poesia de Barros, uma vez que a relação entre a poesia e a infância de Barros é ponto indiscutível.

Em nosso caso, tivemos que refinar a pesquisa para os trabalhos que delineiam especificamente sobre o tema da infância na obra do escritor sul-matogrossense. Desse modo, encontramos um número expressivo de estudos com diferentes abordagens teóricas, que expomos abaixo.

Em **Exercícios de ser humano: A poesia e a infância na obra de Manoel de Barros**, Mirian Theyla Ribeiro Garcia (2006) aborda a importância da infância e da imaginação dinâmica e criadora na poesia de Barros, a partir da perspectiva teórica de Gaston Bachelard. A estudiosa destaca que, apesar do tema da infância ser o centro norteador poético dos poemas do escritor, o que impera nos versos de Barros é o ser humano, é a reflexão sobre a condição humana nesse mundo que valoriza o ter acima do ser.

Andréa Regina Fernandes Linhares (2006), em **Memórias inventadas: figurações do sujeito na escrita autobiográfica de Manoel de Barros**, focaliza a questão da memória na obra do escritor a partir da perspectiva autobiográfica, ressaltando a importância da infância na formação da personalidade e na construção do sujeito:

A memória é então a condutora rumo ao passado, sendo o destino a infância. A escolha da infância como ambientação da narrativa não se mostra aleatória, na medida em que é nela que, via de regra, considera-se a formação da personalidade e identidade do sujeito (Linhares, 2006, p. 48).

A tese **A construção poética de si mesmo**: Manoel de Barros e a autobiografia, Walquíria Gonçalves Béda (2007) demonstra a extrema relação da vida de Barros com a produção literária do poema. Segundo Béda (2007), é possível ler nos poemas de Barros a infância como uma aguda curiosidade e sensibilidade. Trata-se de uma infância própria da invenção que gosta de contar histórias, e é através dessa sensibilidade que essa criança interpreta o mundo, movida por sua inteligência, intuição e a coabitação com bichos, plantas, água e terra. Béda diz que:

O poeta Barriano possui uma linguagem de retorno à infância, pois seus versos de sentido metapoético constrói (ou reconstrói) a partir da palavra de uma criança amparada em sua própria vivência solitária. O Eu lírico se confunde com a infância do poeta criança (Béda, 2007, p. 28).

Em **O corpo como campo de forças da infância**: resistência, criação e afirmação da vida, Maria do Carmo Morales Pinheiro (2010) examina a poesia de Barros a partir do pensamento de Walter Benjamin, Nietzsche, Foucault, Deleuze, Guattari e Artaud, tendo como “desmétodo” a própria infância, segundo a compreensão benjaminiana.

A estudiosa menciona que o corpo, como campo de forças em tensão permanente, é materializado em diversas instâncias, como, por exemplo, a escola, a família, o mercado, a mídia em geral, até o trabalho infantil, as práticas excludentes e que vivem imersas nesse lugar que aprisiona de diferentes formas os corpo-criança e sua infância. O poeta descortina essa prisão e versa uma infância livre de aprisionamentos.

Em **Manoel de Barros**: peraltices e traquinagens com a palavra poética, Bianca Albuquerque da Costa (2010) demonstra o trabalho incessante da manipulação lexical na poética de Manoel de Barros. A estudiosa mostra como o poeta rompe, pela palavra nua e primitiva, com os padrões convencionais que recusa regras e a lógica usual e que contribui a quem ler esses poemas uma explosão de imagens que nunca estão pré-formadas, mas estão sempre à espera de se formar a cada nova leitura, a cada novo olhar sobre a mesma obra.

Rosane da Silva Gomes (2011), na tese **Entre Guimarães Rosa, Manoel de Barros e Bartolomeu Campos Queirós**: a criação de uma infância da escrita, investiga a infância de forma similar entre a poética da ou a infância da escrita. A autora observou uma escrita poética balizada pelo viés de criação e desvelamento:

A infância na literatura foi utilizada como uma estrutura, ou seja, uma maneira de se escrever e dar a ver a infância em seu contínuo e criativo devir, suprimindo a infância como um período de carência, lacunaridade e insuficiência. Barros valoriza em sua poesia os objetos e as coisas sem valor de mercado (como latas e parafusos velhos, cisco, lagartixas e formigas). Ao valorizar a simplicidade, atribui-lhe relevo, dando a entender que as pequenas coisas ganham uma dimensão maior quando associadas à brincadeira e à invenção (Gomes, 2011, p. 115).

Sendo a criança aquela que não tem a sua voz legitimada entre os adultos, Manoel de Barros consolida a linguagem infantil à possibilidade de quebrar paradigmas e reinventar outras linguagens e outras escritas para a infância, pois transgredir a linguagem em sua formalidade possibilita a renovação do falar, pensar e imaginar as experiências no fazer infantil. O eu lírico ao valorizar uma escrita que não se importa com a lógica convencional está produzindo uma língua de caráter delirante e inovador.

Em **Entre o ínfimo e o grandioso, entre o passado e o presente**: o jogo dialético da poética de Manoel de Barros, Carlos Eduardo Brefore Pinheiro (2011) destaca a infância nos poemas de Manoel de Barros como um resgate do passado, ainda que com os olhos da idade madura, com o olhar da criança sobre os seres, as coisas e as relações inter-humanas. Uma visão mítica de infância transitando entre o passado e o futuro de forma mobilizadora. Segundo Pinheiro (2011), Barros não se separa da arte da palavra, a linguagem poética se sobressai por meio da palavra poetizada.

Marina Haber de Figueiredo (2011), em **Erotismo e contemplação em Infância, de Manoel de Barros**, destaca a infância representada pela voz do adulto-criança na poesia de Barros, como um exercício para acelerar a liberdade dos sentidos por meio do devaneio e da poesia.

Figueiredo (2011) aponta que o ouro encontrado nos versos de Barros sobre a infância pode não ter lógica nenhuma diante do capitalismo vigente, mas

representa os modos de viver de forma livre, intensa, nas descobertas cotidianas para descobrir a vivacidade de dar e ter prazer nas pequenas coisas da vida.

Em **Entre Meninos, Mendigos, Pântanos e Pássaros**: a reescritura poética de Manoel de Barros, Vanderluce Moreira Oliveira (2011) analisa a repetição/reescritura dos poemas de Manoel de Barros presentes no primeiro livro do escritor, **Poemas concebidos sem pecado** (1937), e nas obras posteriores do poeta. Para a pesquisadora, as reescritas devem ser visualizadas como algo novo, que do mesmo traz à tona o diferente.

A produção literária deste autor presentifica as memórias da infância vivida no Pantanal mato-grossense, local este que usa como metáfora para falar sobre o homem simples, de espírito livre, aquele que não está alienado no mundo das regras e convenções. Para isso o autor tematiza o pássaro, o andarilho, a terra, o sapo, a água, a pedra, enfim coisas e seres comuns do lugar e do tempo em que viveu a infância (Oliveira, 2011, p. 14).

Oliveira aponta que o poeta usa o Pantanal como o mote para promover as transformações, pois esse é um local de muitas mudanças climáticas, chuvas e sol, porém mantém o lugar sempre renovado, assim também ocorre:

[...] com a poesia deste escritor brasileiro: transformadora, enigmática, ambígua, por meio de uma linguagem aparentemente simples ao estilo da linguagem coloquial, temos uma produção poética original, de ruptura, que confunde a crítica (Oliveira, 2011, p. 14).

É importante salientar que Oliveira não limitou o poeta ao regionalismo, à localidade. A estudiosa evidencia o modo como Barros utiliza o Pantanal em sua poesia de forma universal, por meio do trabalho com a linguagem, uma vez que o poeta coloca a linguagem poética como o ápice de sua lírica.

Carolina Tito Camarço (2011), em **Entre a Magia e a Sedução: o Imaginário Infantil em Exercícios de Ser Criança**, de Manoel de Barros, e em **uma Maneira Simples de Voar**, De Ivens Cuiabano Scaff', evidencia, em perspectiva comparativa, o entendimento, a apreensão do fenômeno da imaginação potencializados pelo jogo ficcional, a partir dos estudos de Gaston Bachelard. A estudiosa faz, também, uma reflexão acerca da criança/infância e da literatura infantil/juvenil.

Barros e Scaff combinam o potencial estético das imagens relacionadas ao pensamento mágico, em ações situadas no âmbito do maravilhoso, comunicando uma realidade através de comparações, símbolos e criando um universo lúdico. Neste sentido, a presente pesquisa em questão se apoia, para o entendimento e apreensão do fenômeno da imaginação potencializado pelo jogo ficcional, estudos sobre o imaginário, principalmente, os de Gaston Bachelard. A questão do imaginário tem sido muito estudada pelas diversas disciplinas, como a Sociologia, Antropologia, Psicologia, dentre outras, focalizando os mitos e os símbolos (Camarço, 2011, p. 9).

A pesquisa de Marcia Cristina Silva (2013), em **Retratos da Infância na Poesia Brasileira**, discorre sobre o tema da infância em poemas de Casimiro de Abreu, Olavo Bilac, Manuel Bandeira, Cecília Meireles, Carlos Drummond de Andrade, Mário Quintana e Manoel de Barros, apresentando os caminhos que a infância percorre e pode ser criada por diferentes abordagens nos poemas. Essas diferentes abordagens da infância enfatizam o saudosismo e a idealização, de um tempo na infância vivido de forma por inteiro, completo.

Para Silva (2013), a imagem da infância é configurada de forma reveladora e com mais autonomia, pois, a criação poética dos modernistas abre espaço para o surgimento de uma nova infância apresentada por meio das diferentes linguagens poéticas. Inicialmente, a infância era lembrada por meio do saudosismo e como um ideal infantil, porém com inferioridade. A partir das poéticas modernistas, a infância começa a ser vista com um potencial elevado de inquietude, inventividade e até de “despropósitos” capazes de criar outros mundos com suas peraltices e vivências imaginárias.

Essa lembrança da infância como um resgate à memória se trata de uma maior liberdade de poetizar com a linguagem, essa memória se transforma em um modo diferente de reviver, não apenas a partir de fatos ocorridos, pois não se trata de um documentário, a poética e a poesia se voltam para a instabilidade, para o avesso à verdade, de uma incerteza. O eu lírico “brinca” com as palavras, transportando-as além do tempo e, também, do espaço vivido e imaginado. A realidade não está pronta, vai sendo construída e inventada a cada verso.

Adriana Cercarioli (2014), em **Entre Infâncias e Versos**: a leitura da poesia de Manoel de Barros pelo olhar da criança, estuda a presença do universo infantil na composição dos versos do poeta, tarefa que a aproxima de um elemento articulador de sua poesia, o “criançamento poético”. A infância da linguagem é o que a autora apresenta nos poemas de Barros como trajetória

literária, evidenciando a linguagem infantil como ferramenta de articulação potencializadora dos efeitos de sentidos na arquitetura poética da obra de Manoel de Barros.

Na perspectiva da linguagem, é a infância presente nos poemas de Manoel de Barros se apodera como dispositivo de uma forma “crianceira” específica de expressão verbal, que ressignifica o sentido habitual e convencional das coisas existentes no universo, dando lhes um sentimento de humanização no que a sociedade atual desumaniza e desvaloriza.

Na pesquisa, **Manoel de Barros: as cores da infância**, Helvio Henrique de Campos (2014) aborda a questão da presença de um olhar infantil na poesia de Barros. O estudioso a importância do “olhar inexperiente” é capaz de desconstruir tudo o que é institucionalizado pela linguagem responsável pelo encantamento e pela construção da cultura e do próprio poeta.

As marcas textuais dessa ausência no corpus da obra de Manoel de Barros são o objeto desse estudo, a saber, as relações do olhar infantil e suas variações com a prática artística e a indefinição de gêneros artísticos que a poesia, baseada nesse olhar, produz. Portanto, são questões próprias da negatividade e indeterminação, como manifestações de uma busca verdadeira, como é a busca de todo crítico (Campos, 2014, p. 15).

Em **Poesia, Experiência, Infância**: um estudo sobre o acontecer infantil na poética de Manoel de Barros, Keyla Cirqueira Cardoso Nunes (2015) examina como o “acontecer infantil” é construído na poesia de Barros. Para tanto, Nunes demonstra que a concepção de infância que desestabiliza a lógica temporal é o antídoto contra a “pobreza de experiência” (Nunes, 2015, p. 11).

Nunes discorre, também, como a infância presente na obra do escritor sedimenta um solo fértil para o constructo poético.

Retornar à infância para encontrar o idioma em estado de júbilo é o ofício que mais o poeta se ocupa, pois a infância é o solo perfeito para a criatividade se manifestar sem qualquer impedimento, concedendo ao lúdico um caráter de inocência e de novidade permanente. Assim, em situação de devaneio voltado à infância, o poeta encontra-se com a beleza das imagens primeiras oferecidas pelas palavras. Estas, em sua graciosidade, se doam totalmente ao poeta: “Na faceirice as palavras / me oferecem todos os seus lados”. Ele aceita a entrega e sai “a vadiar com elas por todos os cantos do idioma”. Ao ser seduzido pelo charme das palavras, decide, na companhia delas, andar à toa, na ociosidade sem qualquer compromisso na vida. Essa imagem faz alusão ao ato criador do poeta (NUNES, 2015, p. 106).

Keyla Nunes finaliza sua pesquisa mostrando que a infância e a linguagem coexistem, não se separam, elas se integram em um círculo do qual a infância é o principiar da linguagem e a linguagem o principiar da infância. (NUNES, 2015).

Em **Manoel e Martha Barros: a Pedagogia do Olhar**, Erika Bandeira Albuquerque de Lorena (2015) analisa a presença dos desenhos na obra de Manoel de Barros, que agregada ao poema, evidenciando a concepção de infância, a renovação de perspectivas, primitivismo, efetividade da ilustração de obras poéticas e a influência editorial na produção de livros infanto-juvenis.

Um fato consolidador acerca da importância do texto agregado à imagem é a criança precisar de alguém que leia para ela, já que ainda não é alfabetizada, ou seja, ela ouve o texto ao mesmo tempo que “lê” a imagem. Na terceira infância, por sua vez, há o início da racionalização, a magia é gradativamente substituída pela busca por respostas claras e objetivas. A justificativa desta atitude está diretamente ligada ao início da ida ao ambiente escolar, lugar onde haverá a assimilação cultural e abertura para a socialização (Lorena, 2015, p. 14).

Janice Aparecida de Azevedo Fernandes (2015), em **Iminências Poéticas: Manoel de Barros e Arthur Bispo do Rosário – Por Uma Poética da Recomposição de Inutilidades e do Acriançamento**, demonstra como Manoel de Barros “simulou” um eu poético totalmente acriançado, que se deslumbra frente às possibilidades semânticas de uma palavra. Para isso, o poeta cria seu próprio idioma, seu “manoelês”, marcado por suas formas de comandar a linguagem e dar sentido às palavras.

Na ânsia de buscar aproximações entre os artistas Manoel de Barros e Arthur Bispo do Rosário, num primeiro momento, o caminho a ser trilhado era o da criação poética via inutilidades, ou uma construção a partir de sobras, refugos da sociedade do consumo. Porém, à medida em que a pesquisa avançou, várias proximidades poéticas foram aflorando entre os dois artistas, tornando-se perceptivas no campo da observação. Além da rusticidade que se opera no interior da obra desses dois artistas, outros elementos fazem-se notar, como é o caso de pertencerem a um mesmo tempo poético, partilharem dos restos, do apoético como matéria poética, travarem um discurso com a modernidade mediado pela e por uma arte iminente que já se faz notar e divide a opinião da crítica (Fernandes, 2015, p. 197).

A estudiosa revela uma aproximação entre Barros e Rosário Bispo do Rosário no que se refere à poética das inutilidades; os dois artistas se curvam

na perspectiva da observação de sobras, de refugos e de objetos que não têm mais utilidade no meio social para construírem suas produções literárias.

Em Memórias de Quintal: A arte do Encontro com a Criança Interior e os Afetos de Infância, Paula Laís Araújo de Medeiros (2015) trata o teatro enquanto “arte do encontro”, como o faz de conta na cena do espetáculo, a imaginação, é elemento de motivação para a criança recriar o vivido por meio de suas memórias afetivas.

Penso que no teatro, arte do encontro entre humanidades, lugar de onde se vê e se é visto, o que se coloca em contato entre as pessoas são fragmentos de seus achadouros de vida. Algumas histórias, provavelmente, de cunho universal, mas há também outras que são provenientes de algum lugar muito secreto e desconhecido a qualquer olhar exterior. Quantos mistérios não trazemos a tona, ainda que não sejam expostos, quando compartilhamos a nossa humanidade com outras pessoas? É possível, portanto, compreender o ritual do jogo teatral como uma ferramenta, linguagem, arte, que coloca os nossos tesouros em relação, misturando-os e lhes agregando outras experiências e níveis de complexidade (Medeiros, 2015, p. 89).

Em Poesia e psicanálise: do poetar sobre a infância ao (in)dizível da experiência em Manoel de Barros, Renata Lisboa Machado (2016) faz um estudo sobre a poética de Manoel de Barros a partir de uma abordagem psicanalítica evidenciando o tema da infância na obra de Barros como o tema da experiência do (in)dizível.

Nas entrelinhas de cada verso, dá ao leitor a chance de descobrir que não é pela razão que se chega a Deus, que pode ser compreendido também como o contato com o mais profundo do humano, com a ideia de uma correspondência do microcosmo com o macrocosmo. É usando a sua sensibilidade, que se expressa na insignificância das formigas — das crianças, dos poetas, dos loucos, dos miseráveis, dos esquecidos, que se pode vê-lo. Logo, o último verso porta um tom lúdico, visto que o sujeito lírico afirma ser doutor em formigas. Podemos depreender disso uma possível crítica às teses de doutorado construídas em bases excessivamente racionais e muito distantes da poeticidade e do seu projeto estético, ao mesmo tempo que uma inversão, porque o verdadeiro doutorado se alcança nesse exercício da poeticidade e da sensibilidade. O eu-lírico, assim, brinca com as imagens, vendo o mundo como uma criança vê (Machado, 2016, p. 17).

O olhar do eu lírico, segundo Machado (2016), está direcionado a ver o mundo pelos olhos das crianças. Com isso, a beleza da linguagem poética está sediada no fazer da infância.

Na tese **Os miúdos circos**: encontros possíveis entre a cultura da infância e a cultura da escola, Gisela Marques Pelizzoni, (2017) estuda o entrelaçamento entre a infância e o local de vivência – a escola.

Esta tese buscou garimpar, no cotidiano de uma escola pública, o que se usou chamar de Miúdos circos, que podem ser compreendidos como cenários onde a infância seja capaz de vigorar, se expressando na sua potência criadora, inventiva e poética. Investigando o que acontece quando as poéticas advindas da cultura infantil escapam dos seus universos restritos aos mundos da infância e tocam a cultura de uma escola (Pelizzoni, 2017, p. 7).

Assim, a autora menciona que, na percepção da infância como território de encontros com outras condições em diferentes universos, é que Manoel de Barros diz sobre a capacidade da criança estabelecer o “estado de ser comunhão com o mundo” (Barros, 2006, p. 40), no próprio dizer do poeta.

Diante disso, Pelizzoni conclui que há um engajamento em cada novo dia diante das crianças no espaço escolar, pois em cada novo ser infantil que chega na escola é capaz de revigorar o ensaio de um novo ser humano que consegue modificar o lado escolarizante e dar ênfase às “inventices” das crianças com entusiasmo e criatividade que a escola acaba por ceder aos novos princípios de vivências e aprendizagens.

Thiago Rodrigues Carvalho (2017), em **Experimentos espaciais na poética de Manoel de Barros**: geografias intensivas no chão da poesia, aborda sobre a criação dos arranjos espaciais na poesia de Manoel de Barros, aliando os espaços geográficos à poesia. Essa abordagem geográfica tratou a infância numa perspectiva visando a:

Natureza e infância que foram arrastadas ao encontro do deserto imanente e maquinadas pela linguagem para expressarem sentidos sobre os fazeres de poesia (metapoesia). O espaço da infância foi desterritorializado como fluxo molecular que erra a linguagem, e se reterritorializou como máquina de expressão poética em composição das geografias do devir. ...procurou-se entrincheirar no meio, este espaço entre de geografias intensivas, um chão achadouro de devires: o legado da poesia como chão que ensina, caçar o espaço intensivo para o maquinar de uma escrita de devires geográficos (Carvalho, 2017, p. 231).

Assim, Carvalho caminha pelas veredas geográficas e poéticas de Barros, em busca da espacialidade como essência da vida na procura de compreender sentidos geográficos à poesia.

Em **Fabrincando Sentidos**: infância em Manoel de Barros à luz da semiótica discursiva, Tamires Dantas Pereira Candido Gonzales (2017) apresenta a história da infância que independe da idade, construída na linguagem do discurso poético, como “o pulsar de um coração que eleva a alma do sujeito”, uma infância humanizada no qual a expressão verbal e visual se entrelaçam.

Elaine da Silva Carvalho Donato (2017), em **A Poética do Espaço da Infância em Manoel de Barros**: os exercícios de ser criança, demonstra como o tema da infância é poetizada, sonhada e imaginada, de tal modo que os poemas do escritor acompanham o adulto em toda a sua existência.

Na linha filosófica na poesia como espaço de memória e criação, serve de base a uma “filosofia do viver” e uma “filosofia da criação poética” poeticamente enunciadas na obra do autor... já que o universo poético Manoelino esteia-se ludicamente nas construções linguísticas de cunho infantil, que aproximam o ato criativo do poeta à brincadeira da criança (Donato, 2017, p. 67).

Conforme Donato (2017), o eu lírico da obra **Exercícios de ser criança** coloca a criança no centro da subjetividade humana que acompanha o adulto em toda a sua trajetória existencial. O pensamento de Donato vem ao encontro do que Manoel de Barros pensa sobre a infância em sua obra. A infância é o ponto de partida e o ponto de chegada em sua poética.

Na pesquisa **Educação da Infância pela poesia de Manuel de Barros**, Dayane da Silva Grilo (2017) estuda a recepção estética das crianças referente à poesia do livro **Memórias inventadas**: as infâncias de Manoel de Barros. O objetivo geral desse estudo foi investigar a recepção estética das crianças nas leituras das poesias de Manoel de Barros, verificando os sentidos elaborados pelas crianças a partir da abordagem dos aspectos melódicos, imagéticos e semânticos das narrativas poéticas.

Segundo a autora, a leitura e a discussão das narrativas poéticas de Manoel de Barros permitiram às crianças formularem ideias e compreensões de um nível bem elevado de complexidade intelectual, isso ocorreu devido ao trabalho intencional que foi realizado no decorrer da pesquisa.

Valmira Alves da Rocha (2017), em **Três infâncias**: o aprendizado poético de Manoel de Barros aplicado ao 9º ano do Ensino Fundamental II,

analisa a poesia de Manoel de Barros e propõe sugestões de atividades para o 9º ano do Ensino Fundamental II, como forma de incentivo à leitura e para a promoção do contato do adolescente com a Literatura.

Partindo do que afirmamos e considerando que o texto poético é por natureza polissêmico, este estudo representa uma alternativa a mais dentre tantas outras abordagens dos textos poéticos estudados, que já foram e poderão ser feitas, dada a plurissignificação inerente a poesia. Tendo-se em conta que procuramos sempre a busca do sentido, este trabalho poderá significar um dos caminhos possíveis para a prática da compreensão poética em sala de aula, despertando o prazer e o gosto literário nos educandos, sem a pretensão de esgotar o vasto universo poético do autor (Rocha, 2017, p. 59).

Rocha (2017) desenvolveu uma sequência didática com os poemas de Barros para trabalhar a compreensão do poema com os estudantes do Ensino Fundamental II. A autora critica o que se faz em muitas instituições escolares com apenas os fragmentos de poemas e ainda, para trabalhar a gramática normativa, deixando em segundo plano o efeito de sentido da palavra utilizada na poética de Barros em sua essência.

No estudo **O Poeta e seus brinquedos**: uma leitura de Manoel de Barros, Rafaela Moreira Rodrigues (2017) demonstra que as crianças não usam a linguagem como única fonte de expressão. A autora acredita que a inventividade e a imaginação são mais usadas na infância claramente definidas nas brincadeiras.

Por outro lado, não é possível afirmar se é a infância que serve de inspiração para a poesia ou se é a poesia, em sua ânsia pela “despalavra”, que vai ao encontro da infância. O que se pode dizer é que, nessa poesia, a infância possui um papel de destaque. De fato, o poeta associa a atividade de escrita tanto ao universo linguístico quanto ao imaginário infantil. O assombro de avistar todas as coisas como se fossem olhadas pela primeira vez, permite às crianças fazerem uma espécie de “trans-uso” dos objetos, transformando-os infinitamente em brinquedos diferentes, ação que possibilita a analogia com a atividade do poeta quando “trans-usa” as palavras para torná-las poesia. Indagar de que maneira a poesia se realiza como brinquedo e arte de brincar pelo “trans-uso” da linguagem, ou seja, pensar as relações entre brinquedo e poesia observando a possibilidade de serem instrumentos que viabilizam o deslocamento entre significantes e significados (Rodrigues, 2017, p. 18).

Marcus Vinicius Lima Arimatea Prado Santos (2017), em **A poética primordial de Manoel De Barros**, apresenta as acepções da poética de Manoel de Barros.

Como a linguagem infantil e as metáforas radicais que emprega. Trabalhando as imagens conhecidas em sua poesia, a da criança e a do homem primitivo, pretendemos uma associação entre as duas, bem como desenvolvê-la a ponto de revelar como Manoel de Barros constrói uma poesia que emula, deliberadamente, a fala dos povos primitivos (Santos, 2017, p. 23).

Segundo o pesquisador, Manoel de Barros repele o lado mecânico que norteia o cotidiano social tanto na utilização das máquinas e da tecnologia como o uso com a linguagem. Santos, mostra que o poeta resgata o uso poético das palavras em sua obra.

Em **Manoel de Barros: a poética da infância como procedimento da Linguagem poética**, Alan Bezerra Torres (2018) enfatiza o quanto

O universo infantil está presente constantemente através de reconstruções feitas pela memória do poeta. Além disso, a criança é, no seu processo criativo, veículo para também enaltecer certos elementos ordinários, corriqueiros (Torres, 2018, p. 183).

Torres trata sobre como a poesia de Barros enaltece as coisas desprezadas e sem valor. O que é depreciado pela sociedade de consumo é elevado ao estatuto do poético. Desse modo, o poeta dá vida ao que é menor, utiliza a linguagem poética e eleva a infância ao patamar mais alto e valioso de criatividade e imaginação.

Ressaltamos que a valorização daquilo que é desprezível é assumido pelo próprio Manoel de Barros, conforme ressalta Torres:

O próprio escritor denomina sua dicção particular de ordinária e assume que a poesia é a prática de fazer inutilidades com palavras. “O que eu descubro ao fim da minha Estética da Ordinarietàade é que eu gostaria de redimir as pobres coisas do chão” (BARROS, 1991, p. 324). A grosso modo [sic.], a “Poética da Ordinarietàade” é assim chamada porque a poesia de Barros enaltece elementos que, normalmente, não são alvo de engrandecimento: insetos, lixo, pessoas marginalizadas. No entanto, não é a simples ode a esses itens enumerados que desenvolve tal questão (Torres, 2018, p. 28).

Como observa Torres (2018), a “ordinarietàade” presente na poesia de Manoel de Barros é uma forma de resistência.

Em **Teatro é infância e memória**: o menino que há no homem, Charles Valadares Tomaz de Araújo (2019) sugere que Barros, ao reviver a inventividade ocorrida na infância, traz pistas para muitos questionamentos. O pesquisador

mostra o quão significativo é a infância para se entender a poesia de Barros e faz um estudo em que estabelece um diálogo entre a poesia e o teatro:

O diálogo entre a infância e o teatro uma noção de infância que me apetece, afinada com as reflexões e desejos tecidos na monografia: em defesa do brincar livre, imaginativo, inventivo, de pés no chão, regado com simplicidade e generosidade na relação entre adultos, criança e mundo. A partir das provocações poéticas que a poesia barreana me propiciou, elaborei uma cena que conta a narrativa de um menino que brinca sozinho, no quintal de sua casa, inventando seres e situações (Araújo, 2019, p. 30).

Alinny Rodrigues Pereira Silva (2019), em **Olhos de Descobrir**: nosso primeiro aprendizado poético de Manoel de Barros, discute como se dá a aproximação do texto poético por alunos do Ensino fundamental II (6º e 7º anos). Para tanto, a estudiosa elabora estratégias de leituras, que são capazes de transformar a concepção do aluno acerca do texto poético. Assim, Silva (2019) detectou um novo olhar dos adolescentes do Ensino Fundamental sobre a poesia de Barros:

As emoções também vieram à tona na leitura dos poemas de Manoel de Barros, ao abordar questões como a morte, a intolerância e a prepotência dos seres humanos. Os alunos puderam compreender a dimensão da violência exercida pelo sistema que subjuga os mais fracos e mais fragilizados e também reelaborar suas emoções, trabalhar questões afetivas e despertar para a sensibilidade presente na poética Barreana. O conhecimento de mundo também foi algo que acrescentou positivamente na vivência da poesia pelos alunos, no sentido de compreender melhor o funcionamento da sociedade, numa perspectiva de leitura do presente sob um novo olhar: crítico, porém genuíno e sensível (Silva, 2019, p. 110).

Ao trabalhar poemas com os estudantes, Silva verificou uma grande sensibilização com um certo valor à vida, elementos fundamentais que devem ser incluídos nos currículos escolares.

Na tese **Memórias crianceiras e seus despropósitos**: uma investigação histórico-poética do brincar-bricoleur de meninos e meninas do/no m/Mato, Josiane Brolo Rohden (2019) apresenta as múltiplas formas de se fazer história pelo narrar as experiências da infância, em especial por meio das brincadeiras, a partir das memórias de adultos numa investigação em que diferentes linguagens de saberes se entrecruzam, numa perspectiva fenomenológica (Rodhen, 2019).

Rohden (2019) desenvolveu esta pesquisa na cidade de Sinop, Mato Grosso, a partir de fontes históricas, memórias de experiências infantis, vividas pelos sujeitos da pesquisa, como menciona a estudiosa. “Narrar suas memórias do brincar na infância de forma livre, apenas com interrupções quando se fizessem necessárias” (Rohden, 2019, p. 24)

A princípio fiz um pré-levantamento bibliográfico sobre memórias, experiências, infância, sobre o brincar, como também sobre os estudos do processo de colonização do lócus investigado. As bibliografias me acompanharam em toda a travessia e quando estive no estágio doutoral no exterior, pude ter acesso à outras obras ainda não traduzidas no Brasil. O trabalho com as fontes históricas foi me permitindo delinear melhor o movimento da investigação histórico-poética que eu pretendia elaborar. Com isto, os testemunhos orais foram construídos “no momento da entrevista, no diálogo estabelecido entre entrevistado e entrevistador (Rohden, 2019, p. 24).

Na tese **O Crossover Literário na Poesia de Manoel de Barros: o aplicativo cranceiras**, Haline Nogueira da Silva Domingues (2020) faz o cruzamento de estilos literários de Barros presente nas mídias que trabalham a poesia de Manoel de Barros, por exemplo, o CD “cranceiras”, o teatro, a dança, a música. Segundo a estudiosa,

O cruzamento dos estilos literários de Barros, fazendo referências ao aplicativo “Cranceiras”, sua obra transita entre adultos e infantes em edições e em mídias que enaltecem ainda mais a poesia criança – poesia esta que brinca com as palavras e com os temas reminiscentes da infância pantaneira do poeta, de lastros imaginativos e inventivos (Domingues 2020, p. 78).

Por meio desse olhar específico no crossover literário em Barros, Domingues explica como as mídias se infiltram nos diferentes estilos literários e consagram a literatura.

Marcia Fernanda Carneiro Lima (2020), na tese **Vem ver, Renatinha, uma froza! A criança, o poeta e a poesia numa tese-ninho**, tem como objetivo compreender as possibilidades do cotejo entre palavra poética e palavra da infância, tomando como base enunciados infantis e poéticos, a humanização do que a criança diz no seu cotidiano de vida. Lima explica que quando a criança diz algo que ainda não foi pensado pelo adulto, ele não a ouve, aliás, dá uma resposta em riso, achando engraçado. Dessa forma, provavelmente o adulto

acredita que a criança é um ser desprovido de capacidade de imaginar coisas e fazer novas descobertas:

Busco apoio nas palavras de Vygotsky para investir no tema e apontar a psicologia como um campo que, em grande medida, foi responsável pela disseminação da ideia de que a atividade criadora nada mais é que imaginação ou fantasia. A questão é que no cotidiano, essas palavras – imaginação e fantasia – estão ligadas a tudo o que não é real. Logo, o que está relacionado a esses termos não está ligado às questões práticas e concretas da vida (Lima, 2020, p. 337).

Lima (2020) busca em Vygotsky (2020) a sustentação teórica na atividade criadora que significa imaginação e fantasia. Que as grandes criações advêm em grande parte de seres humanos que imagina, ampara, amplia e cria algo novo, mesmo que esse novo seja muito pequeno diante das grandes invenções históricas, não existe atividade criadora, apenas quando se criam grandes obras. A partir desse conceito científico, Lima (2020) escreve sua tese no estilo de froza e causos, porém, sustentados teoricamente.

Em **O (Des)velar do Infantil do Sujeito**: deslizamentos da linguagem, Luisa Giordani Welter (2020) analisa os poemas de Barros em uma abordagem da teoria psicanalítica de Freud e Lacan, objetivando atribuir sentido ao sujeito infantil:

Fazer referência ao desvelamento do sujeito na escrita fluante, dessa forma, contribuindo na identificação dos efeitos do simbólico suscitados pela leitura da poética barrosiana. Identificar de que criança trata a poesia de Manoel de Barros, podendo dessa forma, vislumbrar como a poesia dialoga com a psicanálise a fim de deixar falar o sujeito. Por esses caminhos ecoou uma hipótese: o (des)velamento do infantil do sujeito através do efeito do simbólico na leitura teórico-literária (Welter, 2020, p. 8).

Welter (2020) evidencia como é possível dialogar com a poesia de Barros e a psicanálise a partir do momento que se identificar sobre qual criança Barros trata em seus poemas.

A partir das pesquisas sobre Manoel de Barros, em específico, os que tratam sobre a infância, percebemos que o tema da infância na poética do escritor apresenta diferentes abordagens. Contudo, todas mostram como a infância na poesia de Barros encontra-se presente como um aporte para os seus escritos, seja por meio da linguagem da infância, pelos modos de construir a linguagem criativa, pois a puerícia está sempre presente nas entrelinhas de sua

poética. Recorremos a Diegues ao dizer que em Manoel de Barros “Nunca a infância esteve tão presente do primeiro ao último livro num grande poeta da literatura brasileira. Nunca a poesia brasileira havia sido tão infectada pela infância” (Diegues, 2016, p. 55).

Observamos que o que nos encanta nas obras de Barros é a sua forma de escrever e o como ele usa a linguagem, entrelaçando poeta e criança e a capacidade imaginativa, um poder próprio da infância nos poemas, trazendo à tona novos sentidos ao que se diz convencional na sociedade: “A poesia tem a função de pregar a prática da infância entre os homens” (Barros, 1991, p. 311).

Ao ler os poemas de Manoel Barros, trazemos nossas memórias da infância, pois em cada palavra criada pelo poeta possui um devaneio que mexe com as nossas memórias, um encantamento específico, além da linguagem nova cheia de “despropósitos” e original, encontrarmos as iluminuras e os desenhos feitos por ele e por sua filha Marta.

A beleza da escrita poética de Barros é demonstrada em sua linguagem por meio da criatividade das infâncias expressas em seus diferentes sentimentos, traduzindo a infância como um modo específico de ver o mundo. O olhar da infância sobre o mundo que nos rodeia apontando a beleza com a curiosidade de uma criança que o poeta vê e transvê o mundo.

Para dar visibilidade às importâncias desse olhar das infâncias nos poemas de Barros, no próximo capítulo, procuramos ressignificar os conceitos e definições de infância nos documentos oficiais no Brasil, articulando com o conceito de infância na Teoria Histórico-Cultural, especificamente no pensamento de seu principal precursor Vygotsky.

2. O ENFOQUE CONCEITUAL DE INFÂNCIA NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

O presente capítulo tem por finalidade apresentar o conceito de criança e de infância sob a inspiração na Teoria Histórico-Cultural. Como membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguagem, Educação e Infância – Teoria Histórico-Cultural/GEPLEI-THC/CNPq/UFMS, discutimos o conceito de infância que se apresenta como uma condição social do ser criança, com seus direitos, suas especificidades, um ser que aprende e se desenvolve. Portanto, um ser individual, mas também social e histórico-cultural, capaz de se apropriar e produzir cultura em interação com outras crianças ou adultos mediados por instrumentos, materiais e demais artefatos do meio em que vive.

Para tratarmos sobre o conceito de infância na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, dividimos este capítulo em duas partes. No primeiro, destacamos o conceito de infância e criança na formação humana, enfatizando o sentimento de infância, tanto os retrocessos como os avanços, segundo a visão de Stearns (2006) e Ariés (1978).

Trazemos, também, os conceitos de infância e criança que se encontram destacados nos documentos oficiais do Brasil: Constituição Federal (1988). Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) e Base Nacional Comum Curricular (2017).

Para se entender o conceito de infância e de criança na formação humana, é importante fazer uma retrospectiva histórica sobre a história da infância. A infância enfrentou, e ainda enfrenta, problemas referentes à fragilidade humana dessa fase da vida, e o estágio da preparação para a fase adulta, que se traduz num longo percurso para as famílias, tanto sobre os cuidados com a criança pequena, bem como, sua alimentação e os acompanhamentos necessários do adulto para com os bebês e as crianças, até a fase de independência.

A intenção é apontar que essa trajetória da infância carregou em seu seio grandes perdas e alguns ganhos. Contudo, de uma maneira ou de outra, pouco avançou. Na verdade, os padrões de educar e cuidar da infância, ao longo da história da humanidade, foram lentamente mudando.

A industrialização e a urbanização foram elementos que contribuíram para a construção daquilo que os estudiosos chamam de modelo de infância. Realmente, isso decorre de uma série de situações e não pode ser entendido de forma linear, como coloca Stearns (2006).

Nessa trajetória histórica da infância há, em diferentes épocas e momentos, avanços e retrocessos, porém nem todas as crianças foram contempladas por ela e, ainda na atualidade, vivenciamos muitos fatores de mudanças que ainda não abrangem a todas as crianças (Masiero; Oliveira, 2019, p. 51)

Segundo Ariés, os sentimentos de infância na trajetória histórica,

Na sociedade medieval o sentimento da infância não existia. Mas não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. Por essa razão, assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes (Ariés, 1978, p. 156).

O que o autor menciona sobre o sentimento de infância, é fortemente contraditório ao que se apresenta em outros estudos, tais como Stearns (2006), pois existia sim esse conhecimento consciente das necessidades infantis, porém mesmo tendo esse sentimento pelas crianças, elas eram severamente punidas com castigos violentos.

Em algumas sociedades do passado as crianças eram disciplinadas fisicamente com muito mais frequência do que nos dias de hoje no Ocidente. [...] Num contexto diferente, em que eram normais as punições e que não se achava que as crianças deveriam ser privadas de dor, as reações poderiam ser distintas. Os adultos eram capazes de amar as crianças profundamente e puni-las (segundo padrões atuais) pesadamente (Stearns, 2006, p. 15).

Stearns reforça que:

Há circunstâncias que os pais não amam seus filhos, e alguns pais podem refrear sua afeição em qualquer sociedade. Entretanto, ter amor pelas crianças não é uma invenção moderna; existe na maioria dos lugares e épocas, e de certa forma é natural (Stearns, 2006, p. 16).

A visão do historiador Stearns segue a corrente marxista, portanto, houve uma pesquisa com uma abordagem teórica diferente com uma visão do materialismo histórico-dialético. Dessa forma, podemos pensar no conceito de infância por esse viés, apontando que as principais mudanças e transformações em relação ao tratamento com a infância nos diversos setores da sociedade foram históricas, sociais e culturais.

Os estudos sobre a infância na Teoria Histórico-cultural potencializado por Vygotsky, principal precursor, considera que a infância se origina desde o nascimento e transita pela adolescência até chegar à vida adulta. A teoria Histórico-cultural não define uma idade específica nem tampouco deixa evidente o conceito de infância. Porém, há estudiosos da teoria que chegam a um entendimento sobre esse conceito.

Entendemos que, para Vygotsky, as formas como se desenvolve a formação das funções psicológicas superiores no ser humano, partem das ações sociais (interpessoal) por meio da mediação entre os seres humanos e posteriormente o indivíduo internaliza (intrapessoal) os conhecimentos adquiridos no coletivo.

Vygotsky (1979) detalha a análise das especificidades do pensamento da criança e de sua expressão, apontando evidências entre a diferença do modo de pensar e de se expressar entre adultos e crianças, especialmente na fase inicial da vida, é de ordem qualitativa. A criança não é um adulto em miniatura, o que muitos adultos a consideram.

[...] a criança desenvolve equivalentes funcionais dos conceitos numa idade extremamente precoce, mas as formas de pensamento que utiliza ao defrontar-se com estas tarefas diferem profundamente das que o adulto emprega pela sua composição, pela sua estrutura e pelo seu modo de operação (Vygotsky, 1979, p. 79-80).

A diferença entre infância e adultos é marcante na abordagem de Vygotsky, a partir dessa percepção observa-se que a infância possui a sua especificidade em resolver problemas. Diante disso, a criança por sua natureza, é insuficiente para viver a vida em sociedade conforme vive o adulto.

Durante muitos anos a criança permanece desajustada à existência independente, e esse desajuste, esse desconforto da infância, é a raiz

de seu desenvolvimento. A infância é o período de insuficiência e compensação por excelência, isto é, da conquista de uma posição em relação ao todo social. (Vygotsky, 2001, p, 130).

Essa luta dramática que a criança enfrenta para ocupar um lugar nas relações adultas da sociedade apresenta um desconforto nessa trajetória de desenvolvimento, é a partir desse desajuste que inicia a raiz do desenvolvimento. Segundo o autor abaixo, a infância.

É compreendida sob um **duplo aspecto**, o desenvolvimento da criança é sócio e culturalmente condicionado e ao mesmo tempo psicologicamente refletido pela criança. Nesse sentido a infância (a condição da criança) é estruturada por uma **tríplice perspectiva: a sociocultural** (a materialidade objetiva, simbólica e ideológica), **a pessoal da criança** (afetiva, emocional e cognitiva da personalidade), **a pessoal dos adultos** (afetiva, emocional e cognitiva da personalidade) que condicionam a infância. (Marino Filho, 2022, s.p, grifos nossos).

O estudioso Marino Filho (2022) discute a infância, conforme adverte Vygotsky, a partir da insuficiência diante da vida adulta.

Isso nos permite considerar toda a infância como a idade da insegurança, da insuficiência, e todo o desenvolvimento como voltado para a superação deste estado por meio de compensação. Assim, também o ponto final do desenvolvimento é a conquista de uma posição social. (Vygotsky, 1998a, p.108).

As funções mentais superiores se dão do plano interpsicológico para o intrapsicológico, isto é, essas funções ocorrem primeiro na interação com os outros para, posteriormente, serem internalizadas pelo sujeito.

Dessa forma, parafraseando Tunes (1995), o desenvolvimento também se apresenta em dois níveis: aquele em que o sujeito é capaz de operar sozinho e outro, no qual o sujeito é capaz de operar com o suporte de outro mais experiente. Isso ocorre por meio da mediação entre cultura e indivíduo que se constituem de forma mútua.

Assim, trazemos a contribuição das autoras abaixo que reforça a importância do conceito de criança como um ser humano capaz de aprender, de relacionar-se com a cultura, interpretar atribuindo um sentido pessoal.

A concepção de criança capaz de se relacionar com a cultura e com a natureza, capaz de interpretá-las e de aprender, atribuindo ao que

aprende um sentido pessoal – que não precisa ser certo do ponto de vista do conhecimento científico, [...] uma vez que para isso, a criança terá ainda muito tempo para aprender – é chave nesse processo. (Mello; Farias, 2010, p. 64).

De acordo com as autoras, a criança é um ser com capacidades de se interagir com a cultura e a natureza que a rodeia, aprendendo e criando imaginação a partir do seu ponto de vista. Isso é importante, pois na poética de Manoel de Barros vimos que a aprendizagem e as experiências das crianças não são do ponto de vista científico; são constituintes de valores humanos que valorizam as pequenas coisas, e ao mesmo tempo grandiosas em sua formação humana.

Verifica-se que o conceito de infância na teoria histórico-cultural pode se enquadrar também como uma etapa da vida da criança que se desenvolve por meio das relações humanas tendo como mediação a cultura. A recomendação de Vygotsky nos mostra que a criança é um ser social e o que determina sua existência são as condições histórico-culturais e sociais tendo como base a humanização entre as pessoas.

O Homem é um ser social e as condições socioculturais o transformam profundamente desenvolvendo uma série de novas formas e procedimentos no seu comportamento. Um estudo atento desta particularidade constitui a tarefa científica da psicologia (Vygotsky, 1988b, p. 225).

Mediante a busca pelo conceito de infância na teoria em estudo, procuramos subsidiar nosso conceito de infância com a proposição do estudioso Marino Filho (2022, s.p):

É um momento do desenvolvimento social da criança que se diferencia do desenvolvimento social do adulto pelos processos de sucessivas transformações das formas de generalização do pensamento e formação da personalidade. A unidade essencial é generalização funcional dos meios de intercâmbio social direcionada à comunicação e compreensão mútua com os adultos. A diversidade das transformações ocorre em função da mudança dos meios e instrumentos da generalização, isto é, os meios pelos quais a criança estabelece vínculos entre a diversidade de objetos e relações da realidade pelo pensamento. Ocorre, por isso, uma constante luta da criança para encontrar o seu lugar na sociedade dos homens marcado pelo sentido pessoal das suas relações culturais. Assim, a formação da personalidade autoconsciente, que compreende a si e aos outros como seres sociais e domina os meios das suas relações, marca o final da infância e a passagem para a vida adulta.

Assim, Marino Filho (2022) reforça que o ponto norteador do desenvolvimento da criança é a generalização como um instrumento de análise da realidade que existe. A busca por esse conceito de infância orienta o nosso processo de análise.

A infância como um processo de desenvolvimento, de transformações e de transição para a vida adulta nos suscita a perspectiva teórica da educação, quer dizer, precisamos conhecer a infância como esse movimento de transformação enquanto uma totalidade dentro de um sistema. Então, a infância, para a Marino Filho (2022), não cabe definir como uma preparação, ou uma situação, mas sim como uma condição do desenvolvimento.

Caminhamos com essa proposição conceitual de Marino Filho (2022) baseado na Teoria Histórico-Cultural, rumo ao que pensa Barros, sobre a infância pautada em sua condição infantil de desenvolvimento como uma essencialidade da prática social que decorre da transformação da vida baseada na espécie animal para a personalidade humana.

Para complementar o aprofundamento sobre o assunto e descortinar os conceitos sobre a infância, recorreremos ao pensamento da professora doutora Regina Aparecida Marques de Souza (2014), que nos diz que o desenvolvimento infantil precisa dessa essencialidade da prática social, da interação com outras pessoas para consolidar o seu desenvolvimento.

Temos a convicção de que o desenvolvimento da criança não acontece espontaneamente; precisa da mediação do adulto ou de uma criança mais experiente com o trabalho da linguagem, da fala, de atividades que favoreçam seu desenvolvimento integral. O trabalho com a linguagem constitui um eixo básico na educação da criança pequena, dada sua importância para a formação do sujeito para interação com as outras pessoas, para a orientação de suas ações na construção de muitos conhecimentos e no desenvolvimento do pensamento [...] Pensamos e defendemos a infância como categoria social, como categoria de uma história humana marcada por um período na vida do ser humano (Souza, 2014, p. 257).

Assim, a autora trata a infância como um período da vida humana, pensada como uma categoria social e humana que precisa ser acompanhada por um adulto tanto na instituição educativa como na família.

Para ampliarmos as discussões sobre a infância, recorreremos aos documentos oficiais por meio da Constituição Federal (Brasil, 1988), Estatuto da

Criança e Adolescente (Brasil, 1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998) e as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (Brasil, 2010) em que a criança passou, teoricamente, a ser considerada e inserida na sociedade como pessoa cidadã de direitos que exerce sua cidadania na sociedade a qual está inserida.

Inicialmente buscamos a Constituição Brasileira de 1988 que inaugurou uma nova fase doutrinária em relação à criança e ao adolescente, pois de acordo com a Constituição Federal de 1988, passa a ser definido e fixado a proposta de proteção integral a criança:

Art. 227 – É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e o adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade à convivência familiar e comunitária. [...] (Brasil, 1988, p. 42).

Considerando esse dispositivo da lei, a criança passa a ocupar o primeiro lugar na sociedade e admite essa criança como cidadão de direitos, assegurado pela lei, enfatizando a responsabilidade da família, do Estado, e da sociedade. Diante disso, o Estado que por longo tempo estava desobrigado a prestar serviços a essa faixa etária, passa a responsabilizar com uma nova concepção de educação, mais ampla e não restrita somente as demandas do trabalhador.

Na sequência, dois anos seguintes da promulgação da Carta Magna, é sancionado o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) e define como criança o sujeito até os doze anos de idade.

Art. 1º Esta Lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente.

Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade.

Parágrafo único. Nos casos expressos em lei, aplica-se excepcionalmente este Estatuto às pessoas entre dezoito e vinte e um anos de idade.

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Parágrafo único. Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença,

deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem (Brasil, 1990 s.p).

Com essa legislação em vigor, a sociedade começa a ter um olhar mais aprofundado sobre os direitos das crianças e dos adolescentes, ainda longe de ser legitimado esse respeito às crianças em todos os sentidos, conforme expressos na lei.

Em complementação às leis já em vigor, é promulgada A Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional Brasileira 9394/1996, que estabelece, nos Artigos. 29 e 30, os seguintes preceitos para a Educação Infantil como direitos da criança:

Art. 29. A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A Educação Infantil será oferecida em:

I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade

II – pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade (Brasil, 1996, p. 48).

A LDB/1996 é a lei que rege a educação nacional, e destaca a educação infantil desenvolvida em creches, hoje chamados de centros de educação infantil, instituições de educação infantil destinados às crianças de zero a três anos de idade, portanto torna-se um direito da criança desde o nascimento frequentar um espaço de educação infantil.

Entretanto, embora reconhecida como direito de todas as crianças e dever do Estado, a Educação Infantil passa a ser obrigatória para as crianças de 4 e 5 anos apenas com a Emenda Constitucional nº 59/2009, que determina a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos. Essa extensão da obrigatoriedade é incluída na LDB em 2013, consagrando plenamente a obrigatoriedade de matrícula de todas as crianças de 4 e 5 anos em instituições de Educação Infantil (Brasil, 2017, s.p).

Entretanto, torna-se obrigatório o oferecimento por parte dos estados e municípios em garantir essa inserção das crianças ser somente a partir dos 4 quatro anos de idade em diante, oferecidos nas pré-escolas em instituições

escolas e educativas. O que ocorre ainda de ter muitas crianças fora dos centros de educação infantil, apesar de ser um direito das crianças.

Após dois anos da promulgação da LDB, em 1998 é publicado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). Este documento se apresenta como um conjunto de referências incluindo conteúdo e orientações didáticas de caráter pedagógico, apenas como uma referência objetivando auxiliar professores em seu trabalho educativo apresentando uma proposta aberta e não obrigatória.

Observando na legislação, as formas de ver as crianças vêm se complementando a cada novo parecer ou lei e a cada novo discurso oficial, nos quais percebemos que a concepção se amplia em busca de melhor compreendê-las para que se possa realmente expressar ou, até mesmo, traduzir de forma mais peculiar possível o que de fato a criança representa.

O Parecer N. 20/2009, que trata da revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, ao referir-se à concepção de criança, enfatiza que ela.

[...] é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz-de-conta, deseja, aprende, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura (Brasil, 2009, p. 7).

Desde o Parecer N. 22/1998 o discurso oficial se apresenta numa concepção de criança, de infância e as suas características de forma especial. Isso é perceptível na Resolução nº 5 de 2009, que fixa as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil que considera a criança como.

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentimentos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2010, p. 12).

As DCNEI/2010 são documentos importantes documentos que muito contribuíram na educação das crianças da primeiríssima e primeira infância, pois

ela define criança, educação infantil e currículo, abrange especificidades da proposta pedagógica envolvendo diversas universidades brasileiras na construção do currículo para a educação infantil.

Podemos afirmar que a concepção de criança e a visão de infância está constituída na pauta de processos na legislação brasileira, porém a BNCC/2017 segue o conceito de criança disposto nas DCNEI/2010. Ela não discute as especificidades do conceito, ela segue o que já se encontra registado no documento.

Após estudos e discussões nacionais por meio de fóruns, abriu-se uma grande discussão sobre a elaboração da base Nacional Comum Curricular, após várias versões foi promulgado o documento em 2017. A Base Nacional Comum Curricular/BNCC (2017) aponta que a infância e a adolescência estão marcadas já nos anos iniciais e finais da educação básica, o Ensino Fundamental.

O Ensino Fundamental, com nove anos de duração, é a etapa mais longa da Educação Básica, atendendo estudantes entre 6 e 14 anos. Há, portanto, crianças e adolescentes que, ao longo desse período, passam por uma série de mudanças relacionadas a aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais, emocionais, entre outros (Brasil, 2017, p. 55).

Dessa forma, observamos que a BNCC, delimita a fase da criança até os dez anos de idade, pois a seguir já temos os adolescentes que se enquadram dentro do período da segunda etapa do Ensino Fundamental.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) mencionam que nesse período da vida, as crianças estão vivendo mudanças importantes em seu processo de desenvolvimento que repercutem em suas relações consigo mesmas, com os outros e com o mundo.

Este documento considera as crianças, os adolescentes, os jovens e os adultos como um conjunto de pessoas inseridas para a formação comum asseguradas em uma educação e desenvolvimento integral. Além disso as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009) determinaram que cabe à educação infantil garantir a promoção de condições de convivência entre crianças e entre crianças e adultos, visto que nas interações e brincadeiras elas elaboram “sua identidade pessoal e coletiva, brinca[m], imagina[m], fantasia[m], deseja[m], aprende[m], observa[m],

experimenta[m], narra[m], questiona[m] e constrói[em] sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (Brasil, 2010, p. 12).

No Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB Nº: 17/2012

§ 3º Os vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e do respeito mútuo em que se assenta a vida social devem iniciar-se na Educação Infantil e sua intensificação deve ocorrer ao longo da Educação Básica. (Brasil, 2012, s/p)

Diante dessas informações legais, destacam-se incongruências nas considerações sobre as etapas entre infância e adolescência. Esse amálgama em considerar uma definição pontual pode delimitar o desenvolvimento das potencialidades afetivas, psíquicas e da personalidade dos indivíduos.

De todo modo, podemos dizer que a legislação brasileira coloca a criança como um ser em desenvolvimento com direitos de ser cuidada, amparada, educada e protegida por suas famílias com a garantia do estado.

A partir dos conhecimentos propostos pelos teóricos estudados acima, bem como da legislação brasileira a respeito do conceito de infância e de criança, buscamos, agora, deixar as nossas marcas sobre o conceito de infância e de criança, pois, pensamos na infância como um fenômeno, algo próximo de ser comparado com uma árvore, cujo símbolo da árvore evoca um eixo que liga a terra e o céu, suas raízes profundas e extensas são como o poeta Manoel de Barros considera como os “deslimites” da infância, que pega no rabo do vento e sai correndo, quando a chuva cai, molha as folhas da árvore e ela floresce, expandindo com ternura seus olhos para os céus, buscando no alto a luz divina, símbolo da vida, em perpétua evolução, em ascensão para o céu evocando a verticalidade onde os pássaros voam por meio de suas ramagens.

Uma infância que reúne todos os elementos da natureza: o ar que lhe nutre as folhas para respirar, e dele surge o fogo quando esfregam seus galhos uns aos outros. A infância quando circula entre multidões se esbarram em outros fenômenos acendem o fogo da alegria, do entusiasmo, independente de fases, superando seus dramas e medos. A água para saciar a sua sede de criar e recriar o mundo que a rodeia circulando com a sua seiva, a terra integra-se ao seu corpo e sustenta as suas raízes e sua força. Aquela terra que existe lá no pantanal, por onde Manoel de Barros transita com o eu lírico em busca de sua eterna infância. Afinal! Eu queria aprender o idioma das árvores. (Barros, 2003)

Quanto ao nosso conceito de criança, a partir dos teóricos estudados, pensamos em uma criança pantaneira, de pé no chão em meio aos passarinhos, musgos, rãs, sem medo de nada, familiarizada com esse meio natural e cultural. A criança como o menino que carregava água na peneira. A água fonte de vida, meio de purificação, enfim de infinitas possibilidades.

A criança que ninguém precisa lembrar que ela tem direitos de ser cuidada, educada, amparada porque não precisa, ela vive em sua plenitude, ela cria, recria, inventa, apaixonada, aprende e se desenvolve sem nenhuma diretriz ou base curricular, lei ou estatuto, criança para nós assim é. Patrimônio da humanidade pela sua capacidade de renascer das cinzas e retornar às origens humanas.

Esse Bernardo eu conheço de léguas.
Ele é o único ser humano
que alcançou de ser árvore.
Por isso deve ser tombado
a patrimônio da humanidade.

(Barros, 2003)

3. OS “DESPROPÓSITOS” E AS “PERALTAGENS” DA INFÂNCIA NA POESIA DE MANOEL DE BARROS

No capítulo anterior, destacamos o conceito de infância pela perspectiva da teoria histórico-cultural, que compreende a infância como um período que se inicia ao nascer e transita até a adolescência. No decorrer dessa trajetória, a presente teoria enfatiza que o ápice da vivência da criança encontra-se mediado pelo conviver com outros seres humanos, que a humanizar.

O processo de humanização só ocorre a partir do contato do recém-nascido com as pessoas que a rodeiam, a mãe, o pai, o cuidador, nos momentos dos cuidados, trocas, amamentação, entre outras situações de acolhimento ao ser. Assim, é imprescindível que a criança cresça em um ambiente que possibilite experiências pedagógicas, nas quais ela possa criar, pensar, conviver, explorar e se conhecer de forma que amplie sua vivência no meio em que vive, se transformando e transformando esse meio ambiente que a rodeia. Desse modo, o intercâmbio do adulto ou de uma pessoa mais experiente possibilita diversas aprendizagens que culmina no desenvolvimento das máximas potencialidades do indivíduo, entre elas, por exemplo, a memória, o pensamento, a linguagem, a vontade e atenção.

O presente capítulo tem como objetivo descrever, analisar e interpretar de uma seleção de poemas de Manoel de Barros, que destaca a infância e as vivências cotidianas, como ponto de partida para entendermos a caracterização do conceito de infância, que pode ser visto poemas de Manoel de Barros e que deságuam na infância preconizada pela teoria histórico-cultural.

Conforme a afirmação de Ana Raquel, ilustradora dos poemas de Manoel de Barros na obra **Poeminhas pescados numa fala de João** (Barros, 2001a), o poeta compõe versos para “gente grande ler”, mas seus versos “falam língua de criança”.

Para tanto, selecionamos dezessete poemas de Manoel de Barros como cópula de pesquisa das seguintes obras literárias:¹

¹ Disponibilizamos os livros, listados como cópula, nos Anexos I, II, III e IV, para que o leitor veja como são construídas as obras.

- **Exercícios de ser criança** (Barros, 1999b), com bordados de Antonia Zulma Diniz, Ângela, Marilu, Martha e Sávvia Dumont sobre desenhos de Demóstenes Vargas. Utilizamos os seguintes poemas: a) o poema de abertura, que não é intitulado; b) “O menino que carregava água na peneira”; c) “A menina avoadá”.
- **Memórias inventadas para crianças** (Barros, 2010), com iluminuras de Martha Barros, os poemas “O menino que ganhou um rio” e “Brincadeiras”
- **O Fazedor de amanhecer** (Barros, 2001b), com ilustrações de Ziraldo, os poemas “Sou fazedor de amanhecer” e “Eras”.
- **Poeminhas Pescados numa fala de João** (Barros, 2001a), com imagens de Ana Raquel, os Poemas I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII, IX e X.

A seleção dos poemas das obras literárias leva em consideração e justifica a escolha por três critérios: 1) o afetivo-pedagógico da pesquisadora-autora, pois esses poemas seguiram a sua jornada profissional como professora-pedagoga, na educação de estudantes do nível fundamental I; 2) a pertinência dos poemas para os alunos do nível fundamental I; 3) o estabelecimento das relações como fundamentos preconizados pela teoria histórico-cultural sobre a infância.

Subdividimos o presente capítulo em duas seções. Na primeira, mostramos como a poesia de Manoel de Barros está arraigada por um olhar que rompe com a lógica, encontrada apenas naqueles que fogem do modo de raciocinar por condutas estigmatizadas: dos puros, dos ingênuos, dos loucos e das crianças.

Na segunda, levantamos uma reflexão se a infância presente nos poemas de Manoel de Barros é considerada como a gênese da criação poética, dos devaneios marcantes da infância, da linguagem entorpecida de significados próprios das crianças por suas vivências, como seria se a linguagem envolvente dos poemas de Barros, sobre a criação e imaginação do cotidiano das crianças de forma livre e cheia de despropósitos, fosse inserida nas instituições educativas e escolares.

3.1. Da poética barreana e a infância

Para fundamentar nossos estudos sobre a infância, buscamos os conceitos de Áries (1978) na afirmação de que as instituições escolares e os fazeres pedagógicos desenvolvem ações com o objetivo de controlar a infantilidade, ou seja, conter o modo de ser infantil, a puerilidade e a qualidade do infantil, cerceando sua liberdade de criação. Em primeira análise, podemos pontuar que os poemas de Manoel de Barros rompem com essa ação controladora, apresentando uma infância que foge ao padrão estabelecido pela cultura social convencional da atualidade.

Em **Poeminhas pescados numa fala de João** (Barros, 2001a), é importante observar que o livro apresenta um poema narrativo, em dez poemas curtos, ilustrados por Ana Raquel, em que as ilustrações apresentam uma relação rica em simbolismos com os versos escritos por Barros, proporcionando um efeito tridimensional na composição da obra. A capa e a contracapa do livro produzem um formato espelhado, cujas cores emanam o azul claro, como ondinhas de um rio em movimento, sugerindo o espaço do qual “João” pesca os poeminhas.

Ainda, sobre a construção estética do livro, é relevante destacar os posfácios de Manoel de Barros e da ilustradora Ana Raquel, intitulados, respectivamente, como “Desexplicação” e “Explicação”.

Em “Desexplicação”, o poeta nos diz que “A língua das crianças contam [sic] a infância / em tatibitati e gestos”, o que explica e justifica a linguagem dos seus poemas, afinal a:

Língua de criança é a imagem
da língua primitiva
Na criança fala o índio, a árvore, o vento
Na criança fala os passarinhos
[...]
Na língua das crianças contam [sic] a infância
em tatibitate e gestos”
(Barros, 2001a)

É justamente por usar uma língua “em tatibitate² e gestos” que nos encantam. Esses aspectos fortalecem o conceito manoelino de poesia presente no primitivo, na memória despida de convenções institucionalizadas pela sociedade.

Em “Explicação”, Ana Raquel afirma que enquanto o poeta “desexplica”, ela tenta explicar os seus porquês, seja na relação estabelecida com a poética de Manoel de Barros, seja em seu próprio processo de criação. Tanto que a ilustradora diz que “gosta de inventar moda”, ensinando seu pai, Lindolpho, a desenhar. Essa declaração rompe a cultura de mostrar os pais como aqueles responsáveis pelo processo de aprendizagem.

No poema

O menino caiu dentro do rio, tibus,
ficou todo molhado de peixe...
A água dava rasiinha de meu pé.
Língua de criança é a imagem
(Barros, 2001a)

observamos o convite feito a nós, para entrarmos nesse universo infantil.

O rio é carregado de significados, de acordo com o **Dicionário de símbolos** (Chevalier; Gheerbrant, 2002). O rio aparece como um elemento divino, que representa o retorno ao princípio, fazendo a travessia entre o mundo dos sentidos e o mundo das ideias, da criação, da imaginação com o propósito de renovação. Esse processo se desenvolve, também, na pureza própria da linguagem falada na infância, com destaque para o 3º verso, "A água dava rasiinha de meu pé", que aponta a fala de uma criança no viés sentimental, de forma muito afetiva, denotando uma fala de vivência do menino com o rio. Os detalhes da linguagem própria da criança nos dão uma noção da realidade sociocultural que particulariza a identidade infantil do sujeito lírico.

A linguagem utilizada pelo poeta recupera um modo de ser infantil, poetizando uma criança em seu habitat natural, se divertindo em um rio, sem medo e sem pensar em limitações impostas pela sociedade, em liberdade, o

² Tatibitati é uma palavra usada em referência ao jeitinho engraçado com o qual alguns adultos conversam com bebês, uma linguagem infantilizada que normalmente tem como objetivo soar fofo e carinhosa para os pequenos. Tatibitati também pode ser uma forma de fala caracterizada pela articulação defeituosa de certas consoantes.

menino do poema se diverte de modo tão natural, que nos imaginamos dentro do próprio rio. Esse efeito também é alimentado pelas ilustrações.

Três outras palavras chamam a atenção (“peixe”, “pé” e “água”), pois o menino está molhado de peixe, este que simboliza a água. E, conforme Chevalier e Gheerbrant (2002), as significações da água podem reduzir-se a três temas dominantes: fonte de vida, meio de purificação, centro de regenerescência. Aqui, podemos associar esses temas dominantes ao simbolismo do “pé”, cuja descoberta no processo de evolução psicológica da criança, desempenha conotações de ordem sexual, relacionadas ao autoconhecimento do ser humano. No poema, o pé é a medida da presença da água, ou seja, dessa renovação da vida. Esses aspectos permitem estabelecer uma relação direta com as leis de evolução no desenvolvimento infantil de Vygotsky (2001), como a lei da metamorfose:

A última das leis do desenvolvimento em que eu gostaria de me deter para apresentar mais concretamente a ideia do objeto da pedologia. Normalmente, ela é formulada como a lei da metamorfose no desenvolvimento infantil. Vocês sabem que metamorfose são as transformações qualitativas de uma forma em outra. Ela é uma característica do desenvolvimento infantil e não se resume exclusivamente a mudanças quantitativas ou a um simples crescimento quantitativo, representando um circuito de mudanças e de transformações qualitativas (Vygotsky, 2001, p. 28).

Nessa perspectiva, de transformações e renovações da vida, o poeta também sugere a presença de intertextos bíblicos, como na escolha dos nomes das personagens presente em **Poeminhas pescados numa fala de João**: João, Nain e Maria.

João

Significa “Deus é cheio de graça, agraciado por Deus ou a graça e misericórdia de Deus e Deus perdoa.

O nome João tem origem no hebraico Yehokhanan, Iohanan, composto pela união dos elementos Yah, que significa Javé, Jeová, Deus, e hannah, que quer dizer “graça”. Significa “Deus é gracioso, agraciado por Deus, a graça e misericórdia de Deus, “Deus perdoa”.

É um dos nomes judeus mais populares em todo o mundo desde a Antiguidade, que com o tempo passou a ser comumente adotado também pelos cristãos. (Dicionário de nomes próprios, s/d)

João é um nome comum que pregava o batismo nas águas, bem como nos versos do poema II:

João foi na casa do peixe
remou a canoa
depois, pan, caiu lá embaixo
na água. Afundou.
Tinha dois pato grande.
jacaré comeu minha boca
do lado de fora.
(Barros, 2001a)

Na cultura cristã, o peixe simboliza Jesus Cristo, assim como a renovação da vida, é um nome que representa abundância, e podemos acrescentar ainda, que os 12 apóstolos eram chamados por Jesus de “pescadores de homens”, além de terem a pesca como ofício. Assim, podemos estabelecer, nesse intertexto bíblico, uma relação direta com o título do livro.

Na organização do poema II, o poeta utilizou os verbos no tempo pretérito perfeito: caiu, ficou, remou, fez e teve. O sentido desses verbos aponta para uma ação para um tempo decorrido e encerrado. É fundamental destacar que a utilização do verbo "fez" subverte a norma culta da língua portuguesa. Aqui está a beleza da linguagem poética!

Barros utiliza as onomatopeias "tubum", que dispara o som do contato do menino com o rio, e "pum", que mostra a sonoridade do pau ao ser jogado nas costas no jacaré. O efeito de sentido das onomatopeias ocorre para tornar lúdico o ato praticado e, ainda, nos transmite um estado de inocência próprio da infância, como percebemos, também, nos dois últimos versos do poema III:

Naim remou de uma piranha.
Ele pegou o pau, pum!
na parede do jacaré...
Veio Maria-preta fez três arachás pra mim.
Meu bolso teve um sol com passarinhos...
(Barros, 2001a)

A linguagem do poema é muito usada por uma criança, quando ainda não assimilou o uso da norma padrão da língua ou quando constrói expressões que rompem com a lógica do discurso normatizado.

A temática do poema é o sentimento de regenerescência, é um mergulho no interior da vida. O eu lírico expressa a relação do homem com o mundo, que

está simbolizada na figura de Naim, pois a intertextualidade bíblica, aqui, é representada pelo personagem Naim, cuja história traz o milagre da ressurreição de seu filho, que esteve morto por quatro dias, mas Jesus o ressuscitou.

A combinação binária rio/água, movimento/ cobra está presente no poema VII:

Escuto o meu rio:
é uma cobra
de água andando
por dentro do meu olho...
(Barros, 2001a)

O eu lírico escuta sua voz interior, metaforizada pelo “rio”, e o movimento de seu olhar para o mundo é como uma “cobra de água”, outra metáfora construída pelo poeta para dar esse efeito do movimento do olhar a partir do seu interior para o mundo.

O verbo “escutar”, que aparece no modo presente do indicativo, é simbolizado pelo som das águas do rio. Uma linguagem viva, denotando no pronome possessivo “meu”, que aparece duas vezes no poema, como que para reiterar que tudo é parte da existência humana do eu lírico. O rio representa um caminho em movimento, as águas que passam naquele rio simbolizam a passagem pela imaginação ao olhar o mundo dos sentidos. O eu lírico enfatiza o pertencimento do rio ao menino.

O poeta projeta, na infância de suas memórias, um olhar sem preconceitos. Acreditamos que se trata de voltar o olhar para ver e admirar o que os adultos não conseguem ver.

Considerando esses traços destacados, nos poemas citados acima, fica nítido que a linguagem da infância poetizadas nos versos de Manoel de Barros se manifesta à revelia dos dispositivos de poder, contrariando a linguagem usual dos significados lógicos das coisas e das palavras.

Dessa forma, podemos entender que foi por meio do controle, regulação e a subordinação dessa infância que as instituições educacionais – tanto na escola como na família – procuraram moldar a infância moderna. Nessa perspectiva, vem o conceito e o pensamento adulto do sentimento estigmatizado de que a criança é um ser imaturo, infantilizado, uma folha de papel em branco, um adulto em miniatura, acriançado e ingênuo. Tais posturas do adulto geram a imagem de criança desprezada e inútil aos olhos da sociedade atual.

Dessa concepção, criam-se duas situações emblemáticas e contrapostas: a da criança dependente, ingênua, submissa e a do adulto controlador e até opressor em alguns casos.

É por meio dessa infância, subjugada pela sociedade atual, que o poeta Manoel de Barros se contrapõe. Ao instaurar a linguagem simples, sem nexos, coloquial, imaginativa, sem regras, própria da criança, é que vemos o conceito de infância da teoria histórico-cultural.

A imaginação, no brincar da criança que vive em um ambiente que possibilite essa liberdade de expressar e que existem nos quintais das casas, nas quais vivemos, foge de um discurso utilitário. Essa infância descortina a utilidade dos objetos, brinca com objetos e dialoga com eles em um processo de personificação. Esse brincar de faz de conta, de conversar com a boneca, com o carro de boi, com as rodas cambaias se olhando é o conceito de infância que Manoel de Barros propõe ao poetizar a infância.

O poeta nos chama a sentir a infância, nos convida a olhar para a infância que está dentro de cada ser humano, olhar a partir da infância, seguir adiante com a maturidade que temos hoje. É nessa busca da primeira infância, aquela em que predomina o estado de inocência, própria de ser criança, que nasce um mundo de imaginação criativa apreendida pelo poeta como "uma linguagem voluptuosa, rica de imagens, cores, sons, incasta, livre, corrompida e relacionada ao sensível" (Castro, 1991, p. 144).

A magia do ser criança, narrada e poetizada pelo eu lírico, pode ser conferida, também, no poema "A menina avoadá":

Foi na fazenda de meu pai antigamente
Eu teria **dois** anos; meu irmão, **nove**.

Meu irmão pregava no caixote
duas rodas de lata de goiabada.
A gente ia viajar.

As rodas ficavam cambaias debaixo do caixote:
Uma olhava para a outra.
Na hora de caminhar
as rodas se abriam para o lado de fora.
De forma que o carro se arrastava no chão.
Eu ia pousada dentro do caixote
com as perninhas encolhidas.
Imitava estar viajando.

Meu irmão puxava o caixote

por uma corda de embira.
Mas o carro era diz-que puxado por dois bois.

Eu comandava os bois:
- Puxa, Maravilha!
- Avança, Redomão!

Meu irmão falava
que eu tomasse cuidado
porque Redomão era coiceiro.

As cigarras derretiam a tarde com seus cantos.
Meu irmão desejava alcançar logo a cidade -
Porque ele tinha uma namorada lá.
A namorada do meu irmão dava febre no corpo dele.
Isso ele contava.

No caminho, antes, a gente precisava
de atravessar um rio inventado.
Na travessia o carro afundou
e os bois morreram afogados.
Eu não morri porque o rio era inventado.

Sempre a gente só chegava no fim do quintal
E meu irmão nunca via a namorada dele -
Que diz-que dava febre em seu corpo.
(Barros, 1999b, grifos nossos)

O poeta utiliza uma linguagem que é própria das crianças, em que não há imposição de leis e não há espaços para se aplicar os dispositivos de poder, de forma que o eu lírico diz que “As cigarras derretiam a tarde com seus cantos” e pode-se “de atravessar um rio inventado.

É no desenho desse universo que reside o arquétipo da infância nos poemas de Manoel de Barros. Em “A menina avoadada”, vemos eu lírico feminino, que nos chama à atenção, como se compra no verso onze: “Eu ia pousada dentro do caixote”.

Na primeira estrofe do poema, o eu lírico já especifica um espaço (fazenda) e um tempo (antigamente) para o desenvolvimento das ações narradas. O verbo no futuro do pretérito, “teria”, se apresenta como uma incerteza, uma hipótese, deixando bastante subjetiva a relação tempo e espaço para quem ler esses versos.

Os números dois e nove, grifados por nós no poema, foram destacados pela ideia e interpretação que eles trazem ao poema. Em pesquisa no dicionário de símbolos, verificamos que o número 2 representa o número do conflito, dos opostos, o dualismo, confirmado pela presença de um eu lírico feminino em contraposição ao irmão, elemento masculino.

Os números que aparentemente servem apenas para contar, forneceram, desde os tempos antigos, uma base de escolha para as elaborações simbólicas. Expressam não apenas quantidades, mas ideias e forças. Como, para a mentalidade tradicional, não existe o acaso, o número das coisas ou dos fatos reveste-se em si mesmo de uma grande importância e até permite às vezes, por si só, que se alcance uma verdadeira compreensão dos seres e dos acontecimentos. Já que cada número tem sua personalidade própria, nesta perspectiva dos símbolos, examinamos à parte os principais números segundo seus próprios valores (Chevalier; Gheerbrant, 2002, p. 646).

Já o número 9 carrega uma magia na totalidade de um ritual de passagem pela vida. Segundo o dicionário de símbolos, ele traz a totalidade dos três mundos: céu, terra e inferno.

Nos versos

Foi na **fazenda** de meu pai **antigamente**
Eu teria **dois** anos; meu irmão, **nove**.
(Barros, 1999b).

O eu lírico feminino traduz uma ideia contida pela sociedade sobre a mulher e a infância. Ambas são avoadas, com pensamentos que voam pelos ares e desatenta. Entretanto, a menina avoadada do poema, se mostra filosófica, parte da imitação, do imaginário, do faz de conta e eterniza, por meio da linguagem poética, um processo existencial, pelos quais todos os seres humanos atravessam.

No verso, “A gente ia viajar”, a presença da linguagem coloquial que as crianças utilizam rotineiramente estabelece a ideia de ações contínuas, com o verbo “ir” flexionado no pretérito imperfeito.

Nos versos “As rodas ficavam cambaias debaixo do caixote: / Uma olhava para a outra”, o eu lírico utiliza a personificação, dando vida às rodas do caixote que eram o carro de brincadeiras das crianças.

O carro só existe em função do conjunto das peças que o formam; por isso, quando essas peças são consideradas separadamente, o carro deixa de existir; o carro portanto, assim como o ego, é apenas uma designação convencional. O carro e seus personagens formam apenas, portanto, um único ser humano, vistos sobre seus diversos aspectos, é uma situação conflitiva, ou, pelo menos dinâmica. O carro aparece, segundo uma tradição védica amplamente difundida, como o veículo de uma alma em experiência; ele transporta essa alma pelo tempo que dura uma encarnação. O carro simboliza a consciência (Chevalier; Gheerbrant, 2002, p. 192).

Na estrofe

[...]
 Na hora de caminhar
 as rodas se abriam para o lado de fora.
 De forma que o carro se arrastava no chão.
 Eu ia pousada dentro do caixote
 com as perninhas encolhidas.
 Imitava estar viajando.
 (Barros, 1999b)

observa-se que o caminhar deve acontecer na hora certa, a travessia, o processo de existência. Quando o verso aponta que as rodas se abriam para fora e o carro se arrastava no chão, lembrando o nascimento, como se um bebê estivesse arrastando, engatinhando pelo chão. Os três últimos versos dessa estrofe se encaminham ao acolhimento no interior do útero da mãe, um bebê com as perninhas encolhidas. O caixote acolhendo a menina avoadada nessa travessia existencial. As rodas do carro imaginário preconizam a roda da vida, gira e gira sem parar do nascimento até a morte.

Busca-se um paralelo com a filosofia de Aristóteles, em que o princípio da literatura se funda na imitação, a imaginação como disparador poético. Na estrofe em que poetiza os bois puxando o carro, é a menina avoadada que comanda essa travessia, a figura feminina no comando de uma brincadeira de criança.

Eu comandava os bois:
 - Puxa, Maravilha!
 - Avança, Redomão!

Meu irmão falava
 que eu tomasse cuidado
 porque Redomão era coiceiro.
 (Barros, 1999b)

Importante mencionar o cuidado do irmão para com a irmã, “a menina avoadada”, ao dizer que ela tomasse cuidado com o boi, que, a qualquer momento, pode dar coices e, de repente, machucá-la. O irmão tem nove anos, já tem um conhecimento de mundo, aqui circunscrito ao espaço em que ele e a irmã vivem e convivem, e já alerta a irmã sobre os perigos da vida, perceptível pela brincadeira do carrinho ser puxado por bois – situação comum no mundo rural – , mas o boi ela era. A vivência adquirida no meio em que convive e observa, é transportada para as brincadeiras com a irmã, só que alertando-a do perigo da ação que um boi pode cometer.

Ainda que ocorrendo as brincadeiras entre irmãos, que moram em uma fazenda, sempre localizada distante da cidade, a maturidade do irmão é maior. Enquanto a irmã continuava imaginando o mundo ao seu redor, como “as cigarras [que] derretiam a tarde com os seus cantos”. A cigarra aparece em outubro e novembro; os machos da cigarra adulta emitem sons estridentes, seus “cantos”, que pode acontecer no amanhecer e no entardecer, para atrair as fêmeas para o acasalamento e reprodução.

O “morrer” do dia, representado com o final da tarde, é compreendida pela menina a partir dos cantos da cigarra. Por outro lado, ela sabe, conhecimento adquirido por alguém mais velho, no caso aqui parece ser o irmão, que os sons estridentes da cigarra macho servem para chamar as fêmeas para copularem. O segundo do verso do poema volta-se para o irmão, pelo olhar da menina:

As cigarras derretiam a tarde com seus cantos.
 Meu irmão desejava alcançar logo a cidade -
 Porque ele tinha uma namorada lá.
 A namorada do meu irmão dava febre no corpo dele.
 Isso ele contava.
 (Barros, 1999b)

O irmão, desejoso da cidade, alonga o seu olhar como que na esperança de chegar na cidade, onde “tinha uma namorada”. Neste momento, a irmã, detentora da voz e do conhecimento que lhe foi passado pelo irmão, diz que a namorada dele “dava febre no corpo dele”. Daqui, é um passo para relacionar os cantos estridente da cigarra macho para atrair a fêmea e acasalarem. O canto da cigarra é como a “febre no corpo” do irmão; ambos incendiados pelo fogo do corpo, que só pode ser resolvida com o ato sexual.

Ao irmão não lhe é permitido solucionar a ardência sexual, então só lhe cabe voltar para casa com a irmã, atravessando rio e bois afogando-se, tudo criado pela imaginação da irmã:

No caminho, antes, a gente precisava
 de atravessar um rio inventado.
 Na travessia o carro afundou
 e os bois morreram afogados.
 Eu não morri porque o rio era inventado.
 (Barros, 1999b)

No final do livro, temos a reiteração do corpo em febre do irmão:

Sempre a gente só chegava no fim do quintal
 E meu irmão nunca via a namorada dele –
 Que diz-que dava febre em seu corpo.
 (Barros, 1999b)

O advérbio “sempre” traz o efeito de uma ação que acontece de modo contínuo. O “fim do quintal”, que é o espaço que limita a fronteira dos irmãos, vista não como limitadora das brincadeiras e dos brinquedos imaginado por eles, mas enunciador de outra fase do irmão, a sexualidade, que, no entanto, não o limita de continuar com as “invencionices” da irmã.

A presença da infância é uma tônica na poética de Manoel de Barros. Vejamos como ela é configurada no poema “O menino que ganhou um rio”, do livro **Memórias Inventadas para crianças**:

Minha mãe me deu um rio.
 Era dia de meu aniversário e ela não sabia o que me presentear.
 Fazia tempo que os mascates não passavam naquele lugar esquecido.
 Se o mascate passasse a minha mãe compraria rapadura
 Ou bolachinhas para me dar.
 Mas como não passara o mascate, minha mãe me deu um rio.
 Era o mesmo rio que passava atrás de casa.
 Eu estimei o presente mais do que fosse uma rapadura do mascate.
 Meu irmão ficou magoado porque ele gostava do rio igual aos outros.
 A mãe prometeu que no aniversário do meu irmão
 Ela iria dar uma árvore para ele.
 Uma que fosse coberta de pássaros.
 Eu bem ouvi a promessa que a mãe fizera ao meu irmão
 E achei legal.
 Os pássaros ficavam durante o dia nas margens do meu rio
 E de noite eles iriam dormir na árvore do meu irmão.
 Meu irmão me provocava assim: a minha árvore deu flores lindas em
[setembro.
 E o seu rio não dá flores!
 Eu respondia que a árvore dele não dava piraputanga.
 Era verdade, mas o que nos unia demais eram os banhos nus no rio
[entre pássaros.
 Nesse ponto nossa vida era um afago!
 (Barros, 2010, p. 6)

No poema, relata-se um dia de celebração: o aniversário de um dos meninos família. Por morarem em uma fazenda³ e pelo mascate não ter passado

³ É importante ressaltar que as fazendas do Pantanal são muito distantes umas das outras e contato entre os moradores delas era raro, assim como os habitantes não iam para a cidade com regularidade para comprarem produtos. Eles adquiriam mercadorias pelos mascates, que percorriam as fazendas, de tempos em tempos, para venderem tecidos, linha, agulha, quinquilharias e etc. É a esta realidade que a poesia de Manoel de Barros se refere, espaço, aliás, que ele viveu durante a sua infância.

por lá – “Fazia tempo que os mascates não passavam naquele lugar esquecido” – a mãe presenteia o filho com o rio que “passava atrás da casa”. O presente dado para o menino, que é fora do comum pelo olhar do consumismo que a vida moderna oferece, deixou-o em êxtase e muito mais feliz. Para o irmão, que “ficou magoado” pela mãe ter presenteado o outro irmão com o rio, que ele também gostava muito, a mãe prometeu dar-lhe, quando chegasse seu aniversário, “[...] uma árvore [...] coberta de pássaros” (Barros, 2010, p. 6).

Dois presentes inusitados, no entanto, muitos envolventes e mágicos para os filhos. Daquele momento para frente, os dois meninos percebem a fusão perfeita entre os dois presentes – “Os pássaros ficavam durante o dia nas margens do meu [do menino que foi presenteado] rio” e “de noite eles iriam dormir na árvore do irmão” (Barros, 2010, p. 6). Como que num passe de mágica, as provocações entre eles, como que um jogo lúdico, sobre os presentes, que um já tinha recebido e o outro iria receber, os tornam mais unidos:

[...]
 Meu irmão me provocava assim: a minha árvore deu flores lindas em
[setembro.
 E o seu rio não dá flores!
 Eu respondia que a árvore dele não dava piraputanga.
 Era verdade, mas o que nos unia demais eram os banhos nus no rio
[entre pássaros.
 Nesse ponto nossa vida era um afago!
 (Barros, 2010, p. 6)

As árvores, além de serem repouso dos pássaros, florescem, por outro não permitem que sejam florescidas por piraputanga, como o rio. O fundamental, no dizer do eu lírico, “eram os banhos nus no rio entre pássaros”, que unem os irmãos e torna a vida deles “um afago!”.

Cabe a nós, interpretar os mosaicos que vão sendo formados a cada verso, buscando o entendimento do que o eu lírico propõe.

O tema da infância está presente em quase toda a produção literária de Manoel de Barros. O poeta lança o olhar da criança sobre as coisas do mundo, pois nessa etapa da vida lhe é permitido criar um universo de “imperfeições”, isto é fora do que é estigmatizando e normatizando pela ideologia dominante do adulto.

A pureza infantil existente nos poemas de Barros constrói-se pelo olhar natural, sem espanto, sem preconceitos, valorizando as pequenas coisas (as

inúteis, as úteis). A beleza está no encontro do olhar natural da criança com o objeto, inseto, pensamento ou coisas que não servem para nada. O desejo do eu lírico na poesia de Manoel de Barros é:

Eu queria aprender
o Idioma das árvores.
Saber as canções do vento
nas folhas da tarde.
Eu queria apalpar os perfumes do sol.

O menino contou
que morava nas margens
de uma garça.
Achei que o menino
era descomparado.
Porque as garças
não têm margens.
Mas ele queria ainda
que os lírios o sonhassem.

Sentado sobre uma pedra
no mais alto do rochedo
aquele gavião
se achava principal:
mais principal do que todos.
Tem gente assim.
(Barros, 2003)

Tudo o que é considerado incomum para o adulto, é o mote central para a aprendizagem do eu lírico, que veem, nos poemas de Barros, o mundo sob uma perspectiva infantil e com um olhar sem mácula. Justamente por ser assim, o eu lírico aprende “o idioma das árvores”, “apalpar os perfumes do sol”, morar “nas margens de uma garça” e “que os lírios o sonhassem”.

O poema parece reconfigurar a existência humana, por meio da forma de relações do sujeito com os objetos e coisas da cultura do ambiente que o rodeia. Percebe-se a ousada vivência do poeta com o mundo no tempo e no espaço em que habitava, sem deixar a infância, em nenhum momento, para trás. Aliás, na poética de Manoel de Barros a infância é presença infinita em seu repertório poético, que nos leva a reflexão proposta por Kohan:

A infância é devir; sem pacto, sem falta, sem fim, sem captura; ela é desequilíbrio; busca; novos territórios; nomadismo; encontro; multiplicidade em processo; diferença, experiência. Diferença não-numérica; diferença em si mesma; diferença livre de pressupostos. Vida experimentada; expressão de vida; vida em movimento; vida em experiência (Kohan, 2003, p. 253).

É essa infância imatura e incompleta que permeia a obra de Manoel de Barros, essa busca incessante que encontramos nas entrelinhas de seus versos.

A metáfora é figura predominante na poesia de Barros, que nos leva ao pensamento de Paz, quando diz que:

Cada palavra ou grupo de palavras é uma metáfora. E, desse modo é um instrumento mágico, isto é algo susceptível de transformar em outra coisa e de transmutar aquilo a que toca: a palavra pão tocada pela palavra sol, se torna efetivamente um astro, e o sol, por sua vez, se torna um alimento luminoso. A palavra é um símbolo que emite símbolos (Paz, 1956, p. 41).

Decifrar as construções metafóricas na poesia de Barros exige uma atenção especial de quem lê, porque

[n]a metáfora, o enunciado apresenta um sentido, mas a enunciação constrói outro. No senso comum do dicionário, a palavra utilizada como metáfora não apresenta sentido, mas no discurso ela se faz portadora do efeito de sentido que projeta – ou seja, que lança de dentro de si para um novo existir, uma expressão renovada na pureza original do que acaba de nascer. A expressão metafórica pode parecer a princípio descabida – e trata-se de uma expressão, pois a metáfora é sempre construída a partir de dois termos, vocábulos ou sememas que, a princípio, são incongruentes entre si. Por outro lado, o efeito da metáfora, por contaminação recíproca dos termos utilizados, alcança um plurissignificado que contagia todo o discurso em que se insere. Daí, a sua grandeza estilística (Grácia-Rodrigues, 2006, p.182).

Nos poemas de Manoel de Barros encontramos as metáforas de invenção, de acordo com o estudo desenvolvido por Grácia-Rodrigues (2006). Essas metáforas obedecem a subjetividade do poeta e são alógicas, como vemos, por exemplo, em

[...]
O menino contou
que morava nas margens
de uma garça.
(Barros, 2003)

Esse estranhamento de que uma garça não tem margens, que faz os olhos se abrirem para a realidade pressentida pelo poeta. A figura poética, para ser realmente marcante, deve criar uma tensividade que se estabelece por meio da diferente natureza das coisas postas em relação, como no verso acima.

Para Grácia-Rodrigues,

O discurso da poesia de Manoel de Barros fascina o leitor, que o percebe estranho e enigmático. É desse fascínio que brota a poesia e é ele que abre os olhos do leitor para uma realidade que transcende o mero espelho das coisas. Barros acentua ao extremo a mutabilidade dos sentidos das palavras. Seus poemas se servem de uma linguagem rica de associações semanticamente transformadas, que promovem, à primeira vista, um estranhamento, seja nas construções sintáticas inusitadas seja nas palavras relacionadas a partir de vinculações ilógicas que abrem um horizonte de significados imprevistos. Portanto, o poeta transgride para esboçar uma nova relação, isso é, instaurar uma nova pertinência de sentidos. A imaginação criadora redescreve uma realidade vista de outro modo, e na realidade recriada encontramos, entre outras, e tão só para exemplificar, imagens como estas: “Um beija-flor de rodas vermelhas”, “Um alicate cremoso”, “Um parafuso de veludo” (Grácia-Rodrigues, 2006, p. 201).

Manoel de Barros utiliza vários recursos estilísticos da língua para chegar o cerne do efeito desejado. Um dos mais empregados é o neologismo.⁴ Vejamos o poema “O fazedor de amanhecer”:

Sou leso em tratagens com máquina.
 Tenho desapetite para inventar coisas
 prestáveis.
 Em toda a minha vida só engenhei
 3 máquinas
 Como sejam:
 Uma pequena manivela para pegar no sono.
 Um fazedor de amanhecer
 para usamentos de poetas
 E um platinado de mandioca para o
 fordeco de meu irmão.
 Cheguei de ganhar um prêmio das indústrias
 automobilísticas pelo Platinado de Mandioca.
 Fui aclamado de idiota pela maioria
 das autoridades na entrega do prêmio.
 Pelo que fiquei um tanto soberbo.
 E a glória entronizou-se para sempre
 em minha existência.
 (BARROS, 2001b)

⁴ Há vários estudos que tratam sobre o uso de neologismo na poética de Manoel de Barros. Citamos aqui, por exemplo, o artigo “O neologismo como recurso pós-moderno na poética de Manoel de Barros, de Kelcilene Grácia-Rodrigues e Waleska Rodrigues de Matos Oliveira Martins (2009), no qual há um mapeamento dos neologismos criados pelo uso de prefixos e sufixos.

Para o eu lírico, ser “leso” é fundamental para criar e inventar um mundo que se efetiva como algo real. Para conseguir este dom, o poeta precisa ter “desapetite” fazer “usamentos”. Com tais habilidades é possível ser um “fazedor do amanhecer”.

A invenção “Platinado de Mandioca” ganhou ares de importância nos versos, tanto que ganhou um prêmio pela sua invenção. Mesmo assim, foi “aclamado de idiota pela maioria / das autoridades na entrega do prêmio”, que o eu lírico aceitou com “soberba”, de tal modo que “a glória entronizou-se para sempre em minha existência”.

Novamente, o tema da infância aparece no poema “Eras”:

Antes a gente falava: faz de conta que
este sapo é pedra.
E o sapo eras.
Faz de conta que o menino é um tatu.
E o menino eras um tatu.
A gente agora parou de fazer comunhão de
pessoas com bicho, de entes com coisas
A gente hoje faz imagens.
Tipo assim:
Encostado na Porta da Tarde estava um
caramujo.
Estavas um caramujo – disse o menino.
Porque a Tarde é oca e não pode ter porta.
A porta eras.
Então é tudo faz de conta como antes?
(Barros, 2001b)

O poema inicia com a palavra “antes”, como que apontando a infância e revelando o jogo de “faz de conta” muito próprio da criança. Se o eu lírico diz que “sapo é pedra”, ele passa a existir pelo uso do verbo “ser” empregado no pretérito imperfeito, que indica uma ação que não foi terminada. E assim era nos tempos idos do eu lírico. Se no passado a brincadeira se jogava deste modo por todos, no tempo recente, ocorreu uma mudança:

A gente agora parou de fazer comunhão de
pessoas com bicho, de entes com coisas
A gente hoje faz imagens.
Tipo assim:
Encostado na Porta da Tarde estava um
caramujo.
Estavas um caramujo – disse o menino.
Porque a Tarde é oca e não pode ter porta.
A porta eras.
Então é tudo faz de conta como antes?
(Barros, 2001b)

Porém, o eu-lírico adverte que “agora”, houve uma mudança, a palavra “agora” possui o sentido que o modo de como se fazia o “faz de conta” de outrora ganha uma maneira diferente, uma vez que “A gente agora parou de fazer comunhão de / pessoas com bicho, de entes com coisas. / A gente agora faz imagens.” Como é fazer por imagem? Imagem é reprodução visual de um objeto ou de uma pessoa?

Na poesia de Manoel de Barros, criar por imagem tem um significado bem diferente do que a mera representação do real. Criar por imagens é um procedimento pelo qual o poeta torna mais vivas as ideias, dando ao que é visto uma forma mais sensível,

Tipo assim:
Encostado na Porta da Tarde estava um
caramujo.
Estavas um caramujo – disse o menino.
(Barros, 2001b)

A expressão “tipo assim”, que é própria de uma linguagem coloquial, dá um entendimento de que construir por imagens é, também, valer-se do comum e do banal. O início do verso seguinte até parece que será assim, afinal apoiar-se na porta é algo que acontece no dia a dia humano. No entanto, os demais versos não demonstram isso, porque um caramujo estar “encostado na Porta da Tarde” foge ao lógico e racional. Podemos admitir que o ato de apoiar pode sair da ação do homem e ser dado a um caramujo, principalmente, se pensarmos que aqui o poeta personifica o molusco. Agora, o caramujo apoiar-se na “Porta da Tarde”, a imagem rompe com a lógica do possível e do imaginável.

A partir do mesmo recurso empregado nos versos de 2, 3, 4 e 5, é dado ao outro, no caso o menino, a dizer “estavas caramujo”, como que uma retomada do procedimento do “faz de conta” empregado pelo eu lírico. Só que o próprio eu lírico diz que “a Tarde é oca e não pode ter porta”. E como num passe de mágica, para o eu lírico, a “Tarde” assume a função de porta, como se comprova no verso “A porta eras”, isto é, dá para a tarde a qualidade de ser porta, que significa prosseguir o procedimento que foi interrompido pelo uso do advérbio “agora”.

E o que modificou? Nada! Se não alterou do que era outrora para o presente, perceptível pelo uso do “agora”, fica a indagação do eu lírico:

Então é tudo faz de conta como antes? (Barros, 2001b)

Podemos responder o questionamento do eu lírico, tendo como referência o poema “Eras”, é afirmar que nada precisa mudar para se encontrar a essência do poético, basta olhar para a realidade factual com a visão da criança, que rompe com tudo que é institucionalizado, e, por violar regras, cria uma realidade poética.

3.2. Manoel de Barros e a Cultura mais Elaborada.

A vida e obras de Manoel de Barros nos oportunizaram conhecer um outro lado de possibilidades da existência humana. É por meio dessa linguagem da simplicidade, da linguagem que foge às regras convencionais da sociedade que podemos compreender o papel da família, das instituições escolares, dos grupos de amigos dentre outros.

O olhar do poeta nos versos nos direciona a pensar nos valores e costumes da nossa espécie humana. O que estamos fazendo e deixando de legado às nossas futuras gerações? O que contribuímos com os nossos semelhantes? Quantas indagações podemos fazer e ter as respostas lendo e viajando pelos versos de Barros.

Aqui, faremos um recorte sobre nossa atuação como Supervisora do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa PACTO/PNAIC 2013 a 2016, sobre os momentos marcantes que foram proporcionados pela Coordenadora do Programa a todos os envolvidos na formação de alfabetizadores. Tivemos contato com as orientadoras de estudos e o quanto que nós trabalhamos com os poemas de Manoel de Barros com o olhar do poeta direcionado a cultura mais elaborada no interior das instituições de ensino.

Foi realizado um evento de grande porte para o encontro com formadores, orientadores de estudos e professores alfabetizadores integrantes da formação no programa citado. Tivemos a oportunidade de participar do espetáculo com o grupo teatral “Crianceiras”, músicas do repertório do poeta Manoel de Barros. O momento foi ímpar na vida cultural dos professores e equipe do PACTO. Ainda conseguimos visualizar os professores alfabetizadores entrando no local do evento, com os olhos brilhando por estarem participando de um evento cultural. Assim, pensamos esse trabalho, que a instituição educativa possa ter acesso a esses escritos e reverenciar os momentos culturais no cotidiano da escola.

Manoel de Barros e sua sensibilidade humanizadora no trato com a infância versa em cada estrofe, a gênese de sua poética voltada para a simplicidade do ser humano e das coisas de menor valor.

O espetáculo veio lembrar que é possível a realização de uma educação voltada ao belo, bonito e de qualidade. O quanto é imprescindível à educação e os programas de formação continuada oportunizar aos docentes envolvidos também uma cultura mais elaborada.

Esse lugar da Instituição educativa e escolar precisa ser transformador, protagonista na formação dos seus sujeitos e, por consequência, essa cultura mais elaborada chega até os estudantes.

Importante referendar a companhia teatral para melhor nos situarmos:

Concebido a partir da obra de Manoel de Barros, o mais aclamado poeta brasileiro da contemporaneidade, inspirado nas iluminuras da artista plástica Martha Barros, sob a direção de Luiz André Cherubini e com a estética teatral do Grupo Sobrevento de Teatro de Animação, o espetáculo CRIANCEIRAS, amálgama teatro e cinema de animação, música, tecnologia digital e literatura, fazendo-se ponte da obra poética para a infância. A cena é construída a partir do brincar dos intérpretes com a palavra do poeta musicada em interação com imagens físicas e projetadas que, delicadamente, no desenrolar das intrigas caçam jeitos inesperados para a liberdade dos curiosos personagens Bernardo, Sebastião, Caranguejo Se Achante, Sombra-Boa, e outros. Uma encenação delicada, sofisticada, inusitada e bela, concebida por artistas criadores comprometidos com a estética contemporânea da arte feita para crianças (Camilo, 2012, s.p).

Essa mistura do teatro e cinema com animação musical dos poemas de Barros contribuíram para que os educadores alfabetizadores tivessem um envolvimento maior com os poemas, de forma inusitada e marcante nos versos e a linguagem do “Crianças” entronizou no âmago poético dos professores. Na verdade, esse era o objetivo da Coordenadora do PACTO entre MEC/ UFMS elevar as possibilidades de educar a partir de uma cultura mais elaborada e possível em que a instituição educacional talvez não estivesse acostumada,

Entendemos que a instituição escolar é um espaço aliado essencial para promover acesso cultural às crianças pequenas. É nesse local de cultura que se pode fomentar a formação humana, por meio de experiências culturais de elevado nível de elaboração humana.

Barros já nos forneceu o suporte disparador de uma cultura bem elaborada. Seus poemas são “aprendimentos” e “usamentos”⁵ de alavancas de invenção cultural.

Barros consegue nos dar visibilidade de como ele olha para a instituição educativa. É possível ensinar pela liberdade de imaginação, pela fantasia da leitura e pela criação de palavras desconstruídas pela sua utilidade cotidiana e recriá-la com outras linguagens, talvez, as poéticas, que mostram o lado criador do ser humano.

A importância de estudarmos o desenvolvimento infantil contribui exponencialmente para compreendermos os efeitos pedagógicos dessas temáticas que envolvem a infância poetizadas por Barros. Souza e Mello (2017) discutem que:

A brincadeira troca de papeis, a investigação e o conhecimento de mundo, a expressão das crianças por meio de tantas outras linguagens – como o desenho, a fala, o movimento, a música, o gesto – o ouvir e o contar histórias, a relação com os adultos e as outras crianças são cruciais como atividades que promovam o desenvolvimento humano na infância (Souza e Mello, 2017, p. 199).

Com isso, percebemos que a oralidade nas conversas com outras crianças e adultos, essa relação com o outro no decorrer das atividades desenvolvidas nas instituições de ensino e educativas são importantes elementos de desenvolvimento infantil.

No poema “Brincadeiras”, de **Memórias Inventadas para Crianças** (Barros, 2010), o eu lírico provoca a criança leitora a filosofar sobre a vida, pois ele é o próprio olhar da criança para as coisas da vida. Os conceitos das descobertas na infância não possuem o olhar do adulto, mas sim da própria criança.

Brincadeiras

No quintal a gente gostava de brincar com palavras mais do que de bicicleta.

Principalmente porque ninguém possuía bicicleta.

A gente brincava de palavras descomparadas. Tipo assim:

O céu tem três letras

O sol tem três letras

O inseto é maior.

O que parecia um despropósito

Para nós não era despropósito.

Porque o inseto tem seis letras e o sol só tem três

⁵ As palavras são utilizadas por Manoel de Barros em seus poemas. Consideramos neologismos na linguagem de Barros.

Logo o inseto é maior. (Aqui entrava a lógica?)
 Meu irmão que era estudado falou que lógica que nada
 Isso é um sofisma. A gente boiou no sofisma.
 Ele disse que sofisma é risco n'água. Entendemos tudo.
 Depois Cipriano falou:
 Mais alto do que eu só Deus e os passarinhos.
 A dúvida era saber se Deus também avoava
 Ou se Ele está em toda parte como a mãe ensinava.
 Cipriano era um indiozinho guató que aparecia no quintal, nosso amigo.
 Ele obedecia a desordem.
 Nisso apareceu meu avô. Ele estava diferente e até jovial.
 Contou-nos que tinha trocado o Ocaso dele por duas andorinhas.
 A gente ficava admirado daquela troca.
 Mas não chegamos a ver as andorinhas.
 Outro dia a gente destampamos a cabeça de Cipriano.
 Lá dentro só tinha árvore árvore árvore
 Nenhuma ideia sequer.
 Falaram que ele tinha mais predominâncias vegetais do que platônicas.
 Isso era.
 (Barros, 2010, p. 17)

A análise da temática teve o enfoque do olhar da criança por meio da simplicidade, da sua existência em um determinado espaço cultural e temporal, que provoca o entender da existência da vida. No poema, há um jogo com o plano das ideias por meio das palavras.

Nos versos “No quintal **a gente gostava** de brincar com palavras mais do que de / bicicleta” (Barros, 2010, grifos nossos), o eu lírico compara o antes e o agora, o verbo “gostar” apresenta o passado, principalmente porque ninguém possuía bicicleta. No segundo verso, o eu lírico reforça que naquele determinado tempo, no passado, ninguém tinha ainda, bicicleta, porém eles brincavam de palavras. Utiliza de expressões populares e gírias: a gente, avoava, tipo assim...

A expressão “**a gente**” traz um efeito de coletivo, o eu lírico com outras crianças. O início do desenvolvimento do psiquismo emerge na coletividade no aspecto interpessoal. Diante disso, observamos que há uma certa conexão entre os efeitos de sentido a respeito do desenvolvimento humano presente na teoria histórico-cultural e o olhar do poeta para a infância.

O sujeito lírico, ao convidar a criança a filosofar sobre a vida, faz um paradoxo, uma contradição quando propõe que a memória pode ser inventada a partir da criatividade das crianças em ver a vida:

A gente brincava de palavras descomparadas. Tipo assim:
 [...]
 O que parecia que era despropósito
 Para nós não era despropósito.

(Barros, 2010, p. 17)

A expressão “para nós” mostra um determinado grupo de crianças pertencente a um grupo social, cultural. No outro verso, “O que parecia um despropósito”, aponta para uma cultura geral.

O paradoxo mencionado é que o eu lírico obedecia a desordem, pois para o olhar das crianças, não eram desordem. Essa capacidade de criar novas funções para as palavras, de brincar com a linguagem, é algo próprio das crianças, já que elas ignoram as funções dos verbos e não têm compromisso algum com a gramática e até mesmo com a lógica que os adultos têm.

No verso “lá dentro só tinha árvore árvore árvore”, o significado de árvore transmite a sabedoria que une o céu e a terra, trazendo à tona o mundo espiritual e o mundo físico. O poeta joga entre o universo físico e o mundo das ideias.

No verso “Outro dia a gente destampamos a cabeça de Cipriano”, o termo “outro dia” pontua noção de tempo enfatizando a eternidade. Cipriano simboliza a sabedoria, o religioso, um indiozinho guató que obedecia a desordem. O Cipriano, indiozinho guató, povos originários, moradias limitadas à região pantaneira.

O eu lírico coloca a visão do avô, nesses versos:

Nisso apareceu meu avô. Ele estava diferente e até jovial.
Contou-nos que tinha trocado o Ocaso dele por duas andorinhas.
A gente ficava admirado daquela troca.
Mas não chegamos a ver as andorinhas.
(Barros, 2010, p. 17)

O sentido desses versos simboliza a espiritualidade, o avô mais jovem, marcando a morte. Para concretizar essa ideia, o eu lírico aponta para o verso “mas não chegamos a ver as andorinhas”. As andorinhas foram escolhidas pelo eu lírico por simbolizar a paz, anúncio da mensagem da metamorfose. De acordo com o **Dicionário de símbolos**,

As andorinhas são da primavera, mensageiras. Na China antiga fazia-se coincidir a chegada e partida das andorinhas com a data exata dos equinócios da primavera, era ocasião dos ritos de fecundidade. Por outro lado, o ritmo sazonal das migrações das andorinhas é acompanhado de uma metamorfose: elas se refugiam na água onde segundo *Lie-tse*, se tornam temporariamente conchas (no inverno), depois voltam a ser andorinhas, acompanhando o movimento ascendente do sol, (no verão) (Chevalier E Gheerbrant, 2001, p. 51).

Com isso, vimos que o eu lírico escolheu as andorinhas para anunciar a metamorfose, as mensageiras de transformação. São “duas andorinhas”! O número 2,

[...] representa a dualidade, os polos positivo e negativo que entram em equilíbrio e buscam a harmonia. A energia desse número é essencialmente positiva, passiva e de complementação. É o número da sensibilidade, intuição, da ponderação e do conhecimento. Segundo o Taoísmo, porém, ele é representativo da cooperação e do equilíbrio. E é o número da sorte para os chineses. A particularidade do que é duplo pode ser encontrada em diversas coisas. São exemplos: bem e mal, claro e escuro, criador e criatura, dia e noite, Sol e Lua, Deus e diabo, esquerda e direita, masculino e feminino, matéria e espírito. Importa referir que Cristo também apresenta dois aspectos: é divino e humano. O símbolo maçônico do mosaico representa os princípios entre o bem e o mal. (**Dicionário de Símbolos**, 2008, s.p)

Ao escolher “duas andorinhas”, pode significar dois aspectos como Jesus, o humano e o divino. Quando transcendente pela morte, podemos considerar a transformação de humano para o espiritual, enfim, o divino.

Em consonância à teoria histórico-cultural, os versos de Barros transitam pela cultura e pela humanização das palavras e das vivências das crianças, a simplicidade que existe na infância, ver e entender a vida e a morte de forma genuína, que somente o coração das crianças vivenciam.

O “Ocaso” significa o pôr do sol, o avô trocou o seu declínio pelas andorinhas, entretanto, eles não viram as andorinhas, assim como na espiritualidade. Diante do efeito das palavras no verso “mas não chegamos a ver as andorinhas”, suscita o pensamento sobre a morte, Barros provoca a reflexão filosófica nas crianças por meio de seus versos.

Concretizamos nesse poema, o pensamento na teoria histórico-cultural já nos primeiros anos de vida, a brincadeira tem um papel fundamental, pois proporciona a “ação na esfera imaginativa, [...] a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e motivações volitivas” (Vygotsky, 1989, p. 117).

Através da brincadeira, a criança lida com a imaginação e com a regra ao mesmo tempo, variando a forma como estas se apresentam ao longo do desenvolvimento da brincadeira infantil.

[...] toda situação imaginária contém regras de uma forma oculta, também [...] o contrário – [...] todo jogo com regras contém, de forma oculta, uma situação imaginária. O desenvolvimento a partir de jogos em que há uma situação imaginária às claras e regras ocultas para jogos com regras às claras e uma situação imaginária oculta delineia a evolução do brinquedo da criança (Vygotsky, 1989, p. 109).

O eu lírico brinca com a filosofia da vida com a infância, trazendo à tona as próprias regras da vida, quando traz a morte de forma lúdica para as brincadeiras no grupo de crianças.

Pensando na valorização do pensamento das crianças, é importante observar na direção de uma infância quase que massacrada pelos adultos, tanto na instituição escolar como na família, reporto-me nos escritos de Janusz (1981) na obra **Quando eu voltar a ser criança**. O enfoque que o autor deu ao ver que a criança tem sentimentos e os adultos às vezes fazem pouco caso destes sentimentos não dando o devido valor. Na maioria das vezes, os adultos não dão abertura para a criança criar, imaginar e nem liberdade para viver as suas emoções, sempre tolhendo-as em suas ações.

Este recorte acima mencionado por Janusz vem ao encontro dos poemas de Barros quando o poeta valoriza e sensibiliza ao criar na infância, ele desperta no olhar do adulto a importância de se materializar na criança o avesso de tudo o que se tornou convencional na realidade vivida pela sociedade.

Tais reflexões estão constantemente sendo estudadas, discutidas e compartilhadas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguagem, Educação e Infância – Teoria Histórico-Cultural/GEPLI-THC, no qual adotamos a abordagem histórico-cultural, dialogando com diferentes áreas e estudos que permitem a compreensão da infância como construção histórico e cultural.

Segundo os estudos em Vygotsky (1979, p. 93), o “adulto não pode transmitir à criança o seu modo de pensar”. É imprescindível que o adulto acompanhe o desenvolvimento da criança, oportunizando eventos de construção de conhecimentos, entretanto, sem apontar os seus modos de pensar.

Na obra de Vygotsky (1979), a transmissão cultural tem valor especial e, particularmente, o ensino/instrução (educar com intencionalidade e método sistematizado), porque “a instrução já transmitida em determinada área pode transformar e reorganizar as outras áreas do pensamento da criança, [...] [a instrução] pode procedê-la [a maturação] e acelerar o seu progresso” (Vygotsky,

1979, p. 128). O desenvolvimento da criança ocorre após a aprendizagem, após a instrução.

Isso ocorre nas vivências da infância. No caso dos poemas de Barros, os poemas apresentam o decorrer das aprendizagens vivenciadas no cotidiano livre das crianças imaginando coisas que voam, que falam, que choram e sofrem e são felizes. A infância como um modo de estar no mundo, porque a poesia de Barros carrega uma infância genuína, essa infância que vive em todos nós seres humanos, do zero aos últimos anos de vida. A infância é o ponto de partida e o ponto de chegada comum de toda a sua obra, é nessa infância que ele se inspira e se move e, dela, se motiva ao criar suas palavras inventadas.

O poema “O menino que carregava água na peneira”, presente no livro **Exercícios de ser criança** (1999)⁶, exhibe a relação poética de Barros com a infância.

O menino que carregava água

Tenho um livro sobre águas e meninos.
Gostei mais de um menino
que carregava água na peneira.
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.

O menino era ligado em despropósitos.
Quis montar os alicerces
de uma casa sobre orvalhos.

A mãe reparou que o menino
gostava mais do vazio, do que do cheio.
Falava que vazios são maiores e até infinitos.
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.

No escrever o menino viu
que era capaz de ser noviça,
monge ou mendigo ao mesmo tempo.

⁶ Para descrição do poema, colocamos os versos em estrofes. No livro original, os versos são construídos com tipografia diferente e não consta número de páginas. Disponibilizamos, no Anexo IV, cópia digitalizado do livro no original.

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 vôo de um pássaro
 botando ponto no final da frase

Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela.

O menino fazia prodígios.
 Até fez uma pedra dar flor.
 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.

Você vai encher os vazios
 com as suas peraltagens,
 e algumas pessoas vão te amar por seus despropósitos.
 (Barros, 1999b)

Nesse poema, Barros, assim como no universo imaginário da criança, as coisas nunca são o que elas são concretamente e convencionalmente. As árvores são criaturas que falam, o menino pode morar numa garça, e uma rã pode sonhar em ser passarinho. O eu lírico faz as palavras brincarem com quem lê, e vice-versa. A resposta a essa leitura é um reencontro com a naturalidade e a criatividade, tão comum ao modo que a criança habita o mundo. Esse mundo que nós lemos nos versos de Barros é filtrado pelo olhar da infância, não possui preconceitos, desajustes e nem coisas impossíveis. Tudo é possível no mundo coabitado pelas crianças, por meio do qual o efeito de sentido das palavras, metáforas e neologismos possuem um sentido, conforme explica Vygotsky na Teoria Histórico-cultural.

em contextos diferentes a palavra muda facilmente de sentido. O significado, ao contrário, é um ponto imóvel e imutável que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos. Foi essa mudança de sentido que conseguimos estabelecer como fato fundamental na análise semântica da linguagem [...] Esse enriquecimento das palavras que o sentido lhes confere a partir do contexto é a lei fundamental da dinâmica do significado das palavras (Vygotsky, 2001, p. 465).

A palavra, conforme aponta a teoria em estudo, muda de sentido independente dos contextos, as práticas sociais são importantes para que o sentido se produza. O efeito de sentido das palavras em contextos poéticos pode estar envolto de afetos, sentimentos e com as experiências vividas pelo sujeito.

Assim, os versos de Manoel de Barros possuem o sentido das palavras de acordo com os contextos vividos pelas personagens.

O poema “O menino que carregava água na peneira” é metalinguístico, pois simboliza a construção do poema, carregar água na peneira pela vida toda como a escrita da vida de Barros. Neste poema, é perceptível um teor filosófico, uma vez que o eu lírico discute o sentido da vida, ele se comporta como o narrador que possui um livro. O livro é um símbolo da ciência, da sabedoria do conhecimento. O livro é de águas e meninos, tudo no plural, ou seja, vida e infância em abundância.

O eu lírico enfatiza que gosta “mais de um menino” porque “ele carregava água na peneira”, tanto que diz: “tenho um livro sobre águas e meninos”. O verbo “ter” simboliza posse. Na primeira estrofe, há uma escolha, que é construída por uma metáfora para explicar com outra metáfora, muito própria da *ars poética* de Marros.

[...] carregar água na peneira
era o mesmo que roubar um vento e
sair correndo com ele para mostrar aos irmãos.
(Barros, 1999b)

A mãe, que aparece em dois momentos do poema, perceptiva o modo diferente do filho, diz que é possível mudar tudo o que é formalizado e institucionalizado pela sociedade, tanto que, a partir do discurso indireto, afirma que é possível:

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, 1999b)

A mãe tem sensibilidade e depreende no filho a capacidade pelos “despropósitos”, por ter um “olho míope” (Lima, 1974, p. 69) capaz de criar um outro mundo. Assim, motiva o filho a “montar os alicerces / de uma casa sobre os orvalhos”, em que a casa é um espaço que o simboliza e o coloca como que abençoado pelo céu, porque é lhe dado o dom de ver o invisível, sentir o que

não é comum para os seres que se regem por regras. Por isto, prefere o “vazio” do que “cheio”.

O menino era ligado em despropósitos.
Quis montar os alicerces
de uma casa sobre orvalhos.

A mãe reparou que o menino
gostava mais do vazio, do que do cheio.
Falava que vazios são maiores e até infinitos.
Com o tempo aquele menino
que era cismado e esquisito,
porque gostava de carregar água na peneira.
(Barros, 1999b)

E por ser justamente assim, um menino “cismado e esquisito”, que “carregava água na peneira”, já visto e anunciado pela mãe, foi que encontrou o seu papel e no papel o caminho para ser e ter diferentes possibilidades de existir no mundo: a escrita.

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.
(Barros, 1999b)

Dessa busca incessante do menino em escolher e encontrar um sentido em sua vida, é que vemos a teoria Histórico-cultural.

O próprio pensamento não nasce de outro pensamento mas do campo da nossa consciência que o motiva, que abrange os nossos pendores e necessidades, os nossos interesses e motivações, os nossos afetos e emoções. Por trás do pensamento existe uma tendência afetiva e volitiva. Só ela pode dar a resposta ao último porquê na análise do pensamento [...] Quando falamos da relação do pensamento e da linguagem, com os outros aspectos da vida da consciência, a primeira questão a surgir é a relação entre o intelecto e o afeto (Vygotsky, 2000, p. 479)

Então, no menino que parecia “cismado e esquisito”, já que era regido pelas suas buscas em “despropósitos”, percebemos as reflexões da teoria histórico-cultural: a necessidade do menino em encontrar o sentido para a sua vida envolve o afetivo de forma volitiva, pois, cada uma das escolhas humana é um ato volitivo.

O menino descobriu e aprendeu o seu ofício: escritor-poeta. Detentor de um saber e de um poder-fazer, o menino-poeta domina a manipulação da linguagem e realiza “peraltagens”, “prodígios” e “despropósitos”, um tipo de procedimento muito utilizado pela criança na infância.

A mãe, profetizadora, vê que o filho concretizou e alcançou o veio do poético, e exprime, em discurso direto:

A mãe falou: Meu filho você vai ser poeta!
Você vai carregar água na peneira a vida toda.

Você vai encher os vazios
com as suas peraltagens,
e algumas pessoas vão te amar por seus despropósitos.
(Barros, 1999b)

O menino-poeta, na maturidade de sua fase, fez “peraltagens”, foi capaz de “modificar a tarde botando uma chuva nela” e realizou, plenamente,

As coisas que não têm nome são mais pronunciadas por crianças.
(Barros, 1994, p. 15)

O poema nos faz pensar e perguntar, retoricamente: como se tornar um poeta? O poeta é aquele que passa a vida escrevendo, como um carregador de “água na peneira”, que preenche “os vazios / com [...] peraltagens”. O poema “O menino que carregava água na peneira” é metalinguístico, porque vemos, ao analisá-lo, o nascimento do poeta e da poesia, assim como e onde se encontra a poético.

Com o tempo descobriu que
escrever seria o mesmo
que carregar água na peneira.

Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela.

O menino fazia prodígios.
Até fez uma pedra dar flor.
(Barros, 1999b)

Em “O menino que carregava água na peneira”, que compõe a obra **Exercícios de ser criança**, mostra o quanto a infância é responsável por espaços de liberdade, imaginação e invenção do universo, violando o

aprisionamento de uma “forma” convencional pela sociedade de ler o mundo ao seu redor.

Por meio da imaginação infantil, a criança passa da posição de passividade para protagonista ativa, capaz de criar, recriar e transformar o mundo ao seu redor. Esta concepção de infância, perceptível na poesia de Manoel de Barros, homologa o conceito de infância na Teoria Histórico-cultural. Esse fenômeno psicológico, essa etapa na vida das crianças está em nós, seres humanos, desde o nascimento até a trajetória emancipatória, em que vivemos em busca de encontrar um lugar no meio social em que vivemos.

O professor Marino Filho (2022) na banca de exame de qualificação desta pesquisa, menciona que Vygotsky considera o desenvolvimento infantil:

enquanto drama, isso se torna importante para compreendermos o que a criança está fazendo. Nesse desenvolvimento da criança contém duas questões centrais: 1. Ter uma compreensão mútua com o adulto, pois é muito difícil para a criança compreender o que o adulto fala. 2. Ocupar um lugar na sociedade. Dois deslocamentos que a criança tem, não compreender e isso é a passagem para a vida adulta. Por isso que muitas vezes ocorre de uma pessoa adulta ainda não entendeu como as coisas funcionam, passa dos 18 anos ainda não ocuparam um lugar na sociedade (Marinho Filho, 2022, s.p).

Observamos que esse drama ocorre com as crianças tanto em suas casas como nas instituições escolares e educativas. Diante disso, nós educadores, que buscamos conceituar a infância, é importante conhecermos a infância como uma etapa da vida da criança, compreendendo que o drama está presente no decorrer de seu desenvolvimento e podemos melhor direcionar os encaminhamentos de sua aprendizagem e, conseqüentemente, o seu desenvolvimento.

Ou entendemos claramente a necessidade da criança a partir da educação infantil em diferentes instituições, principalmente as educacionais, ou assinaremos o atraso do desenvolvimento humano nos aspectos histórico-cultural.

A poesia de Manoel de Barros mostra para nós educadores como entender com as crianças, humanizando-as, oportunizando-as viver livremente as suas ideias, suas histórias. Enfim, expressar-se diante do mundo e das coisas, pois é preciso “transver” o mundo, olhar para o nosso quintal e vê-lo “maior que o mundo”.

A partir da busca poética de Manoel de Barros sobre a infância, nos cabe indagar: será que a infância, tal como presente na poética de Barros – o menino que brinca com os passarinhos, com a água na peneira, que pega no rabo do vento e etc. – vive nas Instituições educativas e escolares?

É importante refletir sobre a instituição infantil e a escola, pois são nesses espaços que se vivem diferentes experiências que provocam a atividade criadora nas crianças.

Os estudos em Mello e Farias (2010) apontam que a escola possui um papel insubstituível em que se deve trazer para o seu interior uma cultura que chamamos de mais elaborada, que são as culturas que fogem dos estereótipos que são veiculados na grande mídia; culturas essas que demandam uma elaboração intelectual primorosa, mas não estamos aqui para criticar a cultura de massa e, sim, incentivar que nas instituições educativas e escolares apresentemos uma cultura mais elaborada. Entendemos cultura mais elaborada no esteio do pensamento de Mello e Farias, conforme fragmento abaixo:

A cultura mais elaborada é o acesso das crianças às atividades, experiências e linguagem em diferentes situações como na arte, teatro, músicas, sons, pinturas, arquiteturas etc, que extrapola a experiência cotidiana das crianças fora da escola. E quanto mais a escola e o professor na educação infantil [...]melhor perceber as formas como a criança, nas diferentes idades melhor se relaciona com a cultura e aprende, melhor organiza as condições concretas para a realização de atividades significativas para a criança. Sabendo da importância da relação criança/cultura para o desenvolvimento cultural e psíquico, intencionalmente busca as formas adequadas para provocar nas crianças o estabelecimento de uma relação com a cultura que favoreça o desenvolvimento das máximas qualidades humanas nas diferentes etapas de seu desenvolvimento (Mello; Farias, 2010, p. 58).

A cultura mais elaborada envolve as obras clássicas da música, das artes plásticas, da literatura, do teatro, que deveriam ser utilizadas e empregadas na escola. Porém, esta não é a realidade que encontramos no cenário das escolas públicas.

Para que a criança se aproprie da diversidade de experiências e vivências culturais que se encontram acumuladas pela humanidade e que não estão ao alcance de uma parcela da população brasileira, necessitamos um envolvimento das instituições educativas e escolares para a garantia do conhecimento das referidas atividades, conforme a citação abaixo:

A relação que se estabelece entre a criança e a cultura é, na Educação infantil, mediada inicialmente pelo/a professor/a que organiza e disponibilizados objetos da cultura material e não material para as crianças. Quanto mais o/a professor/a compreender o papel da cultura como fonte das qualidades humanas, mais intencionalmente poderá organizar o espaço da escola para provocar o acesso das crianças a essa cultura mais elaborada que extrapola a experiência cotidiana das crianças fora da escola. É o/a professor/a quem organiza o tempo da criança na escola. E quanto mais ele/ela compreender a importância do afetivo – isto é, da vontade – no processo de aprendizagem e quanto melhor perceber as formas como a criança nas diferentes idades melhor se relaciona com a cultura e aprende, melhor organiza as condições concretas para a realização de atividades significativas para a criança (Mello; Farias, 2010, p. 58).

Para melhor compreendermos o que chamamos de cultura mais elaborada é importante apresentar o que concerne à cultura na visão marxista, pois entendemos como o trato com a cultura pode influenciar e possibilitar a manutenção ou a transformação do *status quo* em nossa sociedade é o ponto chave de uma educação humanizadora e emancipadora.

O desenvolvimento histórico-cultural das crianças deve acompanhar o processo de emancipação humana, por isso é necessário dissociar a cultura apresentada predominantemente pela sociedade capitalista por meio das mídias que alcançam um número maior de pessoas. As experiências desenvolvidas na sala de aula devem ser apresentadas às nossas crianças nas instituições educativas e escolares, especialmente às menos favorecidas da escola pública, uma cultura que fomente a história da humanidade e apresente outros princípios culturais que auxiliem no processo de emancipação humana. Utilização da cultura deve ser a ferramenta para o processo revolucionário, pois é responsável pela formação de um ser mais humanizado.

Trotsky (1981) fez contribuições significativas sobre cultura, ao enfatizar que tudo o que for construído pelo homem é considerado cultura, de acordo com pensamento abaixo descrito:

Cultura é tudo aquilo que foi criado, construído, apreendido, conquistado pelo homem no curso de toda a sua História, em contraposição ao que a natureza lhe deu, compreendida aí a história natural do homem como espécie animal [...] Mas o momento em que o homem se separou do reino animal – e isto aconteceu quando o homem segurou pela primeira vez os instrumentos primitivos de pedra e de madeira – naquele momento começou a criação e acumulação de

cultura, isto é, do conhecimento e da capacidade de todos os tipos para enfrentar e subjugar a natureza (Trotsky, 1981, p. 51).

Segundo Trotsky (1981, p. 52), a parte mais rica que traduz como conceito de cultura é o “método, os costumes, a capacidade, a habilidade que adquirimos e que se desenvolve partindo de toda a cultura material pré-existente e que, embora se prendendo a ela, faz com que progrida de acordo com a época.”

Dessa forma, o autor nos aponta o caminho da formação da consciência no homem a partir de um conjunto de elementos constitutivos da cultura, pelos usos de variados instrumentos primitivos e que hoje foram acrescidos de tecnologias, progredindo cultural e historicamente na sociedade. De acordo com Trotsky, são esses elementos culturais que contribuem como ponto de partida para a fundamentação do desenvolvimento da base material da existência humana.

Para Georg Lukács (2007), por conta da ordem social do capital, a cultura fica limitada, pois ficam comprometidas as condições humanas e sociais de desenvolvimento, que consideram a cultura como mercadoria, aviltando a condição do homem como um ser com fim em si mesmo.

Na observação sobre o campo das lutas sociais fica evidente o quanto a cultura é usada para se perpetuar a serviço da ideologia dos dominantes do capital, e, dessa forma, toda produção cultural que se desenvolva em oposição ao que preconiza a ordem hegemônica é bruscamente criticada e se torna, muitas vezes, difícil e sem interesse pelas instituições educacionais, bem como em outras instâncias sociais.

Parafraseando Teixeira e Dias (2010), a cultura a que contestamos no trabalho com as crianças, encontra-se baseada na “industrialização da cultura”; essa contestação precisa ser compreendida pelos professores e iniciar nos espaços educativos, desde a educação infantil, uma cultura que se constitui além das vividas no ambiente rotineiro de suas casas, para atingir também características “industriais”, ou seja, ganhar grandes proporções na educação em busca da transformação social e em prol da formação do homem mais humanizado.

Segundo Mello e Farias (2010), a instituição escolar é um espaço de apropriação da cultura, portanto, é imprescindível que esta instituição possibilite

às crianças uma cultura mais elaborada qual seja: trabalhar a literatura, aqui reportamos a poesia de Manoel de Barros, que é objeto de nossa tese, bem como de outros clássicos; ter uma diversidade de repertório musical com múltiplos gostos, ritmos e que despertem o gosto das crianças por outras abordagens culturais; oferecer experiências diversificadas de cultura em todos os campos da educação. Não limitar as experiências pedagógicas em atividades rotineiras da cultura em que a criança já se encontra inserida é abrir o leque de possibilidades pedagógicas, com atividades mais significativas para a criança.

Dessa forma, a teoria histórico-cultural considera de forma decisiva a vivência do indivíduo no meio social e cultural como fator indispensável para o desenvolvimento do ser humano. O princípio que orienta esta abordagem é de que desde o nascimento, a partir das interações no meio (cultura), a criança vai se apropriando dos significados socialmente construídos e aprendendo a se humanizar, desenvolvendo a capacidade de ordenar ações, regular a própria conduta de forma ativa e consciente dando significado ao mundo que a rodeia, o que não acontece naturalmente, pois o ser humano é constituído do meio cultural em que nasce.

A vivência com a cultura torna-se um fator preponderante, pois a criança transforma o meio conforme vai aprendendo e se desenvolvendo e, também, é transformada pela cultura que vai se apropriando paulatinamente.

[...] Na língua portuguesa, a ideia está no mesmo campo semântico de *pereživânie*, sendo comum ouvirmos dizer que “vivências são experiências da relação do sujeito com o meio”. Ou seja, “experiências” acabam sendo termo mais compreensível para nós, falantes da língua portuguesa (Toassa; Souza; Rodrigues, 2019, p. 111).

As autoras acima consideram que a palavra vivência está inserida no mesmo campo semântico do termo *pereživânie* – termo da língua russa, que desconhecido para os falantes da língua portuguesa. O termo mais usado por nós sobre vivências, é a palavra experiência.

Mello (2007) afirma que atividades que estejam sedimentadas em uma cultura mais elaborada dão visibilidade às situações em que vão além do conhecimento rotineiro das crianças, oportunizando-as vivenciar diferentes movimentos culturais. Para Vygotsky,

Os elementos existentes para determinar a influência do meio no desenvolvimento psicológico da criança e no desenvolvimento de sua personalidade consciente é a vivência. A vivência de uma situação qualquer, a vivência de um componente qualquer do meio determina qual influência essa situação ou esse meio exercerá na criança. Dessa forma, não é esse ou aquele elemento tomado independentemente da criança, mas, sim, o elemento interpretado pela vivência da criança que pode determinar sua influência no decorrer de seu desenvolvimento futuro (Vygotsky, 1994, p. 100).

A partir dos estudos de Vygotsky (1994), a pesquisadora Mello e Farias (2010) cunhou o termo “Cultura mais elaborada”, pensando nessa vivência das relações da criança com o meio em que coabita; criança e cultura, sugerindo um trabalho voltado às experiências para que as aprendizagens impulsionem ao máximo o desenvolvimento da criança ao alcance das funções psíquicas superiores⁷.

Nesse contexto, Mello (2007) destaca a importância de pensar e preparar o meio em que as crianças terão vivências pedagógicas por pessoas mais experientes.

Sem fazer do meio uma fonte rica e diversificada do desenvolvimento e sem fazer dos adultos – ou de parceiros mais experientes – mediadores que permitam a apropriação da cultura, o desenvolvimento possível das máximas qualidades humanas não se efetivará. Para dar um exemplo, apenas a organização adequada e intencional da atividade coletiva das crianças pequenas envolvendo a ajuda mútua e a colaboração – entre si, e entre elas e os adultos – estimula a vivência de motivos sociais de comportamento e ensina as crianças a tomarem determinadas atitudes morais por iniciativa própria (Mello, 2007, p. 92).

Na trajetória da educação infantil observa-se um trabalho artificial e mecânico ao tratar da aprendizagem da primeiríssima e primeira infância, subestima-se a capacidade de aprender dessas crianças, o trato que se tem dado de um modo geral, à escrita por exemplo, compromete a apropriação de um instrumento cultural complexo, fundamental para aprendizagens futuras (Mello, 2007).

Pensando em como as instituições educativas e escolares podem fazer para não realizar atividades mecânicas e sem significado, recorreremos a Vygotsky e Luria (1996). Para os pensadores, o professor precisa estar atento

⁷ As funções psíquicas superiores tipicamente humanas – da fala, do pensamento, do controle sobre a própria vontade, da imaginação, da função simbólica da consciência. (Mello, 2007)

ao momento adequado para inserir uma atividade específica à criança, pois deve ser o momento em que determinada função psicológica está em processo de formação e desenvolvimento:

No primeiro ano de vida, a atividade principal da criança é a comunicação emocional com os adultos que se aproximam dela. Impossibilitada, nessa idade, de se comunicar através de palavras, a comunicação acontece pelo olhar e o movimento corporal, percebendo emoções do adulto por meio do toque, da fala e do olhar [...] Ao final dessa idade, as novas formações que modificarão as relações da criança com seu entorno na primeira infância serão o andar, a compreensão inicial da linguagem e o despertar da vontade própria. Na etapa conhecida como primeira infância, a linguagem representa a linha central de desenvolvimento da criança. O mundo dos objetos e instrumentos tem inicialmente um interesse imediato – não mediatizado pelo uso social que deles fazem os adultos (Vygotsky; Luria, 1996, p. 95).

Vimos que a teoria orienta que na fase da primeira infância é a comunicação que ocorre pelo olhar, pela comunicação emocional, pelo toque e pela fala nas relações entre o adulto e o bebê. A seguir, utiliza-se a linguagem como o ponto central para impulsionar o desenvolvimento da criança. Então cabe às instituições educativas e escolares, bem como das famílias, observar que atividades de escrita, de palavras e frases não terão retorno nas aprendizagens da criança. Os instrumentos utilizados pelas crianças em seu cotidiano estão relacionados com interesses imediatos e não pelo seu uso socialmente contextualizado. Por exemplo, a criança brinca com a colher batendo na mesa, para ouvir o som, e não para comer conforme seu uso social.

À medida que amplia qualitativamente seu olhar ao entorno e seu interesse se expande dos objetos em si para sua função social, a imitação dos adultos em suas relações sociais é o objeto do faz-de-conta que se constitui como atividade principal da criança até próximo aos seis anos. Nessa atividade lúdica – não produtiva –, são exercidas e cultivadas funções essenciais em processo de desenvolvimento na criança como a memória, a imaginação, o pensamento, a linguagem oral, a atenção, a função simbólica da consciência. Ao se colocar no lugar do outro – em geral, adulto que representa no faz-de-conta –, a criança objetiva seu comportamento num nível mais elevado de exigência social. Até os seis anos, pois, as crianças aprendem por sua própria atividade ao imitar os adultos e outras crianças, procurando fazer sozinhas aquilo que vão testemunhando, aquilo que aprendem a fazer com os outros, condicionadas pelo acesso à cultura mediatizado pelos adultos ou parceiros mais experientes (Vygotsky; Luria, 1996, p. 95).

Cabe, portanto, à escola conhecer as atividades específicas para cada idade da criança, assim não correrá o risco de desenvolver práticas pedagógicas alienantes ou até mesmo sem sentido nenhum para as crianças nesse período da vida.

Conforme a criança vai se desenvolvendo psicologicamente, ela vai se interessando por outros objetos e imitando o adulto, ela brinca de faz de conta, conforme ela visualiza as ações do adulto, ela cria sua própria atividade de brincadeiras e na imitação do que ela presencia na cultura ao seu redor sempre com os adultos ou outras crianças mais experientes.

Importante se faz juntamente com essas práticas, a intervenção do professor em todas as etapas de aprendizagem para acompanhar o processo de desenvolvimento de uma idade para outra. Deve-se respeitar cada vivência, pois em cada nova experiência da criança exige do professor situações que sejam coordenadas envolvendo os sentimentos, atenção, a fala, imaginação etc., que possam aprimorar as percepções da criança e se constituir em novas formas de relação com o mundo que a rodeia.

Na esteira dessa reflexão sobre a vivência e o meio em que ocorrem as aprendizagens, e conseqüentemente o desenvolvimento das crianças é que seguimos a caminhada em busca do conceito de infância na Teoria Histórico-cultural na poética de Manoel de Barros.

Os poemas de Barros mostram uma infância marcada pela cultura da liberdade, do poder de sonhar e o fazer de conta, valorizando a beleza do espaço em que se vive, do quintal, dos arvoredos, dos rios, dos bichos e das pessoas que moram nesses espaços, conforme é destacado na teoria em tela.

Finalmente, tivemos a oportunidade de perceber essa infância que parte da vivência dessas crianças entre animais e ambiente pantaneiros, envoltos por musgos, lesmas, cigarras, rios, árvores e etc., a liberdade criativa bem como analisar quais os efeitos que a palavra e a linguagem utilizada pelo poeta em seus versos alimentam as definições de infância.

Observamos nos versos de Manoel de Barros que nas relações humanas entre os habitantes do lugar é que ocorrem os “despropósitos” e as “peraltagens”⁸ infantis, que são marcantes nas crianças.

Mediante as relações sociais retratadas por Barros em sua poesia, verificamos alguns indícios de que há um mesmo percurso de entendimento com a teoria em estudo, pois, há um entrosamento entre a criança e o adulto fazendo com que a criança encontre o seu lugar na sociedade, entrando em sintonia de compreensão com o adulto e resolvendo qualquer problema em seu desenvolvimento infantil.

A tese que ora venho tentando comprovar já começa se configurar nesse encontro do que pensa o poeta sobre a infância e o conceito presente na Teoria Histórico-Cultural; de que o desenvolvimento infantil na infância resulta da aprendizagem por meio das relações sociais, entre a criança, a cultura e outra pessoa mais experiente resolvendo os dramas existentes nessa fase da vida da criança.

Então, a infância carrega em seu âmago a importante experiência de construir, criar e imaginar algo de forma social, por meio da mediação entre a criança, a cultura e o outro ser humano mais experiente no decorrer da atividade criadora se fazendo entender pelo adulto e ocupando o seu lugar na sociedade.

⁸ Termos neológicos presentes na poesia de Manoel de Barros que significam a liberdade criadora tão evidente nas crianças, nos loucos, nos despossuídos de conhecimento e etc. Por serem assim, conseguem ver e criar um mundo oposto ao convencional e regido pela razão. Há muitos trabalhos que tratam a respeito da inovação linguística em Barros, como, por exemplo, Souza; Grácia-Rodrigues (2015), Grácia-Rodrigues; Oliveira (2009), Grácia-Rodrigues (2006).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos nesta etapa final, rumo à busca do conceito de infância presente na Teoria Histórico-cultural que permeia nas entrelinhas do fazer infantil nos versos do poeta Manoel de Barros.

Digo etapa, porque não pretendemos esgotar esse tema, e, como sabemos, as águas que passam pela peneira do menino simbolizam a própria vida, pelo qual o menino no poema descobre que escrever é igual carregar água na peneira – isto é, possui infinitas possibilidades, o eu lírico em sua linguagem poética carrega sempre a infância, em toda a trajetória da existência humana.

Nessa peneira, selecionamos, escolhemos e procuramos a nascente das águas que permearam esse caminhar. Para isso, fomos entender o processo de criação do poeta e a relação que Barros estabelece entre a escrita e a infância, pois para nós, esse caminhar nos daria uma visão a respeito da força motriz dos versos do escritor, partindo das análises sobre o conceito de infância por meio da Teoria histórico-cultural.

Nos estudos que tratam sobre a poesia de Manoel de Barros encontramos grande variedade de pesquisas que se debruçaram nos versos do poeta, entretanto nos detivemos apenas nas que faziam referências à infância. Foram riquíssimas as contribuições das pesquisas já realizadas com essa temática, pois elas trilharam diferentes perspectivas, a perspectiva sociológica, da arte cênica, perspectiva teórica pós-estruturalista, análise dos livros literários infantis dentre outras.

O diferencial deste estudo ancora-se em uma perspectiva pedagógica, descortinando a infância na poética de Manoel de Barros e trazendo à tona o conceito de infância da Teoria histórico-cultural. Dessa forma, fomos caminhando em nosso quintal e tivemos a visibilidade humanizadora da infância nos dois sentidos: literário e pedagógico.

No segundo capítulo, caminhamos pela Teoria Histórico-cultural por meio dos estudos de Marino Filho (2022) não cabe definir a infância como uma preparação, ou uma situação, mas sim como uma condição do desenvolvimento.

Caminhamos com essa proposição conceitual desse estudioso (Marino Filho, 2022) baseado na Teoria Histórico-Cultural, rumo ao que pensa Barros,

sobre a infância pautada em sua condição de desenvolvimento com a essência da prática social que decorre da transformação da vida baseada na espécie animal para a personalidade humana.

Essa condição de desenvolvimento da infância precisa ter um amparo humano, um acompanhamento que provoque e oportunize essa condição humana da criança aprender e conseqüentemente desenvolver as suas máximas qualidades psicológicas. Em complemento a isso, é fundamental que as instituições educativas, sociais, familiares e culturais tenham conhecimento e promovam situações de aprendizagem que permitam o desenvolvimento de nossas crianças.

No terceiro capítulo, nos poemas que analisamos e interpretamos a presença da infância escrito por Manoel de Barros, o universo infantil está presente constantemente por meio de renovações na busca pela memória do poeta, com isso, a criança encontra-se inerente a esse processo criativo.

O eu lírico coloca a infância como o ponto de partida para evidenciar a importância do insignificante, a importância dos vazios, de objetos sem importância para a sociedade, sem utilidade no cotidiano.

Assim, chegamos à nossa tese de que há sintonia entre a infância de Manoel de Barros e o conceito de infância da Teoria Histórico-cultural.

1. Consideramos que o poeta Manoel de Barros apresenta uma infância como uma condição de desenvolvimento humano, que vivencia o cotidiano com a liberdade de expressão por meio de aparatos lúdicos e da própria natureza, uma infância que demonstra a curiosidade, a imaginação, a criatividade, a liberdade de realizar prodígios e, sempre amparada pela mãe, o pai, a irmã ou o irmão, o avô, o que vem ao encontro da teoria em tela, quando afirma que o desenvolvimento infantil se alicerça na fantasia criadora a partir da imitação dos adultos, o brincar e também pelas experiências vividas em seu meio., desde que estimuladas a criarem livremente com o apoio dos adultos. Uma proposição de Vygotsky nos ajuda a avançar na compreensão desse outro com quem a criança se relaciona: a criança fala ao outro falando consigo mesma; ou seja, o que Vygotsky descobre é que a criança, para pensar, dirige-se ao outro por meio da fala e que se irmanam nos poemas de Barros, com linguagens desprovidas, muitas vezes, de gramática e lógica.

2. Outra tese se configura no entendimento que Manoel de Barros está vendo o mundo diferente de como todo mundo vê. Ele está vendo e vivenciando esse mundo como um ato de criação alternativa, de experienciar esse mundo maravilhoso, por meio do qual, o eu lírico vê a infância em sua poética como a própria beleza, uma caixinha de possibilidades, a criança brincando, esse adulto/criança vivendo de forma livre, sem corretivos feitos pelos adultos, isso pode, isso não pode, você é criança, e a criança sem entender nada.

Nesse drama que a criança vive de não compreender o adulto está sedimentado na teoria Histórico-cultural em que a criação fantasiosa imaginária está ancorada em duas situações, quais sejam: um problema e um sofrimento. O problema seja afetivo ou não, para resolvê-lo surge o sofrimento exacerbado. Na medida em que enfrentamos um problema e um sofrimento e não podemos resolvê-lo na realidade objetiva com os meios que nós temos, então necessariamente, precisamos criar uma situação de escape, as vezes imaginária. Manoel de Barros, em comunhão com a natureza possui um tipo de consciência dessa vida, essa natureza que possibilita a liberdade de enfrentar o drama do prazer enquanto situação dramática que nos empurra para a criatividade, essa visão de mundo do eu lírico nas poéticas analisadas. Marino Filho (2022)

Com isso, podemos pensar uma hipótese teórica que Manoel de Barros utiliza em sua poética, a beleza dessa infância, a forma com que o poeta trata a criança, com expressões protagonistas, brincando, criando, onde é permitido na infância ver e valorizar as coisas do mundo que atualmente não tem utilidades, como um escape possível, de existir uma infância exatamente assim, como nos versos do poeta, sem problemas e conseqüentemente, sem sofrimentos. Em conformidade a esta hipótese, vimos que a teoria histórico-cultural, indica que para o melhor desenvolvimento infantil, as instituições educativas se atentem para trabalhar com a criança de forma humanizada, respeitando-a, entendendo essa fase da infância em que a criança encontra-se inserida, procurando oportunizar as máximas qualidades para o seu desenvolvimento harmonioso com o mundo social.

3. Para finalizar, a tese aqui defendida em que o poeta apresenta em seus versos por meio de metáforas e metonímias uma linguagem que também é veículo de desenvolvimento humano, a linguagem nos poemas com seus

neologismos, às vezes parecem incompreensíveis para nós adultos, um estranhamento com a linguagem, porém compreensível para a criança, ela dialoga com árvores, animais, insetos, rios, ventos e demais artefatos de seu meio com propriedade e entendimento. Isso é assim e eras. Na Teoria Histórico-Cultural a linguagem é uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento cognitivo humano, pois é por meio da linguagem que as pessoas são capazes de internalizar os conceitos e as ideias que estão circulando ao seu entorno bem como na comunicação, a linguagem e o pensamento. O pensamento e a linguagem são a chave para a compreensão da natureza da consciência humana. O menino, a menina avoadas bem como em outros poemas aqui interpretados, eles utilizam como motivo disparador da criação poética, o afeto, o sentimento afetivo que move essa infância imersa no sentimento de pertencimento do meio, por meio da linguagem enriquecida por onomatopáias e iluminadas de significados ao avesso ao que a língua padrão fomenta.

Por fim, na trajetória de transpor o meu quintal, atravessamos os poemas de Barros permeados por rios, andorinhas, bois, peneiras, livros, meninos, mãe, Ocaso, o avô, árvores, lírios e assim como a menina avoadas, chegamos até o fundo do quintal, que para nós é maior que o mundo e encontramos com a nossa infância que nos acompanha mundo a fora em nossas peraltagens cotidianas.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Charles Valadares Tomaz de. **Teatro é infância e memória: o menino que há no homem**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Belas Artes. 2019.

ARIÈS, Philippe. História social da infância e da família. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1973. Disponível em: O sentimento de infância na perspectiva de Philippe Ariès (nucleodoconhecimento.com.br) acesso em 18/06/2022.

ARIÈS, Philippe. **Um historiador diletante**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1978.

BARROS, M. de. **Cantigas por um passarinho à toa**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

BARROS, M. de. **O fazedor de amanhecer**. Rio de Janeiro: Salamandra, 2001b.

BARROS, M. de. **O livros das Ignorâncias**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994.

BARROS, Manoel de. **Exercícios de Ser Criança**. Rio de Janeiro. Salamandra. 1999b.

BARROS, Manoel de. **Gramática expositiva do chão**. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 1999a.

BARROS, Manoel de. **Memórias Inventadas** para crianças. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2010.

BARROS, Manoel de. **Poeminhas pescados numa fala de João**. Rio de Janeiro: Record, 2001a.

BÉDA, W. G. **A construção poética de si mesmo: Manoel de Barros e a autobiografia**. Assis, 2007. 153 p. Tese (Doutorado). Faculdade de Ciências e Letras de Assis Universidade Estadual Paulista.

Brasil. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei Federal n.º 9.394, de 26/12/1996. Planalto, Brasília. DF 1996.

Brasil, **Conselho Nacional de Educação**. CNE. Parecer CNE/CEB. N.17/2012. Planalto, Brasília. DF. 2012.

Brasil. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. **Resolução CEB 5/2009**. Brasília: MEC, 2009a.

Brasil. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. **Parecer CEB 020/2009**. Brasília: MEC, 2009b.

Brasil. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis de anos de idade.** Brasília: FNDE, 2006.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2010.

Brasil. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:** Brasília, DF, 1998a.

Brasil. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Ministério da Educação, 2017.

Brasil. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

Brasil. **Diretrizes Curriculares Nacionais.** Brasília MEC, DF. 2009c.

Brasil. **Estatuto da Criança e do Adolescente** 1ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 1990.

Brasil. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. **Parecer CEB 022/98.** Brasília: MEC, 1998b.

Brasil. **Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa.** 2013. Planalto. Brasília. MEC.

CAMARÇO, Carolina Tito. **Entre a Magia e a Sedução: o Imaginário Infantil em Exercícios de Ser Criança, de Manoel de Barros e em uma Maneira Simples de Voar, De Ivens Cuiabano Scaff'.** Tangará da Serra. UFMT. 2011.

CAMILO, Marcio de. **Espetáculo cênico musical.** 2012. MS <http://www.crianceiras.com.br/manoel-de-barros/espetaculo>

CAMPOS, Hélvio Henrique de C198. **Manoel de Barros: as cores da infância** Guarapuava: Unicentro, 100 f. Dissertação (Mestrado) -Universidade Estadual do Centro-Oeste. 2014.

CARVALHO, Thiago Rodrigues. **Experimentos espaciais na poética de Manoel de Barros: geografias intensivas no chão da poesia.** 2017. 268 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2017.

CASTRO, L.R. **Infância e adolescência na cultura do consumo.** Rio de Janeiro: Nau,1991.

CERCARIOLLI, Adriana. **"Entre infâncias e versos: a leitura da poesia de Manoel de Barros pelo olhar da criança".** Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: 2015.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de Símbolos.** 17 ed; Ed. José Olympio.2002.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2. ed. 2ª reimpr. São Paulo: Contexto, 2012.

COSTA, Bianca Albuquerque da. **Manoel de Barros: peraltices e traquinagens com a palavra poética**, Costa. Universidade Federal do Ceará. 2010.

DICIONÁRIO DE NOMES PRÓPRIOS, s.d.). Disponível em: <https://www.dicionariodenomesproprius.com.br/joao/>

DICIONÁRIO DE SÍMBOLOS, 2008.

<https://www.bing.com/search?q=%28Significado+do+N%C3%BAmero+2+-+Dicion%C3%A1rio+de+S%C3%ADmbolos+%28dicionariodesimbolos.com.br+s%2Fp%29&form=ANSPH1&refig=6cf79c680f4548df964be6d3848d6505&pc=U531>. Acesso em 31 de julho de 2023. 22 h.

DIEGUES, Douglas. “**Cem anos de Manoel de Barros e sua força verbal delirante**”. Revista Cult. São Paulo: Ano 19, nº 219, dezembro de 2016.

DOMINGUES, Haline Nogueira da Silva. **Pantanal reinventado na poética de Manoel de Barros** / Haline Nogueira da Silva. Campo Mourão: UNESPAR, 2020.

DONATO, Elaine da Silva Carvalho. **A poética do espaço da infância em Manoel de Barros: os exercícios de ser criança**. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2017.

FERNANDES, Janice Aparecida de Azevedo. **Iminências Poéticas: Manoel de Barros e Arthur Bispo do Rosário – Por Uma Poética da Recomposição de Inutilidades e do Aclariançamento**. Pontifícia Universidade Católica de Goiás. GO. 2015.

FIGUEIREDO, Marina Haber de. **Erotismo e contemplação em Infância de Manoel de Barros**. 2011. 133 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

GARCIA, Miriam Theyla Ribeiro. **Exercícios de ser humano: a poesia e a infância na obra de Manoel de Barros**. Universidade de Brasília, DF. 2006.

GOMES, Rosane da Silva. R788J.Yg-e **Entre Guimarães Rosa, Manoel de Barros e Bartolomeu Campos Queirós** [manuscrito]: a criação de uma infância da escrita / Rosane da Silva Gomes. – 2011.

GONZALES, Tamiris Dantas Pereira Cândido. **Fabrincando Sentidos: infância em Manoel de Barros à luz da semiótica discursiva**. UFMS. 2017.

GRÁCIA-RODRIGUES. Kelcilene. **De Corixos e de Veredas a Alegada Similitude entre as Poéticas de Manoel de Barros e de Guimarães Rosa**. Tese (Doutorado em Estudos Literários) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara. 2006. Disponível em: [\(Microsoft Word - Kelcilene - Tese - vers\343o final.doc\) \(unesp.br\)](#) Acesso em 17/08/2022

GRÁCIA-RODRIGUES. Kelcilene; MARTINS, Waleska Rodrigues de M. O. **Limites Corrompidos: O Pós-Modernismo em Manoel de Barros**. Anais do SILEL. Volume 1. Uberlândia: EDUFU, 2009.

GRILO, Dayane da Silva. **Educação da Infância pela poesia de Manoel de Barros**. Universidade Federal de Rio Grande do Norte. Natal. RN, 2017.

KORCZAK, Janusz. **Quando eu voltar a ser criança**. Coleção Novas Buscas em Educação. São Paulo. Summus, 1981.

KOHAN, Walter Omar. **Infância. Entre educação e filosofia**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2003.

LIMA, Jorge de. Antologia poética. Rio de Janeiro: José Olympio, 1974.

LIMA, Márcia Fernanda Carneiro. **"Vem ver, Renatinha, uma froza!" A criança, o poeta e a poesia numa tese ninho**: Universidade Federal Fluminense Niterói, 2020.

LINHARES, Andrea Regina Fernandes. **Memórias inventadas**: figurações do sujeito na escrita autobiográfica de Manoel de Barros. Rio Grande. 2006.

LORENA. Erika Bandeira Albuquerque de. **Manoel e Martha Barros: a Pedagogia do Olhar**. Dissertação de mestrado. UFPE. 2015.

LUKÁCS, G. **Socialismo e democratização**: escritos políticos 1956-1971. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

MACHADO, Renata Lisboa. **Poesia e psicanálise**: do poetar sobre a infância ao (in)dizível da experiência em Manoel de Barros. Porto Alegre, 2016.

MARINO FILHO, Armando. **Infância**: um conceito necessário para a pesquisa em Educação. PPGEDU-UFMS. GEPEA – Implicações da Teoria Histórico-Cultural para o Ensino e Aprendizagem. Seminário disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1w6muHivKZngeh2xtlkwMhilAdXRlqrGU/view>. 2022. Acessado em 06 de agosto de 2022 às 16 hs.

MASSIEIRO, Cláudia Gisele; OLIVEIRA, Luciana da Costa de. **Imagem, memória e tempo na visualidade da história da infância**. Revista visuais. 2019. Disponível em: Downloads/mmfarina,+Imagem,+mem%C3%B3ria+e+tempo+na+visualidade+da+hist%C3%B3ria+da+inf%C3%A2ncia.pdf Acessado em 27 de julho de 2022.

MEDEIROS, Paula Laís Araújo de. **Memórias de Quintal**: A arte do Encontro com a Criança Interior e os Afetos de Infância. Dissertação. UFRN, 2015.

MELLO, S. A.; BARBOSA, M.C.S.; FARIA, A. L. G. **Documentação Pedagógica**: teoria e prática. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

MELLO, Suely Amaral. FARIAS, Maria Auxiliadora. **A escola como lugar da cultura mais elaborada**. Educação, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 53-68, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacao>

MELLO, Suely Amaral. **Infância e humanização**: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. Perspectiva. Florianópolis. SC.2007.

NUNES, Keyla Cirqueira Cardoso. **Poesia, Experiência, Infância**: um estudo sobre o acontecer infantil na poética de Manoel de Barros. Universidade Federal do Amazonas. AM. 2015.

OLIVEIRA, Vanderluce Moreira Machado. **Entre Meninos, Mendigos, Pântanos e Pássaros**: a reescrita poética de Manoel de Barros. Universidade do Estado de Mato Grosso Tangará da Serra, MT. 2011.

PAZ, Octavio. **O Arco e a Lira**; tradução de Olga Savary. Rio de Janeiro. RJ. Nova Fronteira. 1956.

PELIZZONI, Gisela Marques. **Os miúdos circos**: encontros possíveis entre a cultura da infância e a cultura da escola. 2017.

PINHEIRO Carlos Eduardo Brefore. **Entre o ínfimo e o grandioso, entre o passado e o presente**: o jogo dialético da poética de Manoel de Barros. 2011.

PINHEIRO, Maria do Carmo Morales. **A constituição do conceito de infância e algumas questões relativas ao corpo**: da idade média à modernidade. Revista Poiésis, Catalão, v. 1, n. 1, p. 48-62, jan./dez. 2010. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10508/6982>>.

PODDIÁKOV, N. **Sobre o problema do desenvolvimento do pensamento nos pré-escolares**. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Orgs.). La psicologia evolutiva y pedagógica en la URSS (Antologia). Moscou: Editorial Progreso, 1987.

ROCHA, Valmira Alves. **Três infâncias**: o aprendizado poético de Manoel de Barros aplicado ao 9º ano do Ensino Fundamental II. Faculdade de Ciências e Letras – UNESP. Assis. SP. 2017.

RODRIGUES, Rafaela Moreira **O Poeta e seus brinquedos**: uma leitura de Manoel de Barros. Universidade Federal Fluminense. Niterói. 2017.

ROHDEN, Josiane Brolo. **Memórias crianceiras e seus despropósitos**: uma investigação histórico-poética do brincar-bricoleur de meninos e meninas do/no m/Mato. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Mato Grosso-PPGE/UFMT/Cuiabá. 2019.

SANTOS, Suzel, Domini. **Poesia e pensamento em Manoel de Barros** UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” campus de São José do Rio Preto, 2017, disponível em https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/148747/santos_sd_dr_sjrp.pdf;jsessionid=E356BBBBC4D8BDD35BFA0CDD179EFDD1?sequence=3. Acessado em 08/11/2021

SILVA, Alinny Rodrigues Pereira. **Olhos de Descobrir**: nosso primeiro aprendizado poético de Manoel de Barros. Goiânia GO. 2019

SILVA, Marcia Cristina. **Retratos da infância na poesia brasileira** – Rio de Janeiro: UFRJ, 2013. ix, 191 f.: il.; 31 cm. Orientador: Antonio Carlos Secchin Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, disponível em: <https://silo.tips/download/retratos-da->

infancia-na-poesia-brasileira-marcia-cristina-silva. Acesso em 17 de agosto de 2021.

SOUZA, Ordalha Cristina Mariano Alves. Grácia-Rodrigues Kelcilene. **Um estudo dos neologismos derivacionais em Manoel de Barros. 2015.** Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/2478>. Acesso em 04 de julho de 2023 16h37m

SOUZA, Regina Aparecida Marques de. **Entre Vidas e Marias... Maria das Dores, José Aparecida ou Simplesmente “Vida Maria”:** a apropriação da cultura escrita pela criança pequena. Cap. 14. XAVIER FILHA, Constantina Org. Sexualidades, gênero e infância no cinema. Ed. UFMS, Campo Grande. MS. 2014.

SOUZA, Regina Aparecida Marques de. MELLO, Suely Amaral de. **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil.** COSTA, Sinara Almeida da. MELLO, Suely Amaral. (Orgs) Ed. CRV, Curitiba, PR. 2017.

STEARNS. Peter N. A **Infância.** Tradução: Mirna Pinsky. São Paulo: Contexto, 2006.

TEIXEIRA, I. A. DIAS, C. **Carga horária de trabalho.** L. F. Belo Horizonte: MG. Faculdade de Educação/UFMG, 2010.

TOASSA, Gisele. SOUZA, Tatiana Machiavelli Carmo. RODRIGUES, Divino de Jesus Silva. Org: **Psicologia Sócio-Histórica e Desigualdade Social: do pensamento a práxis.** FAPEG, Ed. Imprensa Universitária. Belo Horizonte. MG. 2019.

TORRES, Alan Bezerra. **Manoel de Barros:** a poética da infância como procedimento da linguagem poética. 2018. 193f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

TROTSKI, Leon. **Cultura e socialismo.** São Paulo SP. Ática, 1981.

TUNES, E. **Os conceitos científicos e o desenvolvimento do pensamento verbal.** *Cadernos CEDES*, Campinas, n. 35, p. 29-40, 1995.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas I:** Problemas teóricos y metodológicos de la psicología. 2 ed. Traducción de José Maria Bravo. Madrid, Visor, 1997.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas II:** Problemas de psicología general. 2 ed. Traducción de José Maria Bravo. Madrid: Visor, 2001

VYGOTSKI, L. S. **Psicologia da Arte.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKY, L, S. **The Problem of the Environment.** In: VEER, R.vander e Valsiner, J (Orgs.). *The Vygotsky reader.* Oxford: Blackwell, 1994.

VYGOTSKY, L. S. **A CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO E DA LINGUAGEM.** TRADUÇÃO: PAULO BEZERRA - Professor Livre-Docente em Literatura Russa na USP. Ed. Martins Fontes. São Paulo. 2000.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** [Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes] (6th ed., J. C. Neto, L. S. M. Barreto, & S. C. Afeche, Trad.). São Paulo: Martins Fontes. 1998b.

VYGOTSKY, L. S. **A questão do meio na pedologia** (M. P. Vinha, trad.). Psicologia USP, 21(4), 1994.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** Tradução de M. Resende. Lisboa: Antídoto, 1979.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança.** Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

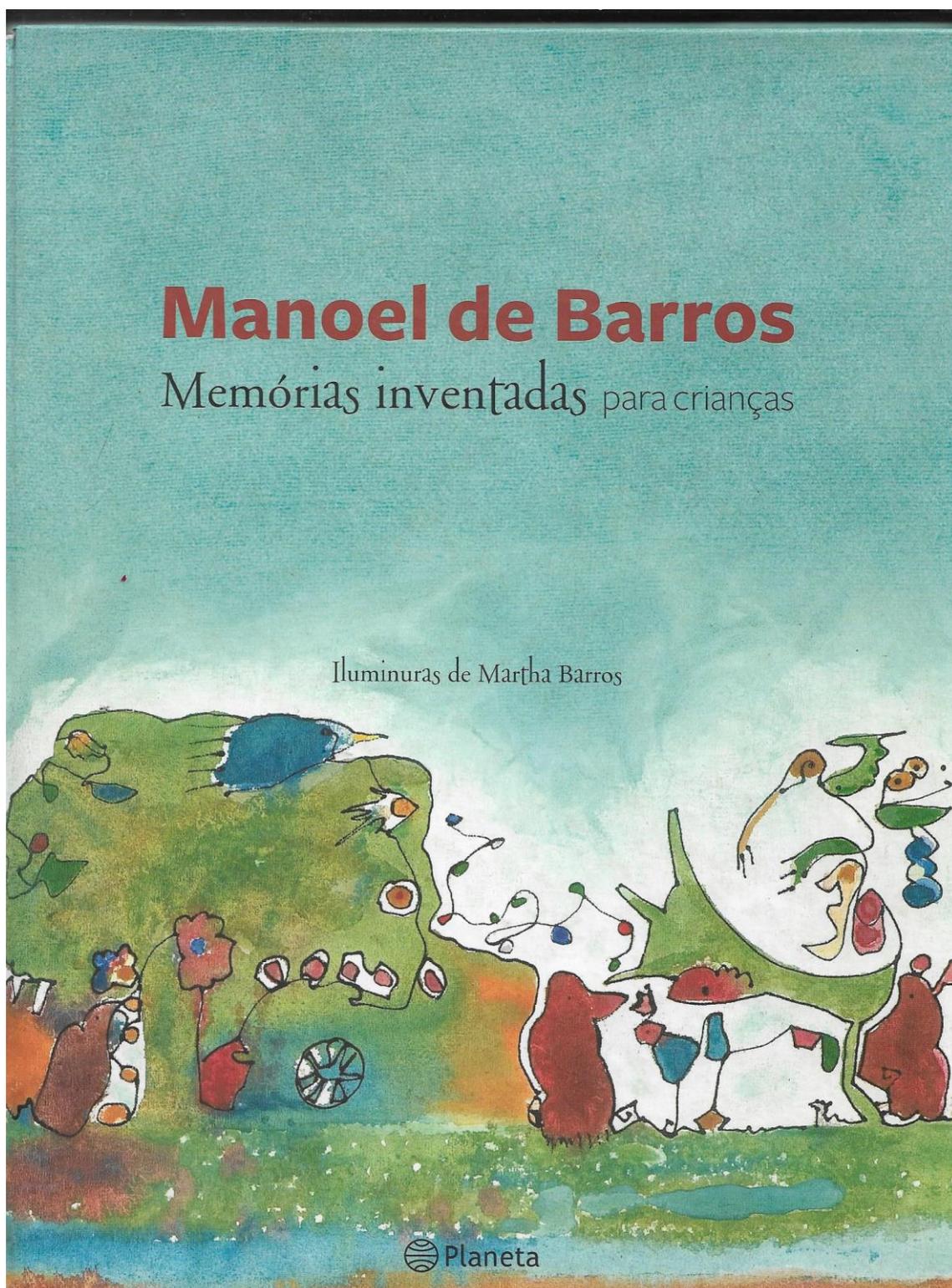
VYGOTSKY, L.S. **Leitura e desenvolvimento da linguagem.** São Paulo: EDUSP, 1989.

VYGOTSKY, L.S. **Linguagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar.** (1987) In: VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* 6. ed. São Paulo: EDUSP, 1998a. p. 103-117.

WELTER, Luisa Giordani. **O (Des)velar do Infantil do Sujeito: deslizamentos da linguagem.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul programa de pós-graduação em psicanálise, clínica e cultura. 2020.

ANEXOS

Anexo I – Memórias inventadas para crianças



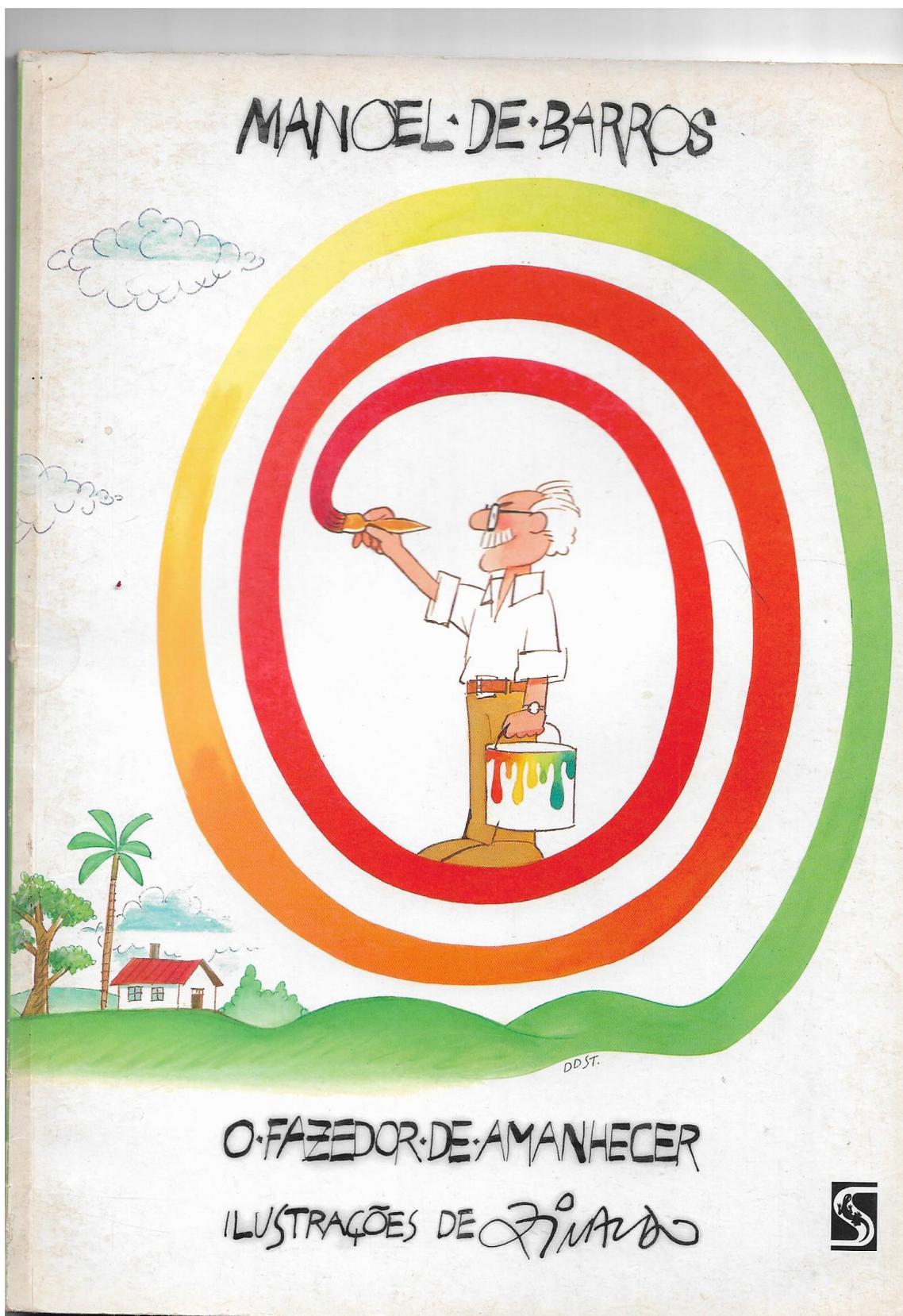
Brincadeiras

No quintal a gente gostava de brincar com palavras mais do que de bicicleta.
Principalmente porque ninguém possuía bicicleta.
A gente brincava de palavras descomparadas. Tipo assim:
O céu tem três letras
O sol tem três letras
O inseto é maior.
O que parecia um despropósito
Para nós não era despropósito.
Porque o inseto tem seis letras e o sol só tem três
Logo o inseto é maior. (Aqui entrava a lógica?)
• Meu irmão que era estudado falou que lógica que nada
Isso é um sofisma. A gente boiou no sofisma.
Ele disse que sofisma é risco n'água. Entendemos tudo.
Depois Cipriano falou:
Mais alto do que eu só Deus e os passarinhos.
A dúvida era saber se Deus também avoava
Ou se Ele está em toda parte como a mãe ensinava.
Cipriano era um indiozinho guató que aparecia no quintal, nosso amigo.
Ele obedecia a desordem.
Nisso apareceu meu avô. Ele estava diferente e até jovial.
Contou-nos que tinha trocado o Ocaso dele por duas andorinhas.
A gente ficou admirado daquela troca.
Mas não chegamos a ver as andorinhas.
Outro dia a gente destampamos a cabeça de Cipriano.
Lá dentro só tinha árvore árvore árvore
Nenhuma ideia sequer.
Falaram que ele tinha mais predominâncias vegetais do que platônicas.
Isso era.

O menino que ganhou um rio

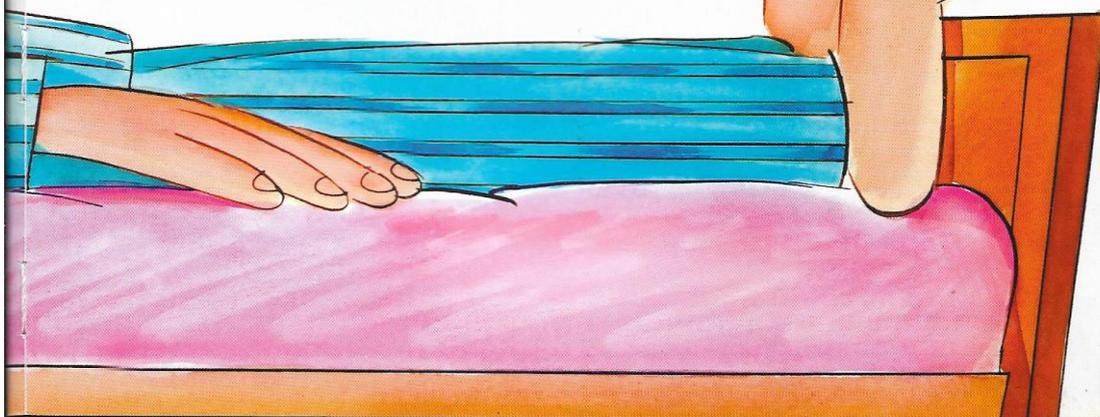
Minha mãe me deu um rio.
Era dia de meu aniversário e ela não sabia o que me presentear.
Fazia tempo que os mascates não passavam naquele lugar esquecido.
Se o mascate passasse a minha mãe compraria rapadura
Ou bolachinhas para me dar.
Mas como não passara o mascate, minha mãe me deu um rio.
Era o mesmo rio que passava atrás de casa.
Eu estimei o presente mais do que fosse uma rapadura do mascate.
Meu irmão ficou magoado porque ele gostava do rio igual aos outros.
A mãe prometeu que no aniversário do meu irmão
Ela iria dar uma árvore para ele.
Uma que fosse coberta de pássaros.
Eu bem ouvi a promessa que a mãe fizera ao meu irmão
E achei legal.
Os pássaros ficavam durante o dia nas margens do meu rio
E de noite eles iriam dormir na árvore do meu irmão.
Meu irmão me provocava assim: a minha árvore deu flores lindas em setembro.
E o seu rio não dá flores!
Eu respondia que a árvore dele não dava piraputanga.
Era verdade, mas o que nos unia demais eram os banhos nus no rio entre pássaros.
Nesse ponto nossa vida era um afago!

Anexo II – O fazedor do amanhecer



O FAZEDOR DE AMANHECER

Sou leso em tratagens com máquina.
Tenho desapetite para inventar coisas
prestáveis.
Em toda a minha vida só engenhei
3 máquinas
Como sejam:
Uma pequena manivela para pegar no sono.
Um fazedor de amanhecer
para usamentos de poetas
E um platinado de mandioca para o
fordeco de meu irmão.
Cheguei de ganhar um prêmio das indústrias
automobilísticas pelo Platinado de Mandioca.
Fui aclamado de idiota pela maioria
das autoridades na entrega do prêmio.
Pelo que fiquei um tanto soberbo.
E a glória entronizou-se para sempre
em minha existência.



ERAS

Antes a gente falava: faz de conta que
este sapo é pedra.

E o sapo eras.

Faz de conta que o menino é um tatu

E o menino eras um tatu.

A gente agora parou de fazer comunhão de
pessoas com bicho, de entes com coisas.

A gente hoje faz imagens.

Tipo assim:

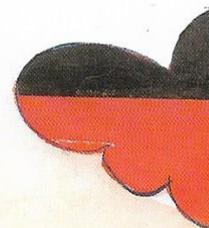
Encostado na Porta da Tarde estava um
caramujo.

Estavas um caramujo - disse o menino

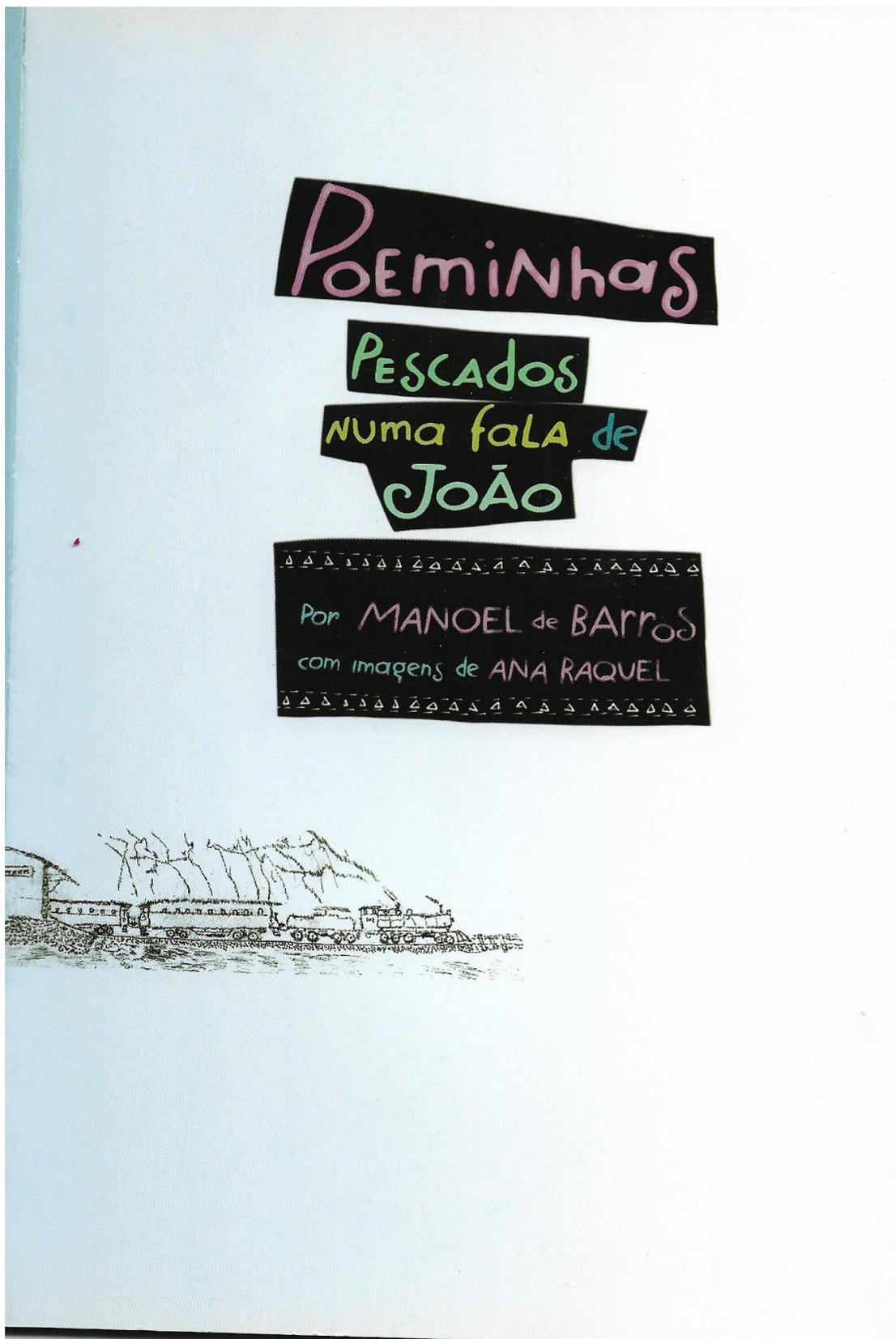
Porque a Tarde é oca e não pode ter porta.

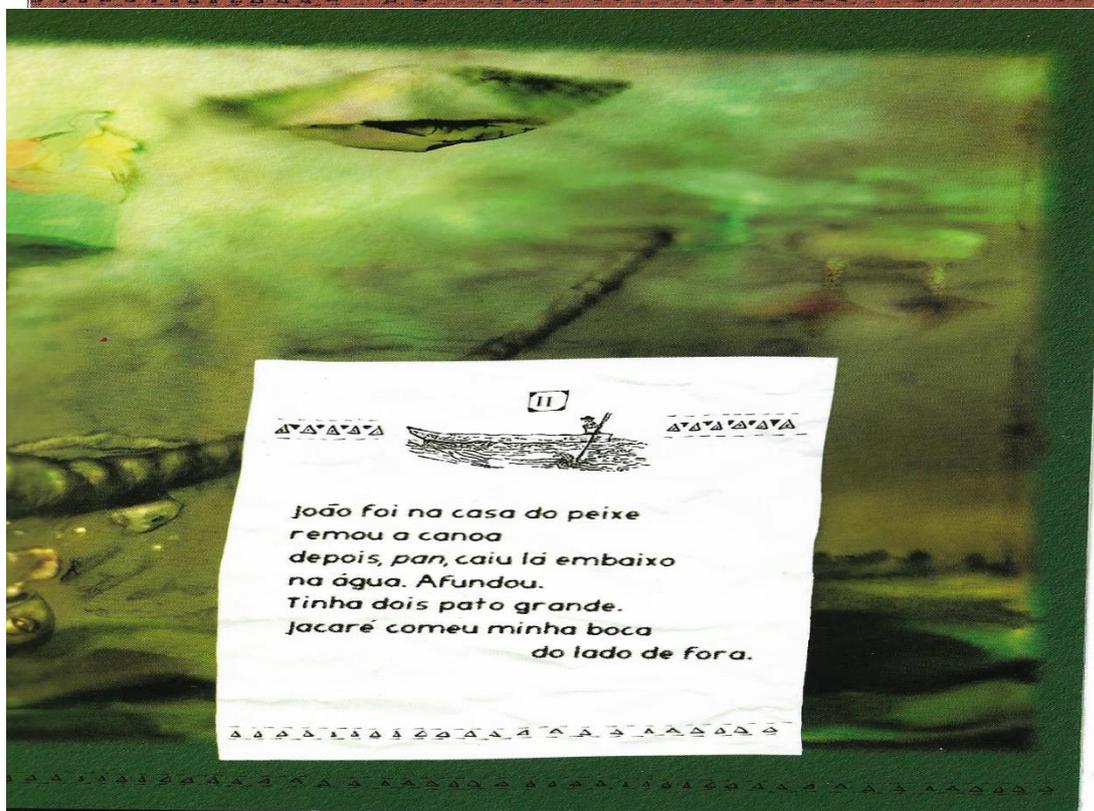
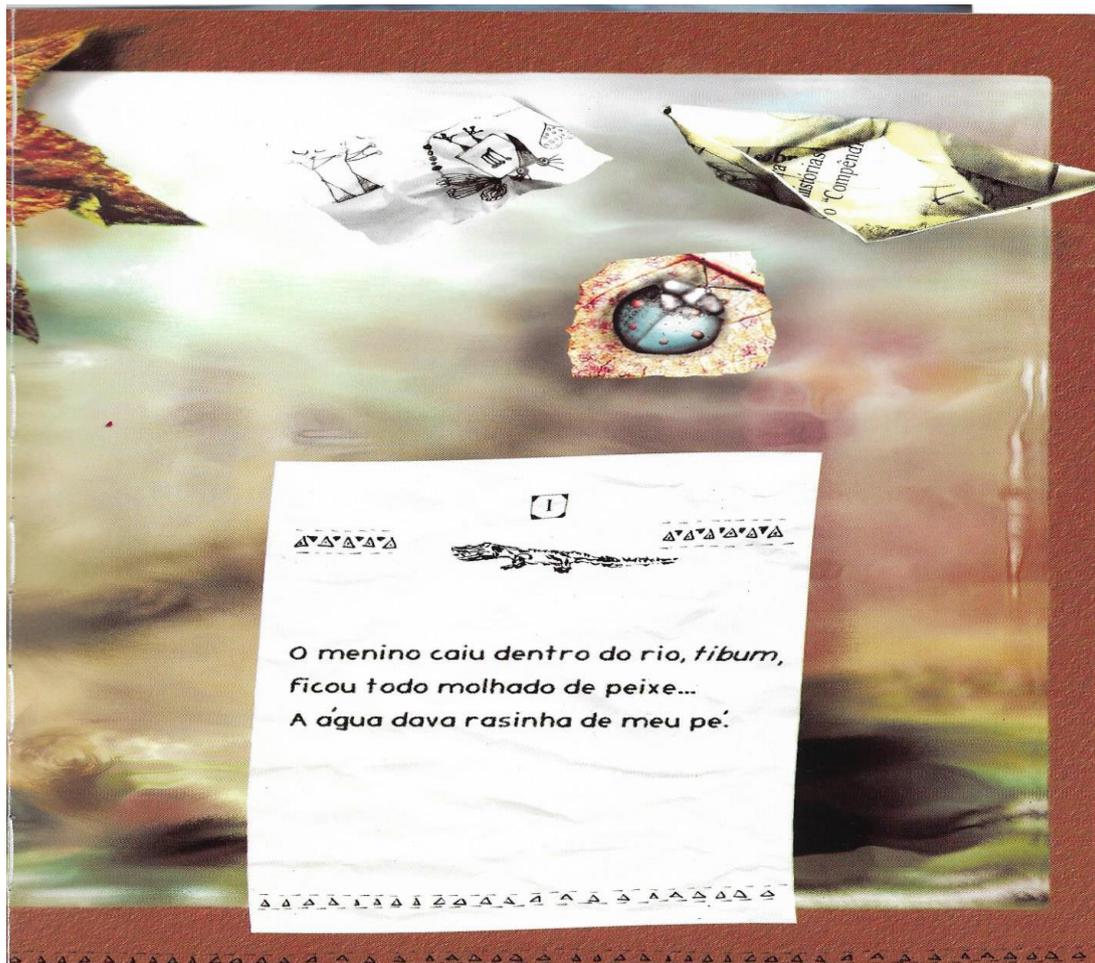
A porta eras.

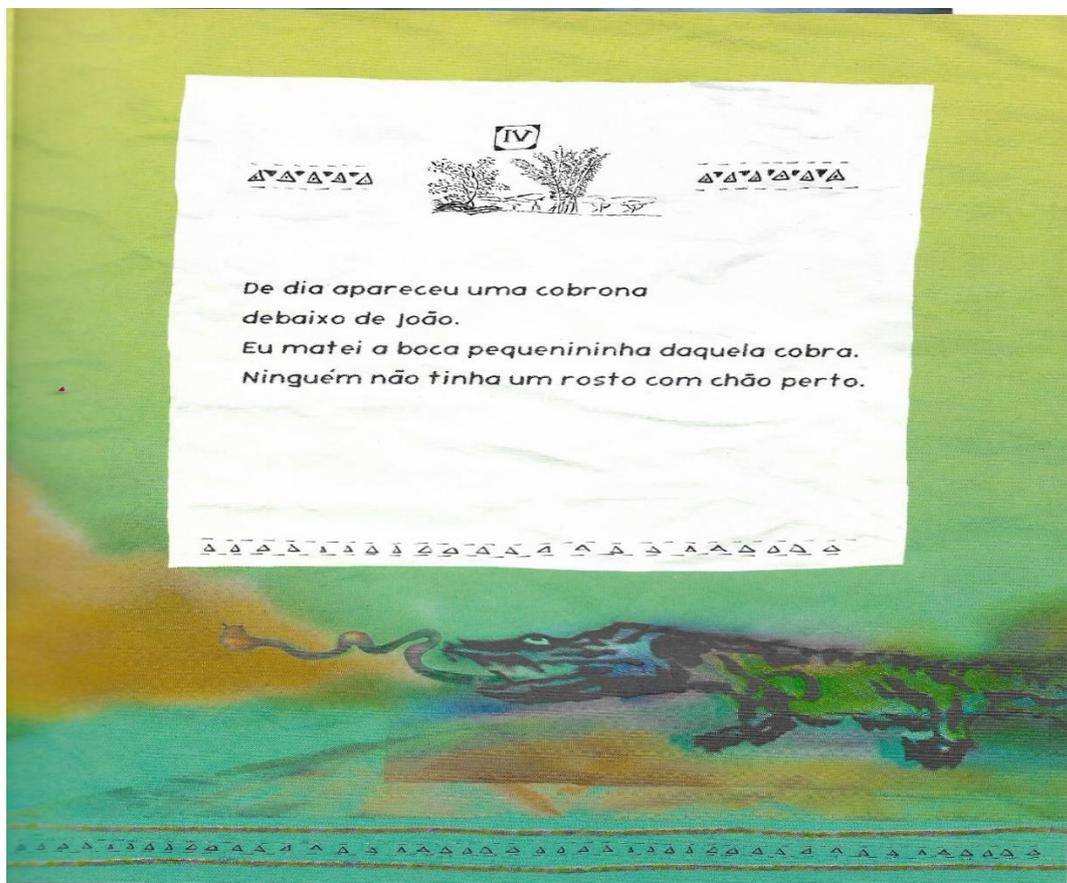
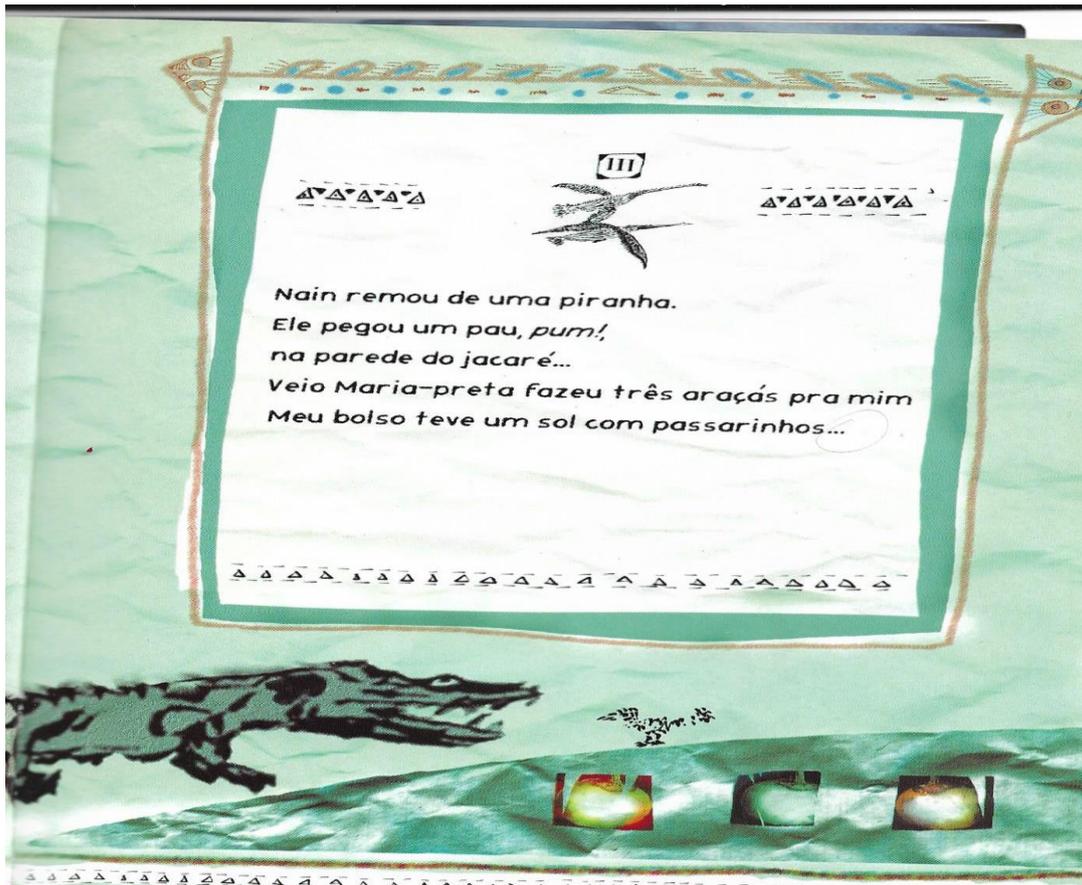
Então é tudo faz de conta como antes?

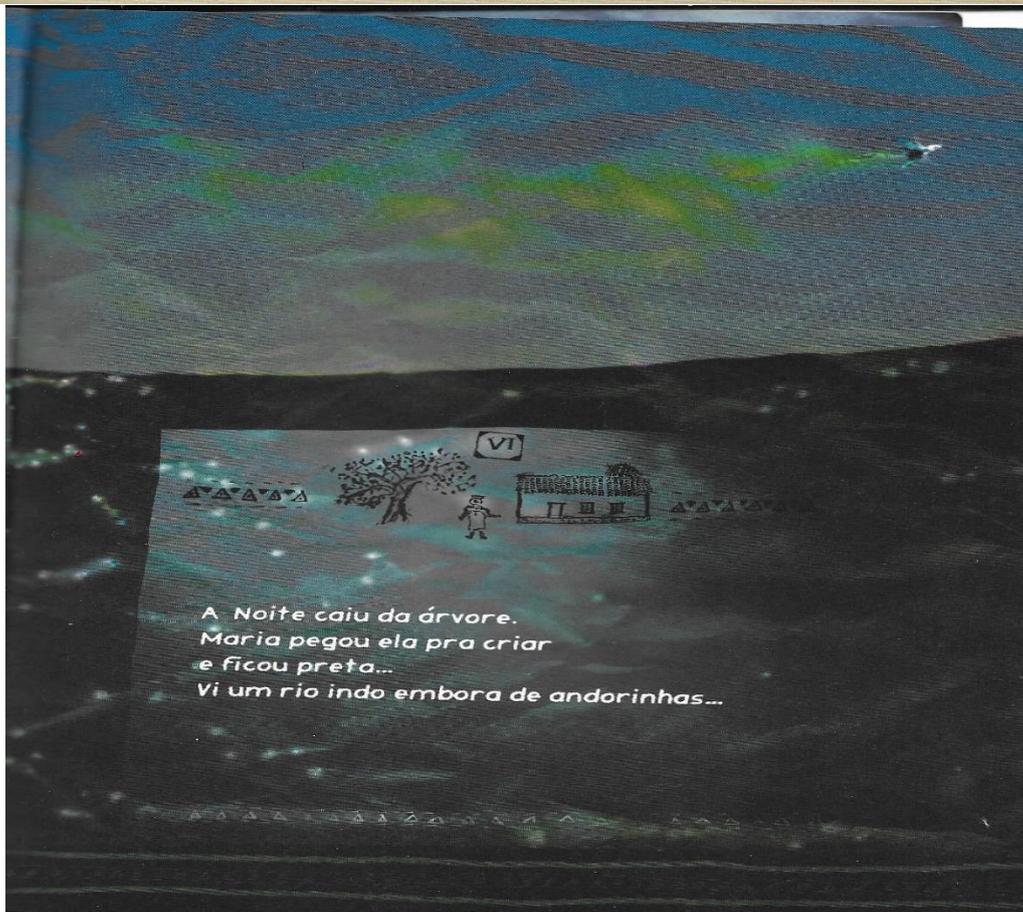
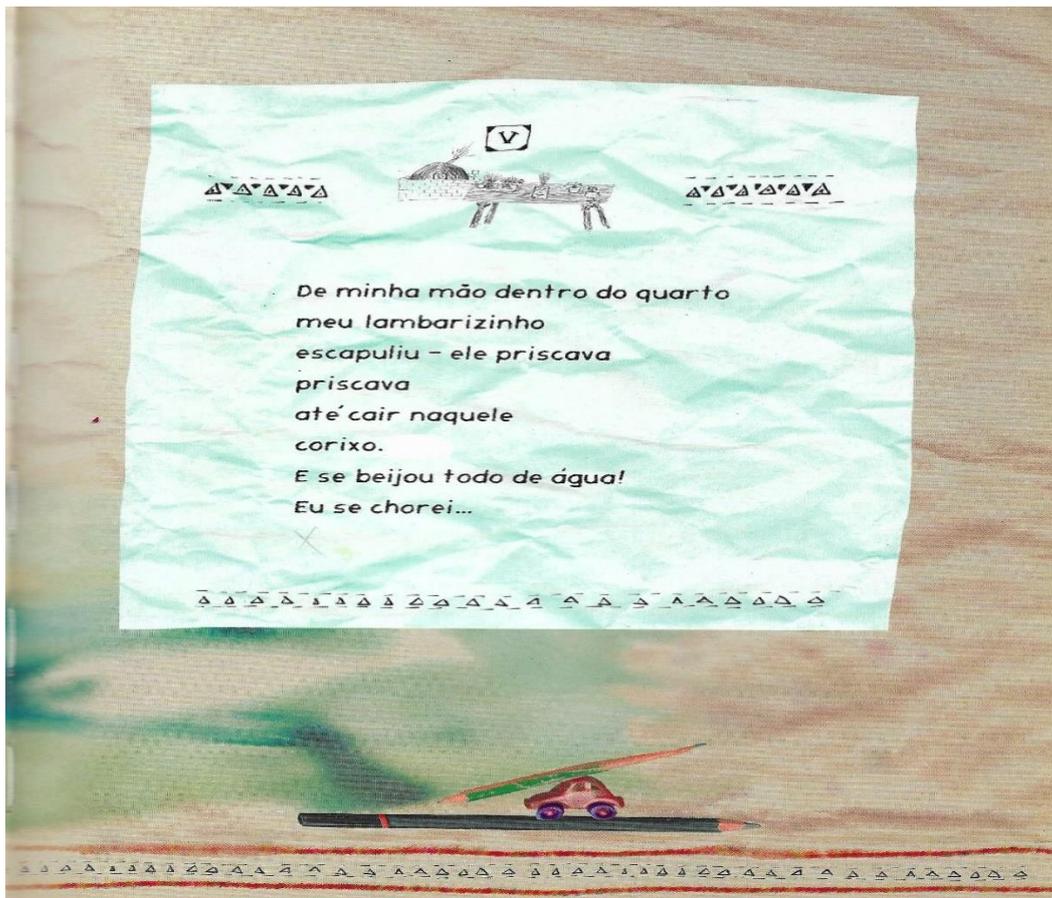


Anexo III – Poeminhas pescados numa fala de João

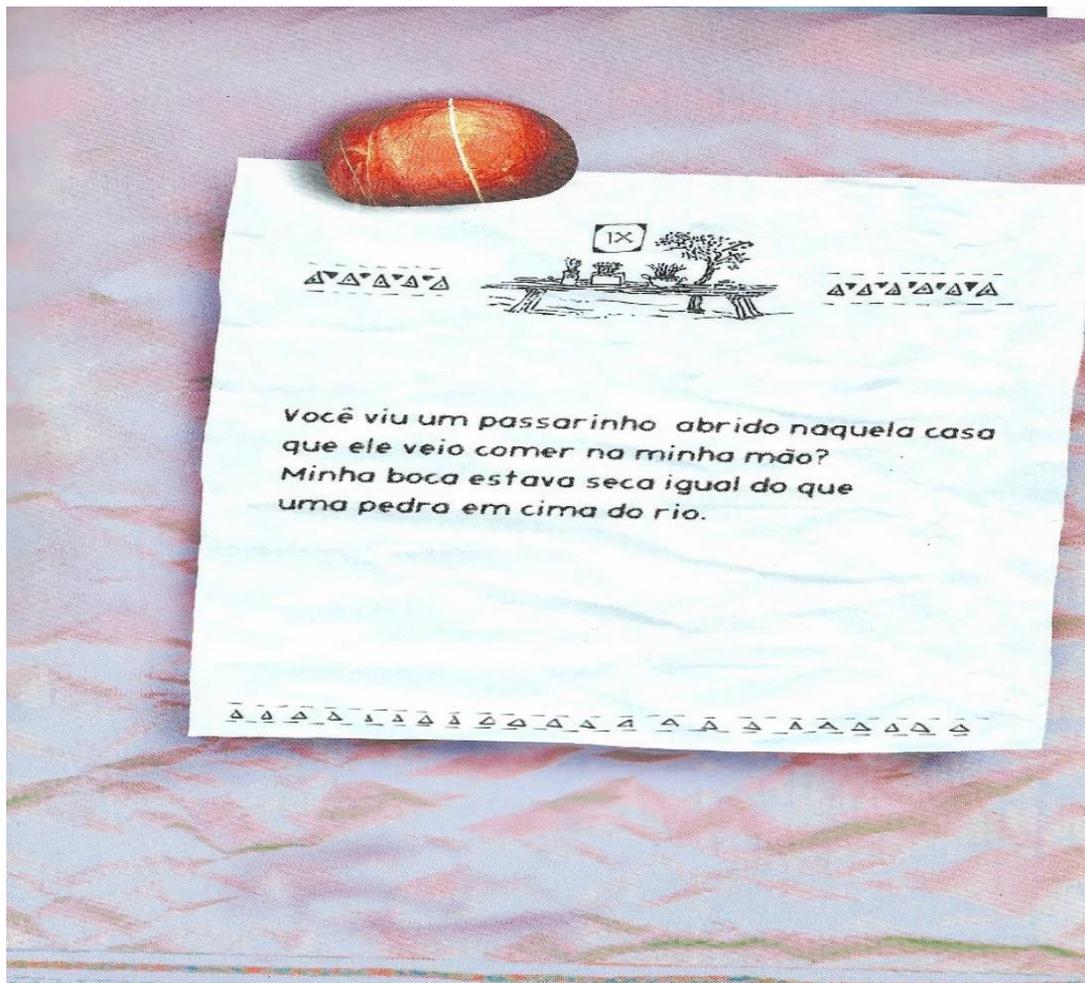












Anexo IV – Exercícios de ser criança



Manoel de Barros

Exercícios de ser Criança

O menino que
carregava
água na peneira

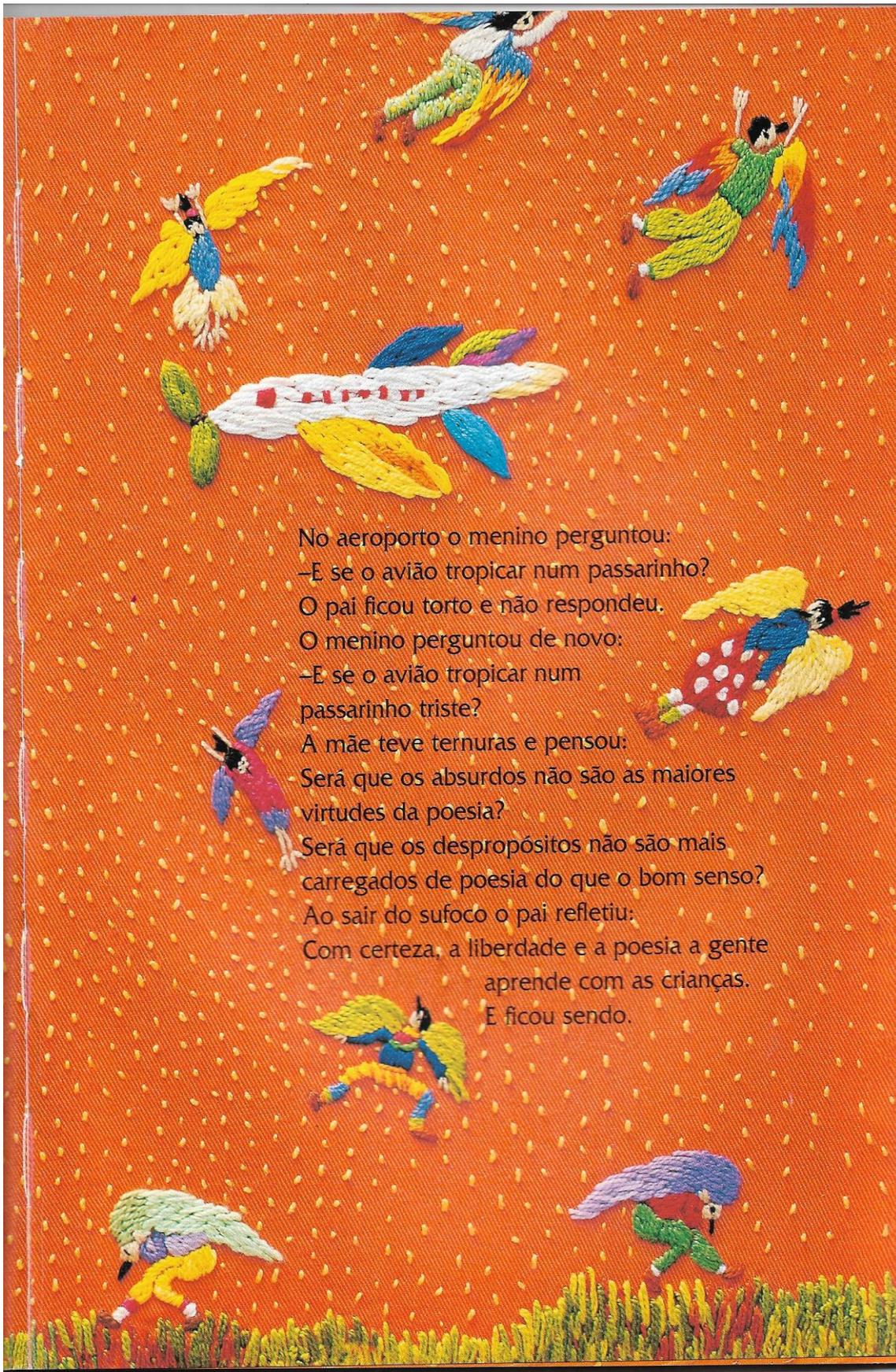


A menina
avoada

Bordados de Antônia Zulma Diniz, Ângela, Marilu, Martha
e Sâvia Dumont sobre desenhos de Demóstenes



SALAMANDRA



No aeroporto o menino perguntou:

–E se o avião tropicar num passarinho?

O pai ficou torto e não respondeu.

O menino perguntou de novo:

–E se o avião tropicar num
passarinho triste?

A mãe teve ternuras e pensou:

Será que os absurdos não são as maiores
virtudes da poesia?

Será que os despropósitos não são mais
carregados de poesia do que o bom senso?

Ao sair do sufoco o pai refletiu:

Com certeza, a liberdade e a poesia a gente
aprende com as crianças.

E ficou sendo.



O menino que
carregava água
na peneira

Tenho um livro sobre águas e meninos.
Gostei mais de um menino
que carregava água na peneira.



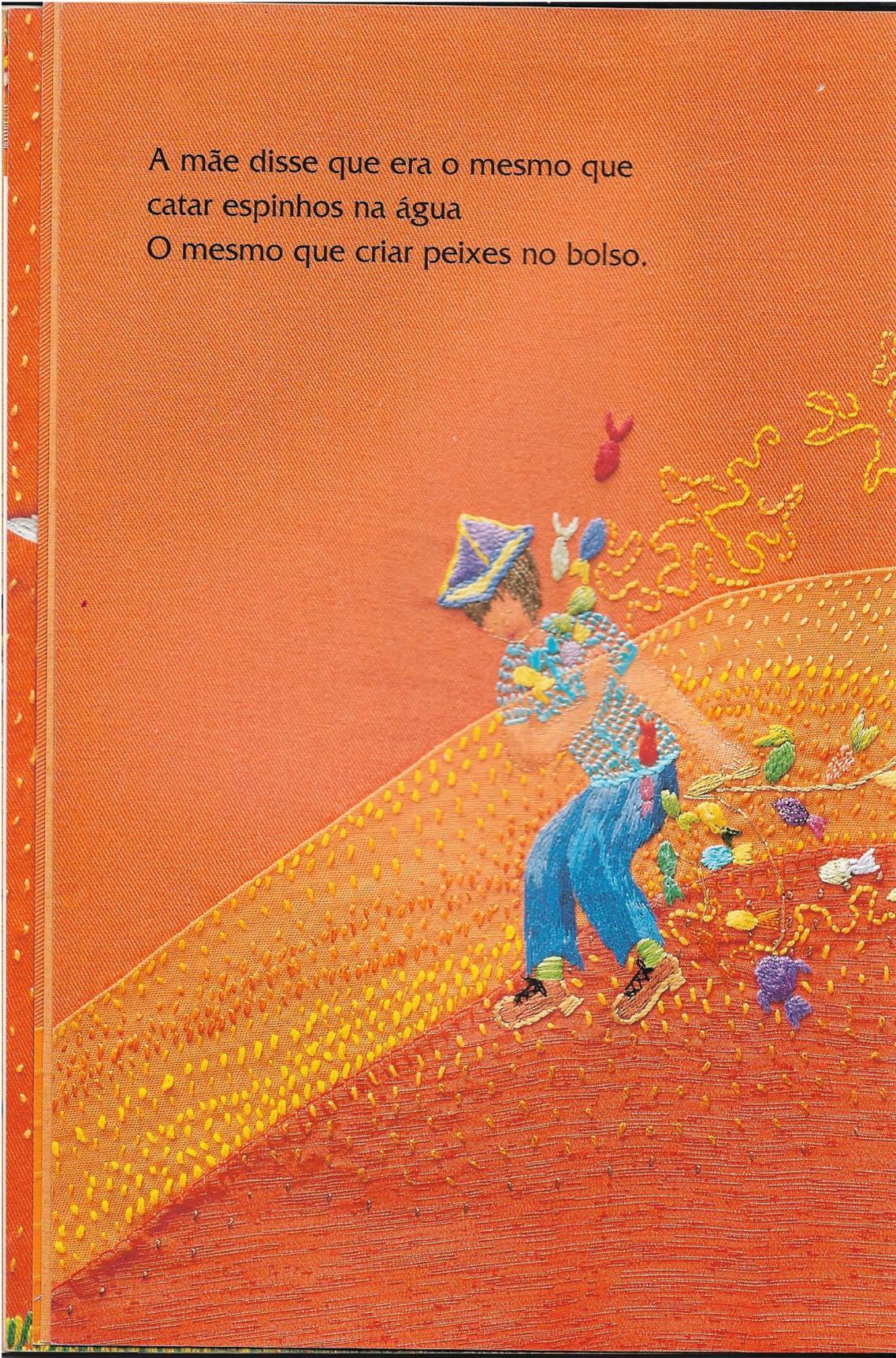
A mãe disse
que carregar água na peneira

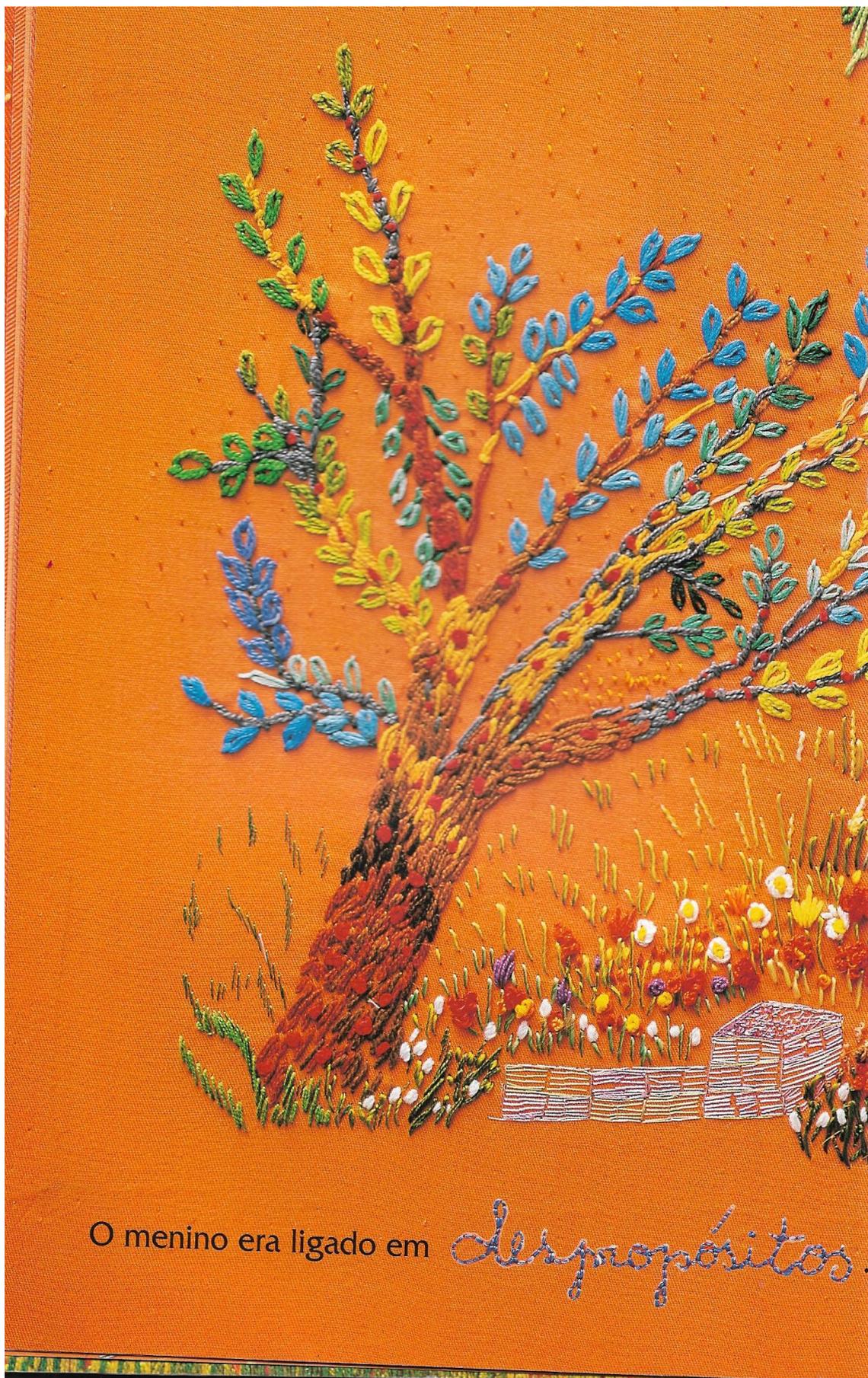
Era o mesmo que roubar um vento e sair



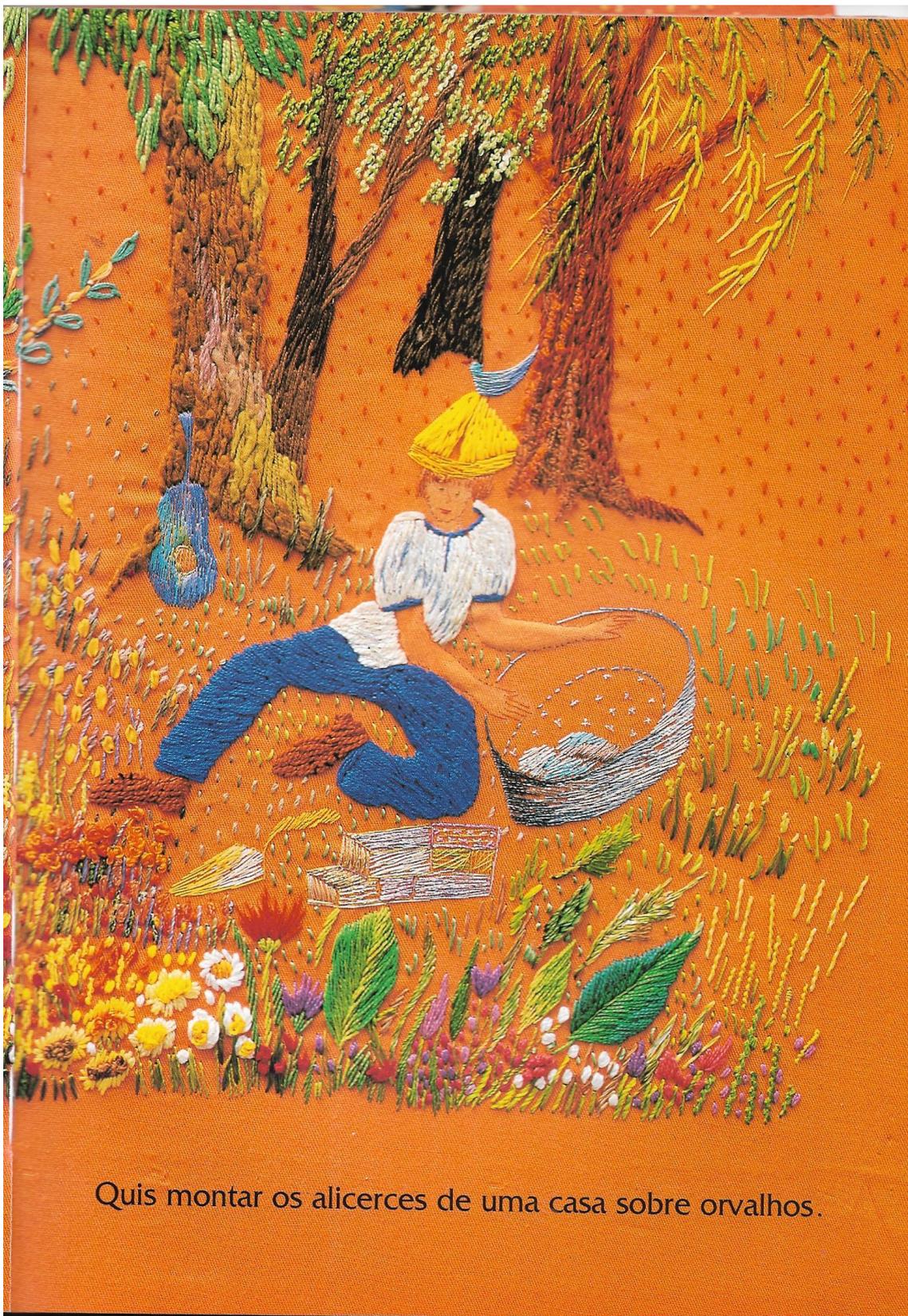
correndo com ele para mostrar aos irmãos.

A mãe disse que era o mesmo que
catar espinhos na água
O mesmo que criar peixes no bolso.





O menino era ligado em *despropósitos*.

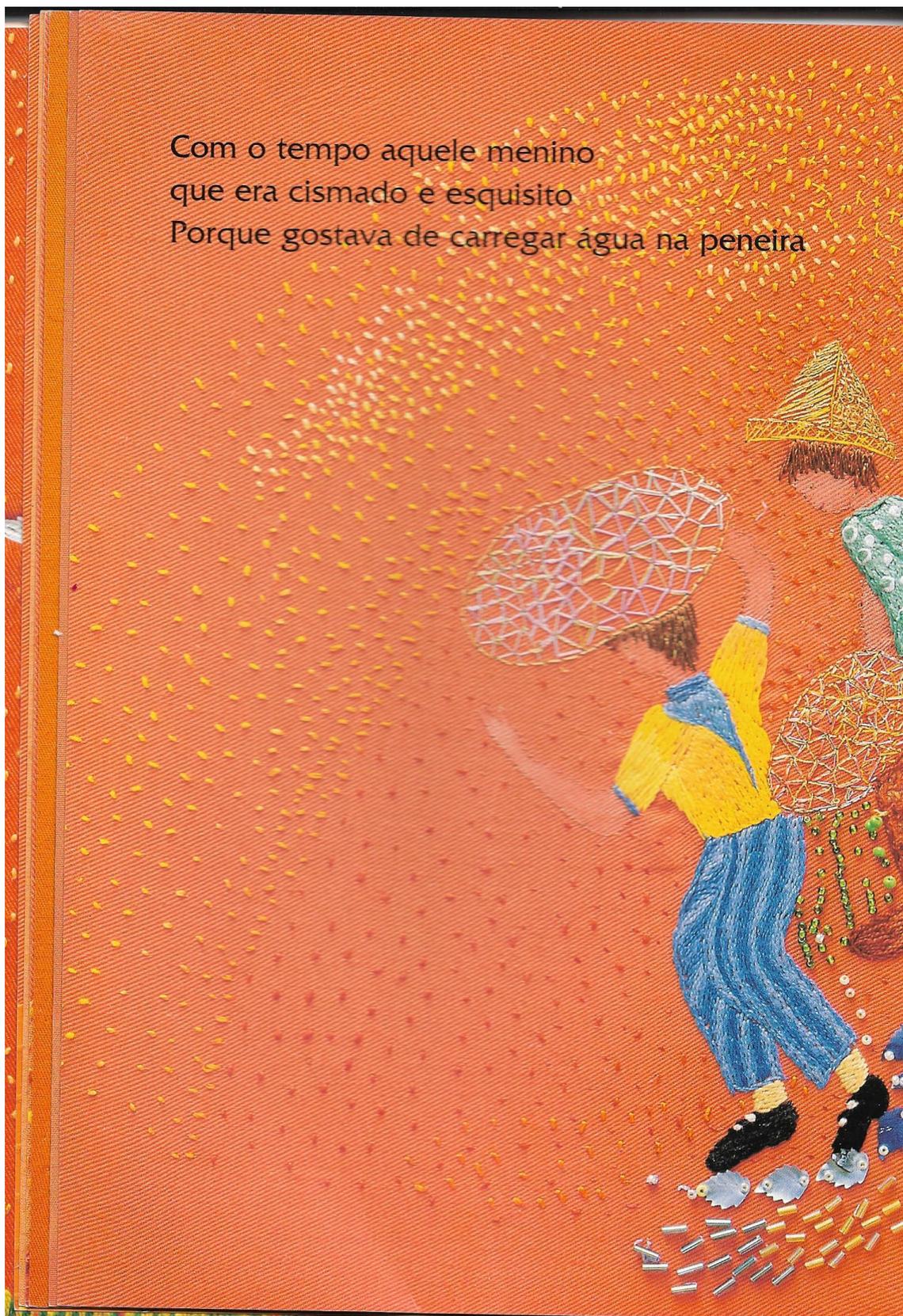


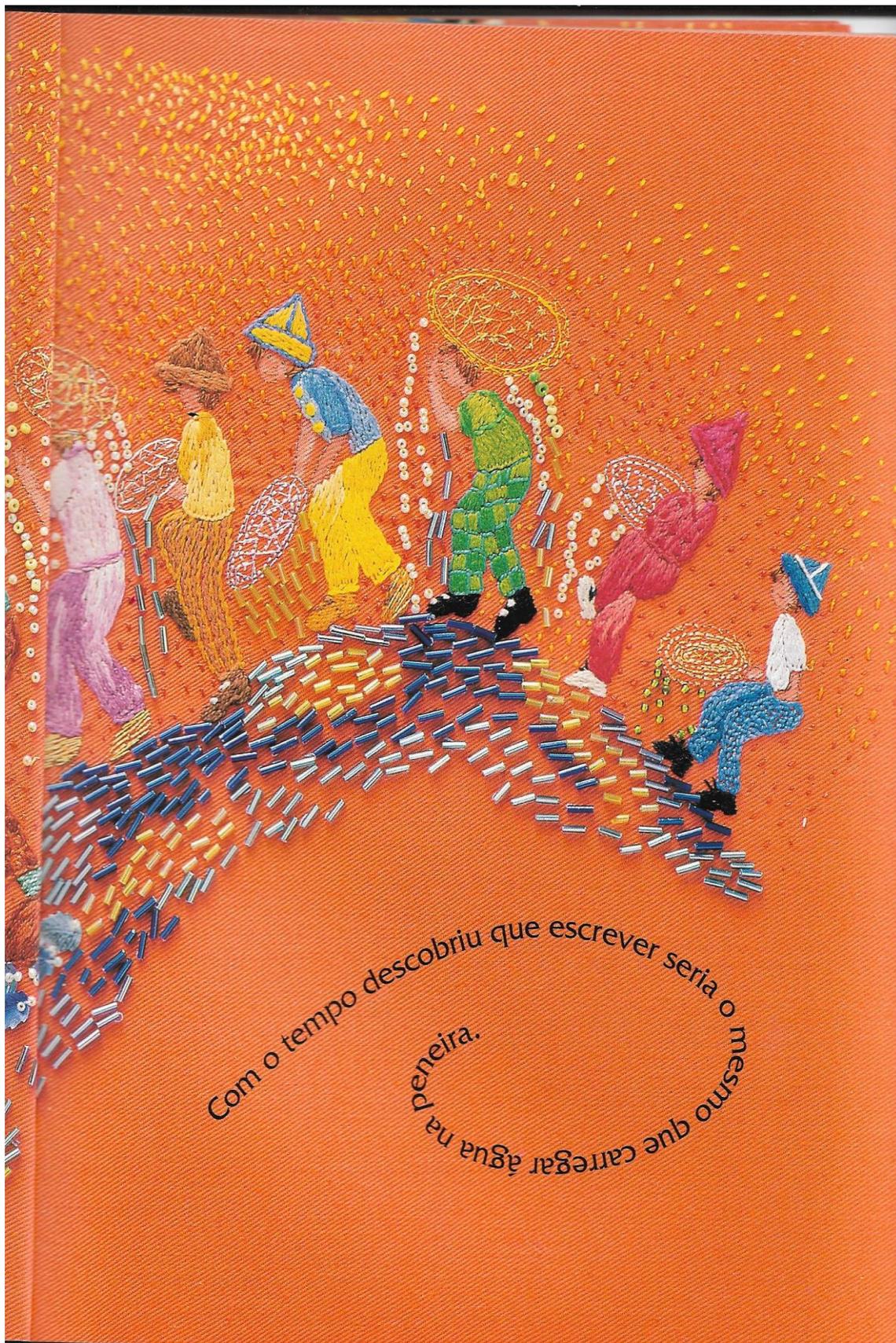
Quis montar os alicerces de uma casa sobre orvalhos.

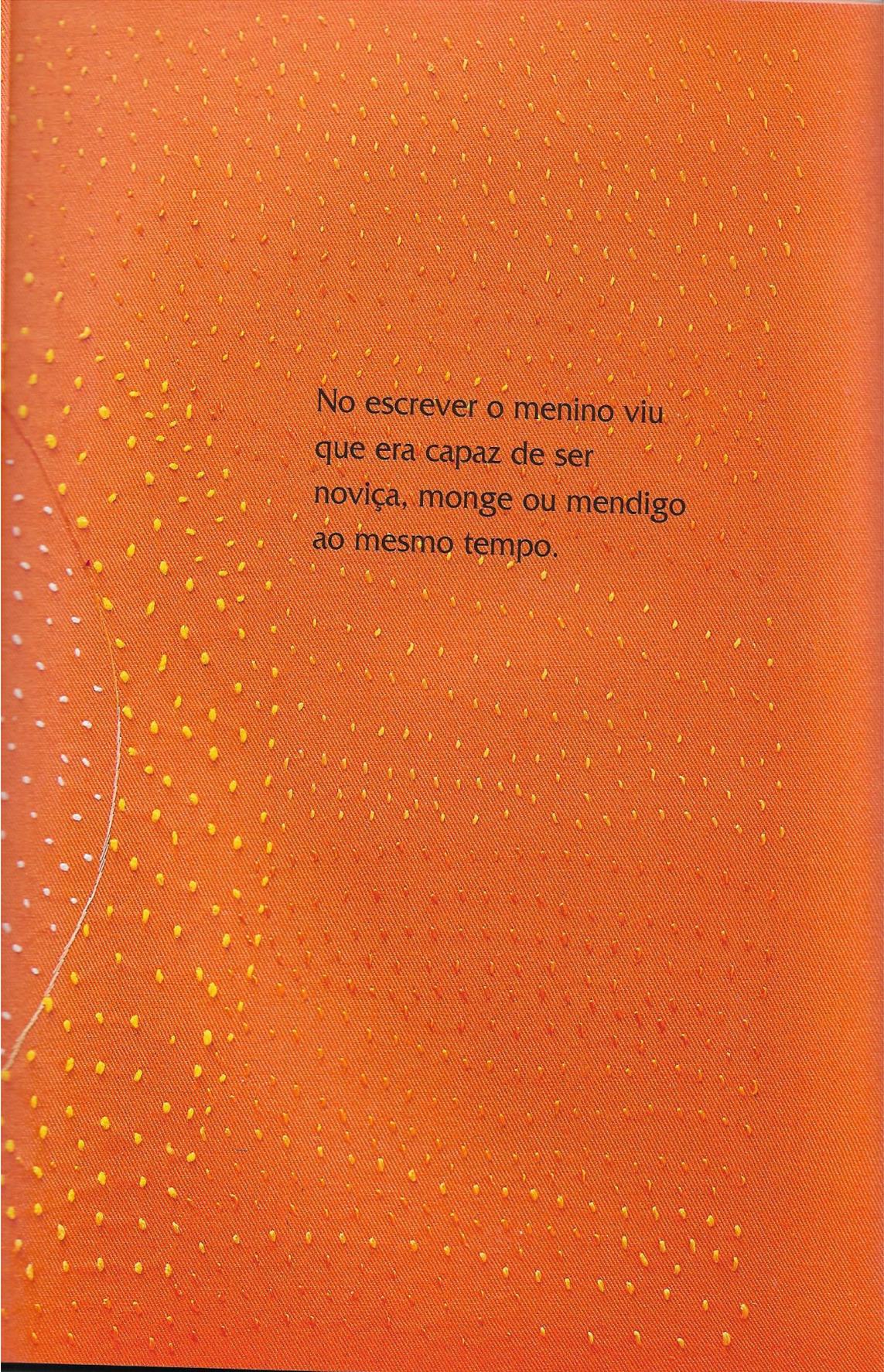
A mãe reparou que o menino
gostava mais do vazio
do que do cheio.
Falava que os vazios são maiores
e até infinitos.



Com o tempo aquele menino
que era cismado e esquisito
Porque gostava de carregar água na peneira







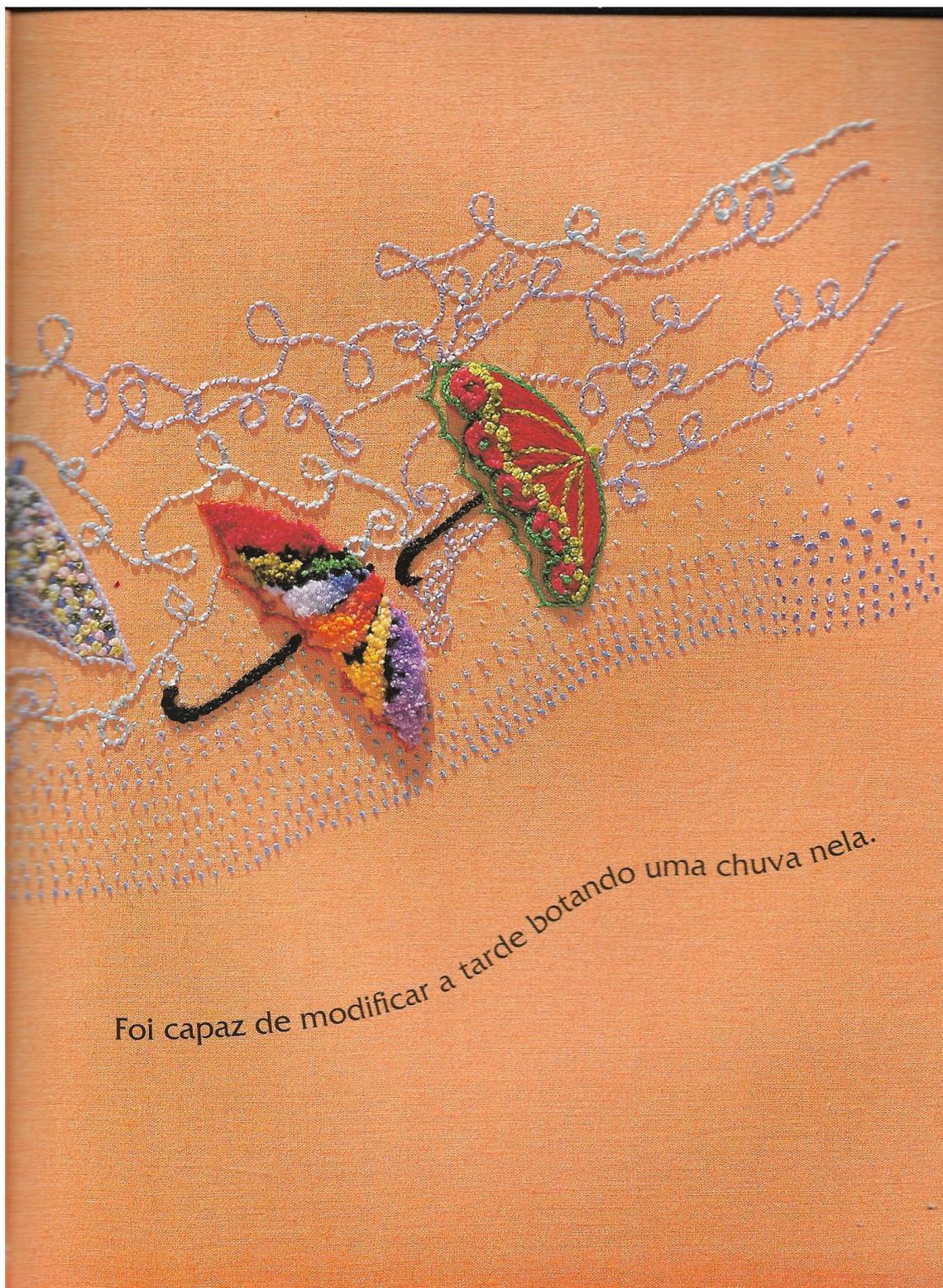
No escrever o menino viu
que era capaz de ser
noviça, monge ou mendigo
ao mesmo tempo.

O menino aprendeu a usar as palavras.
Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.
E começou a fazer peraltagens.

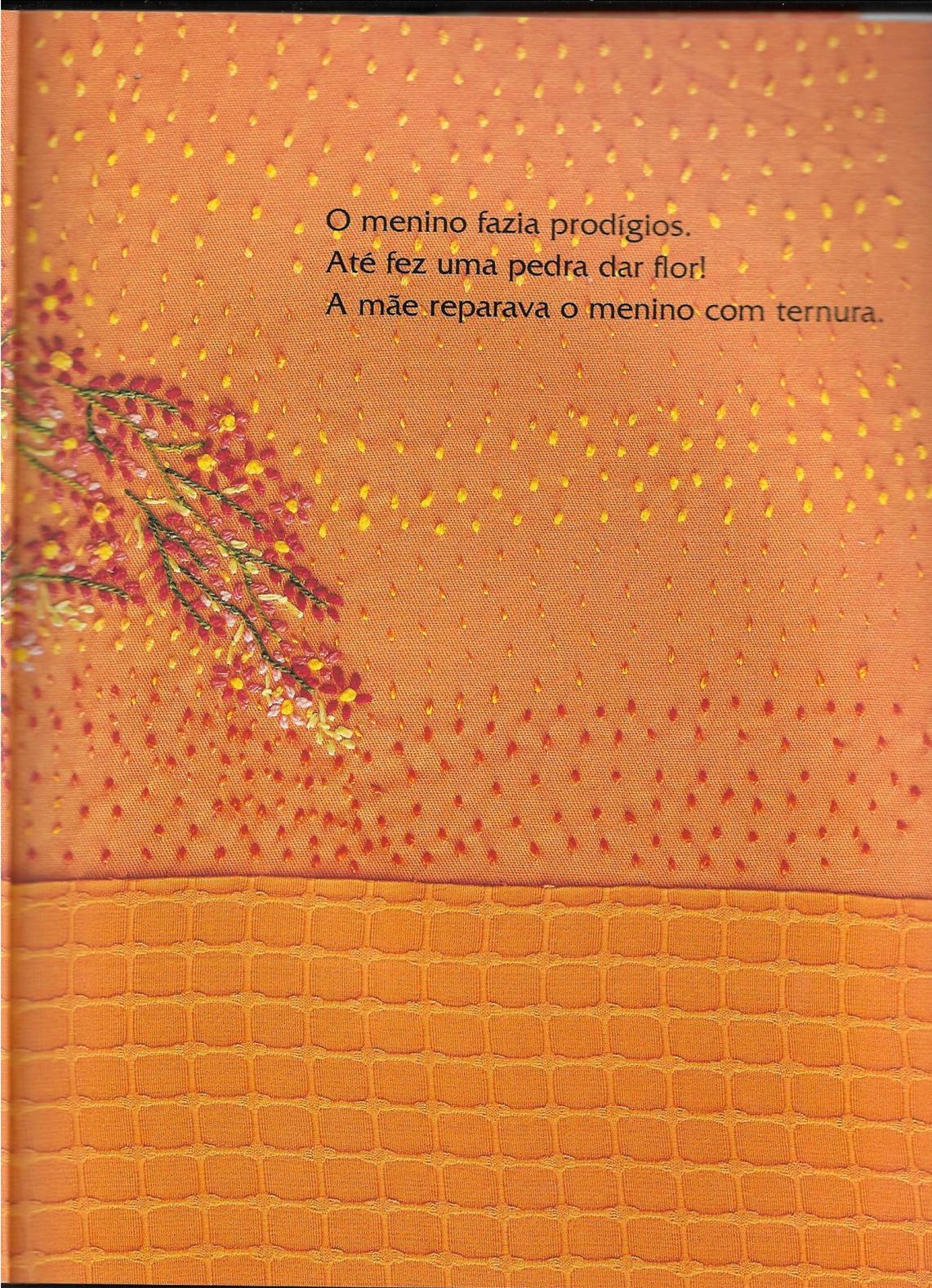


Foi capaz de interromper o vôo de um pássaro
botando ponto no final da frase.

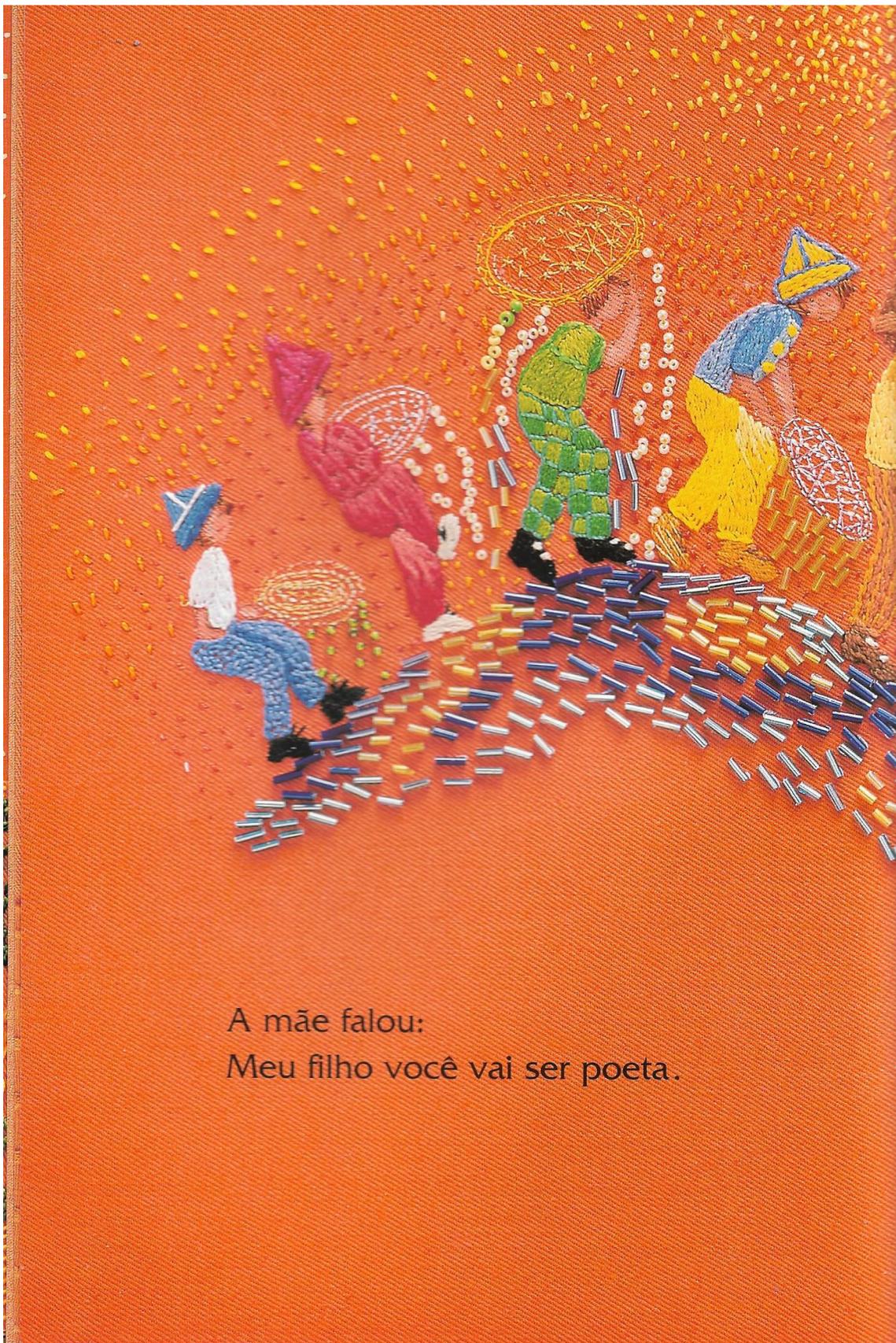




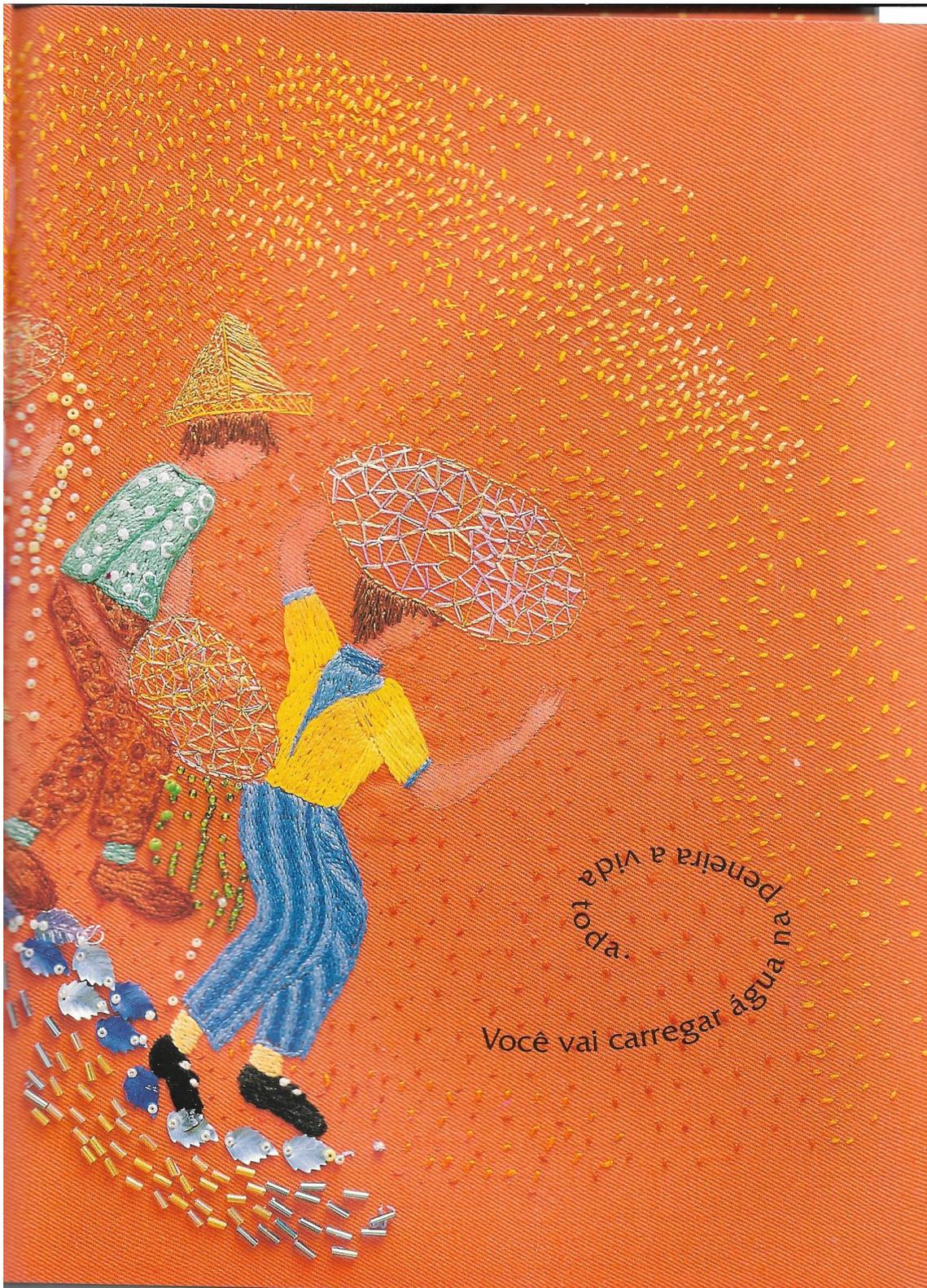
Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela.



O menino fazia prodígios.
Até fez uma pedra dar flor!
A mãe reparava o menino com ternura.



A mãe falou:
Meu filho você vai ser poeta.



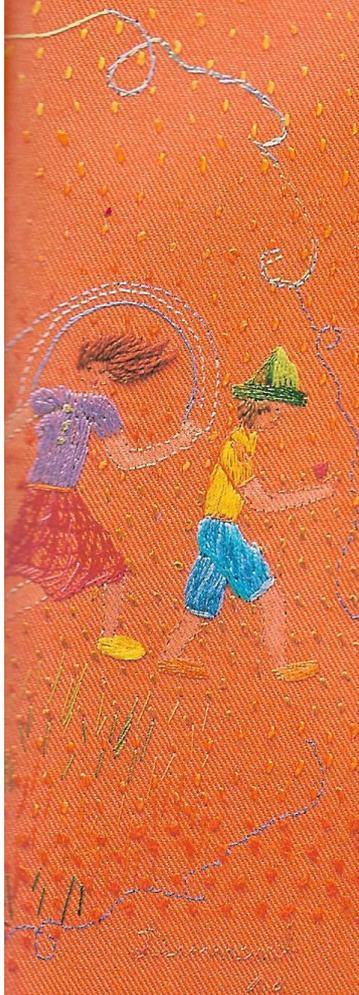
Você vai carregar água na peneira a vida toda.

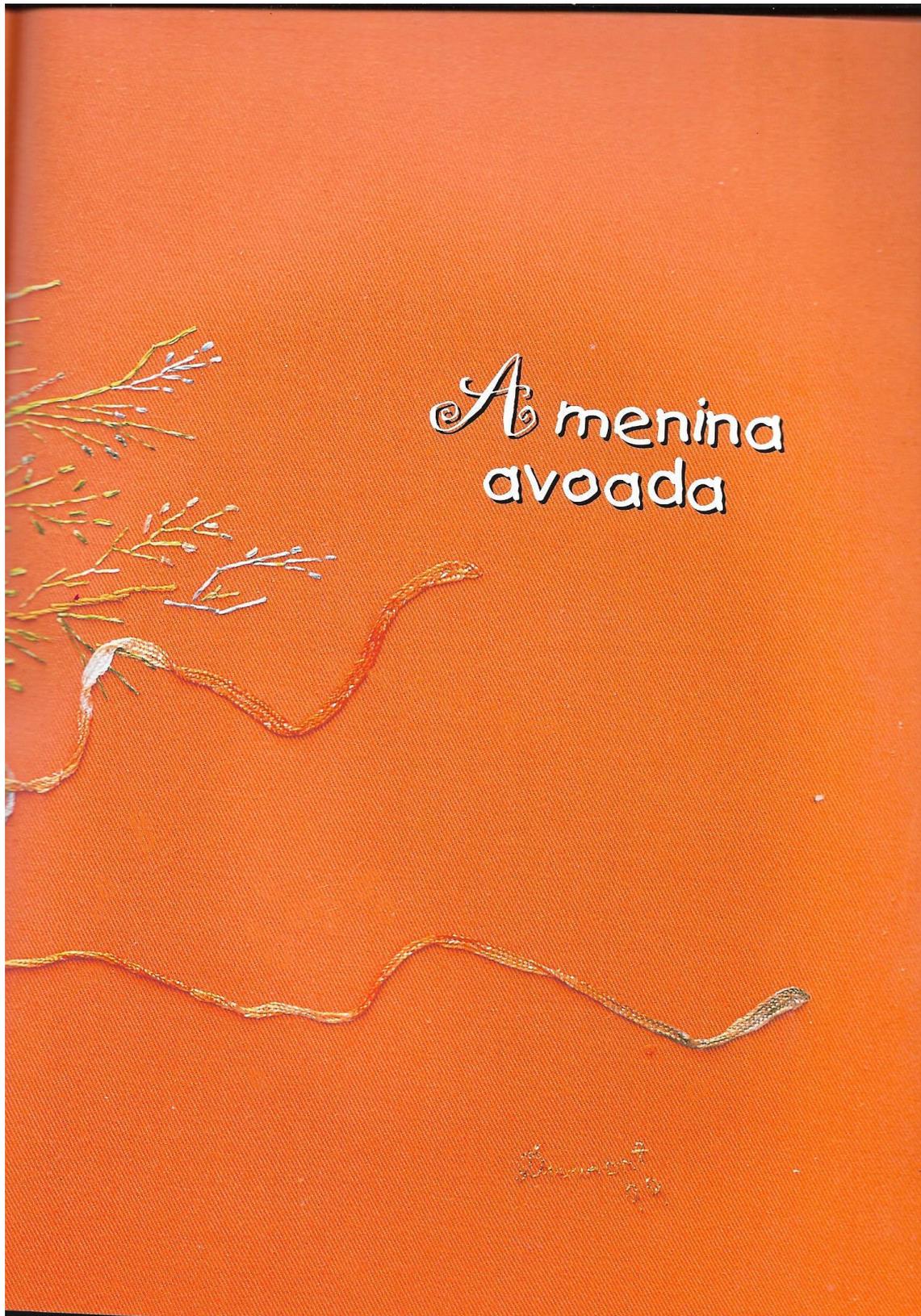
Você vai encher os
vazios com as suas



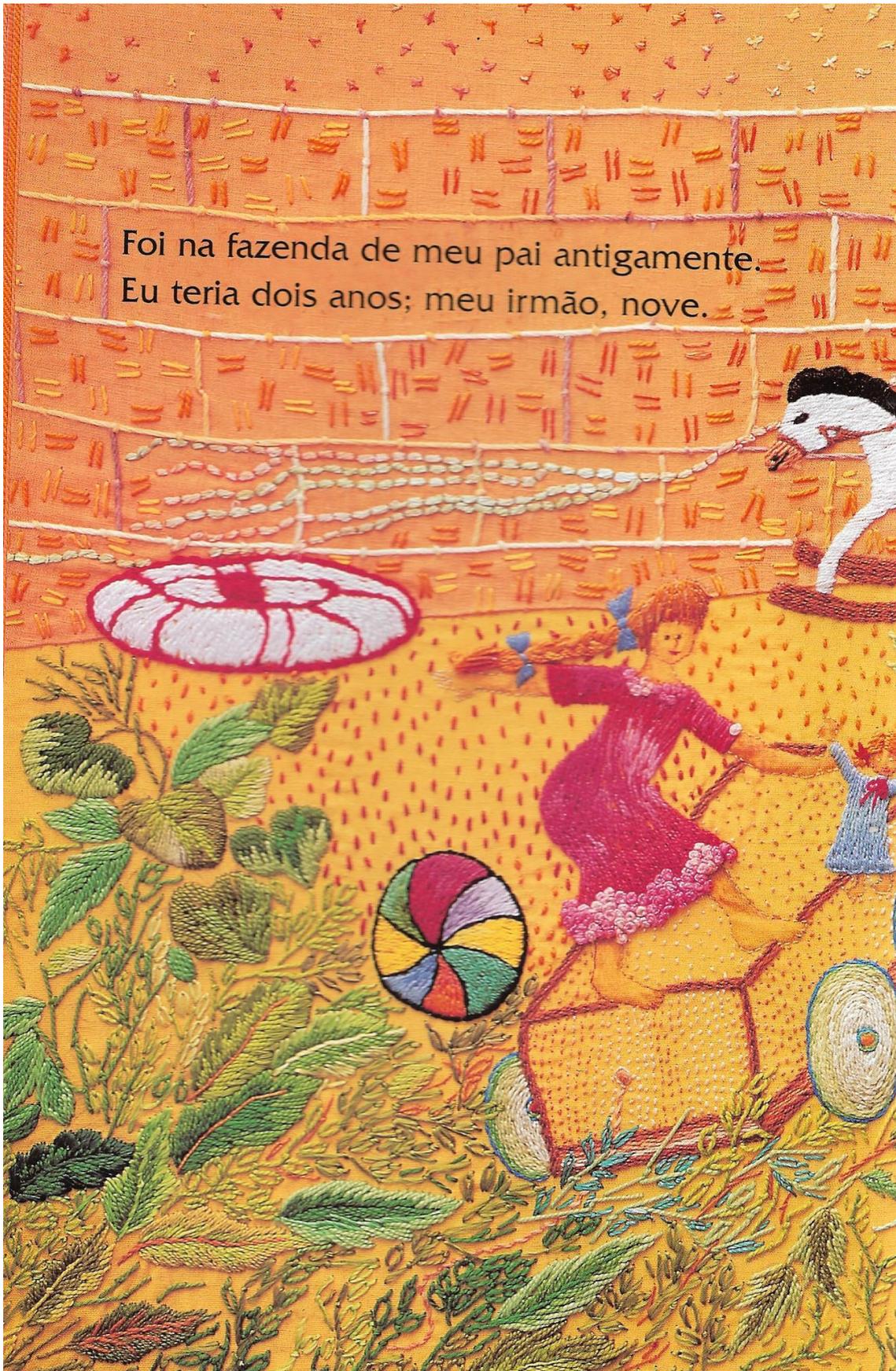
E algumas pessoas
vão te amar por seus

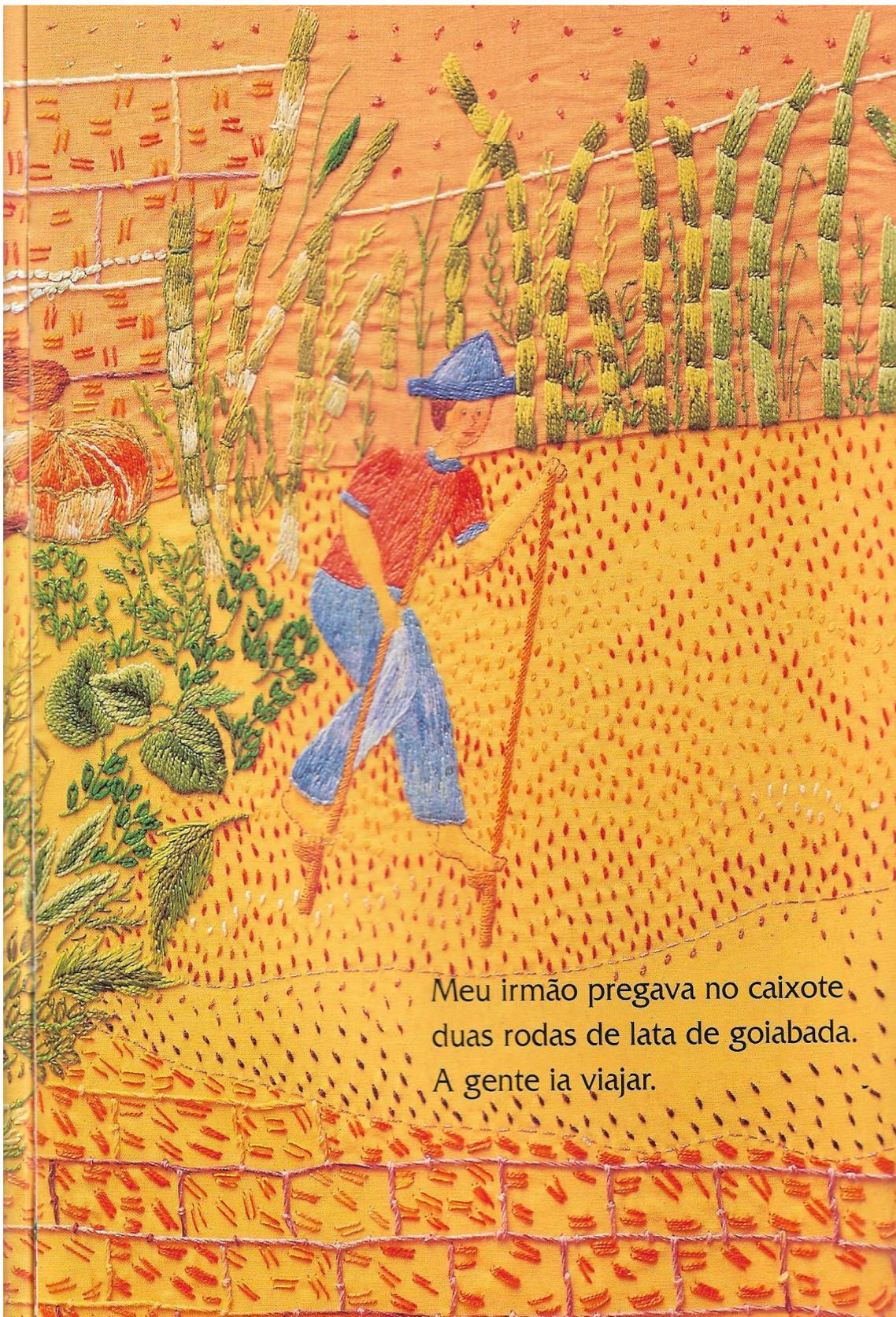
despropósitos.





Foi na fazenda de meu pai antigamente.
Eu teria dois anos; meu irmão, nove.





Meu irmão pregava no caixote,
duas rodas de lata de goiabada.
A gente ia viajar.

As rodas ficavam cambaias debaixo do caixote:
Uma olhava para a outra.
Na hora de caminhar
as rodas se abriam para o lado de fora.
De forma que o carro se arrastava no chão.
Eu ia pousada dentro do caixote
com as perninhas encolhidas.
Imitava estar viajando.

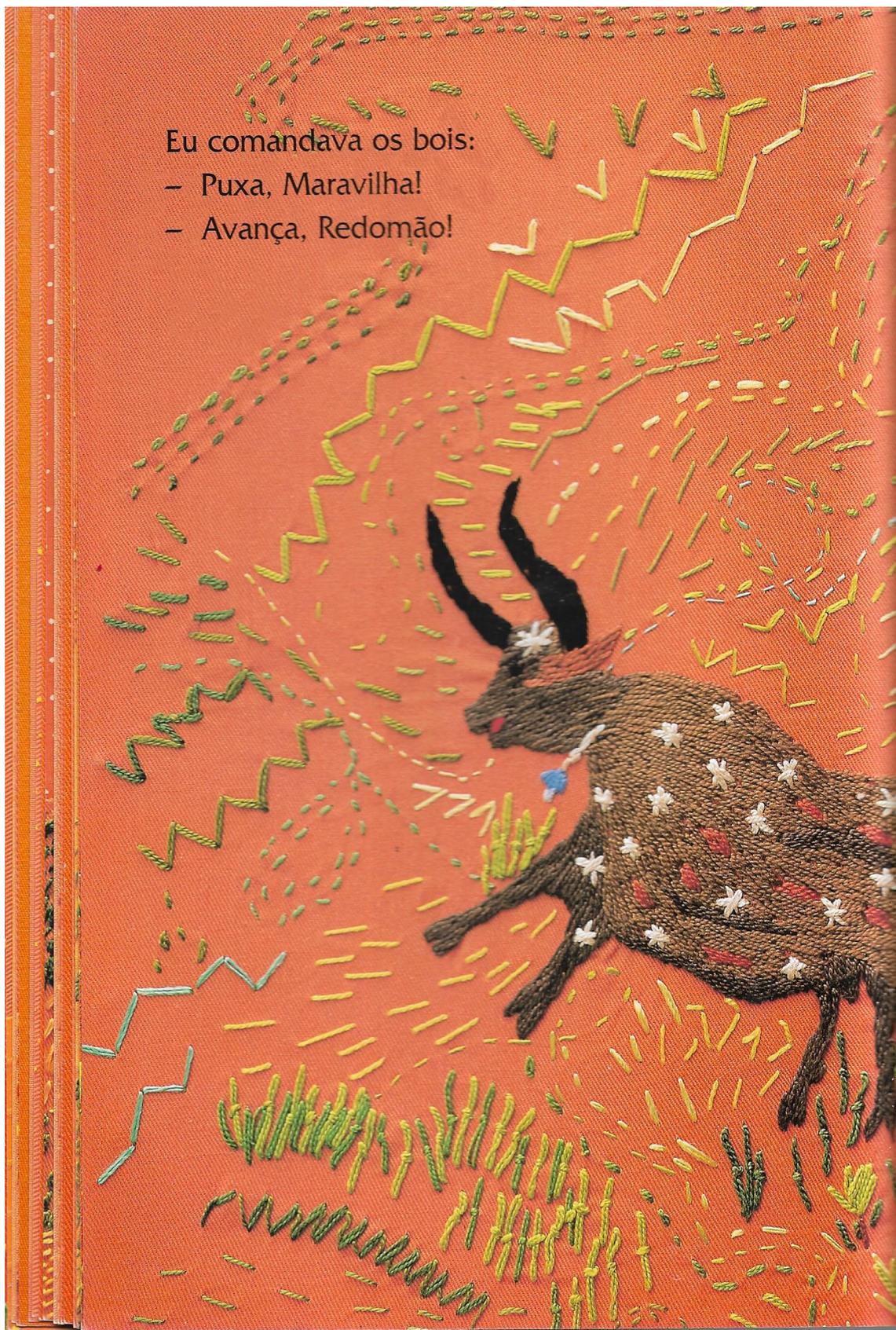


Meu irmão puxava o caixote
por uma corda de embira.
Mas o carro era diz-que puxado por dois bois.

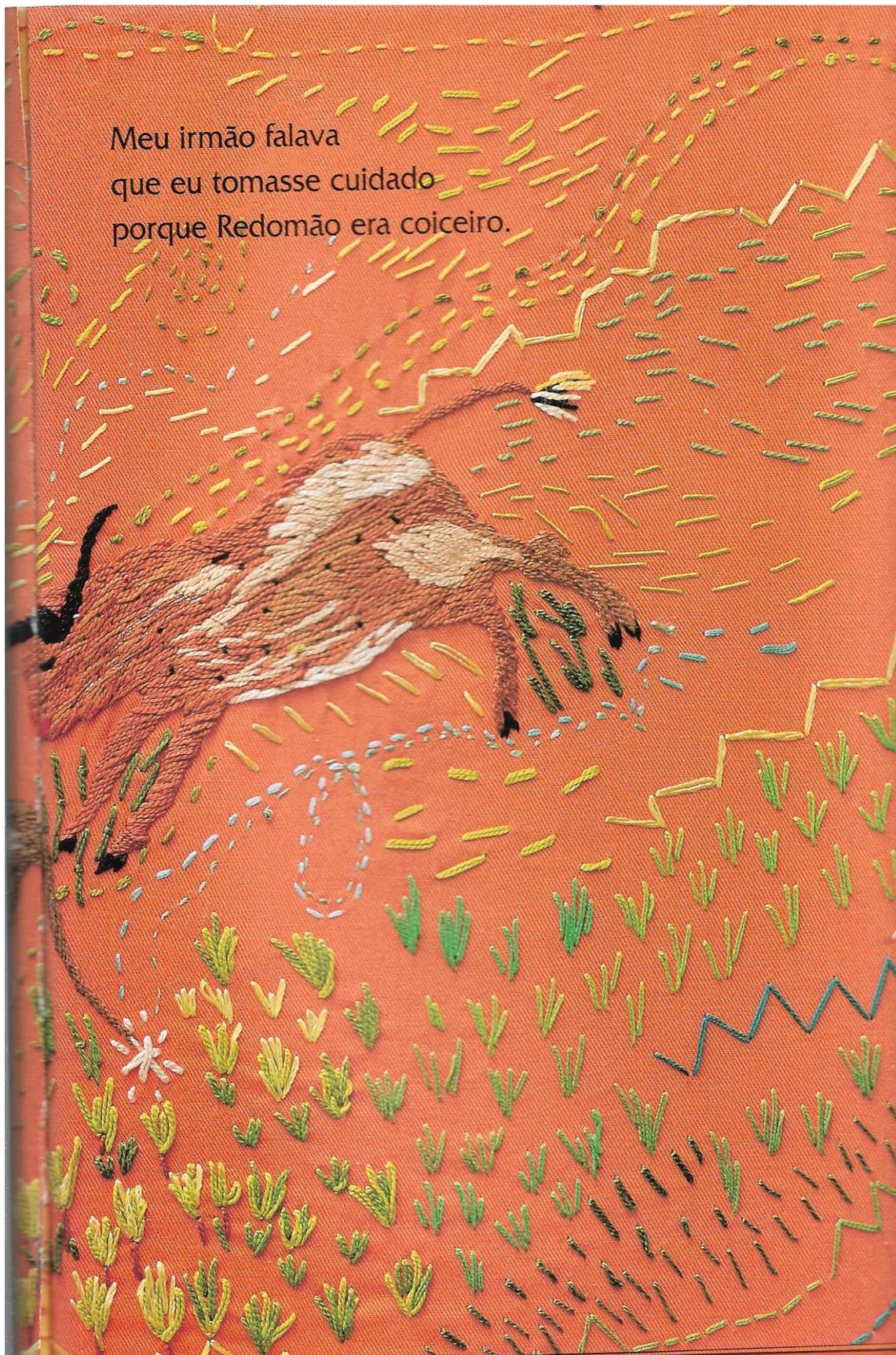


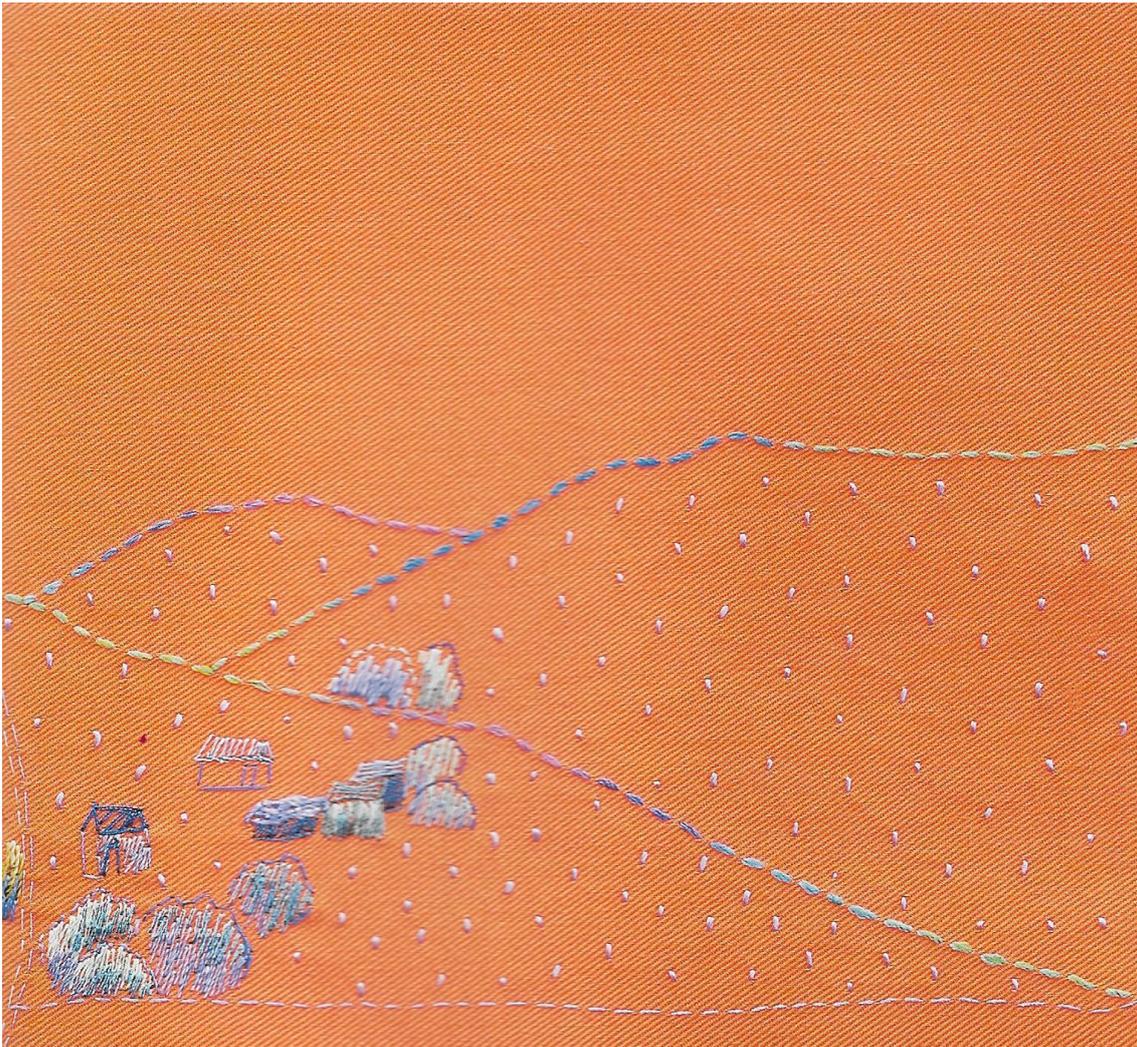
Eu comandava os bois:

- Puxa, Maravilha!
- Avança, Redomão!



Meu irmão falava
que eu tomasse cuidado
porque Redomão era coiceiro.



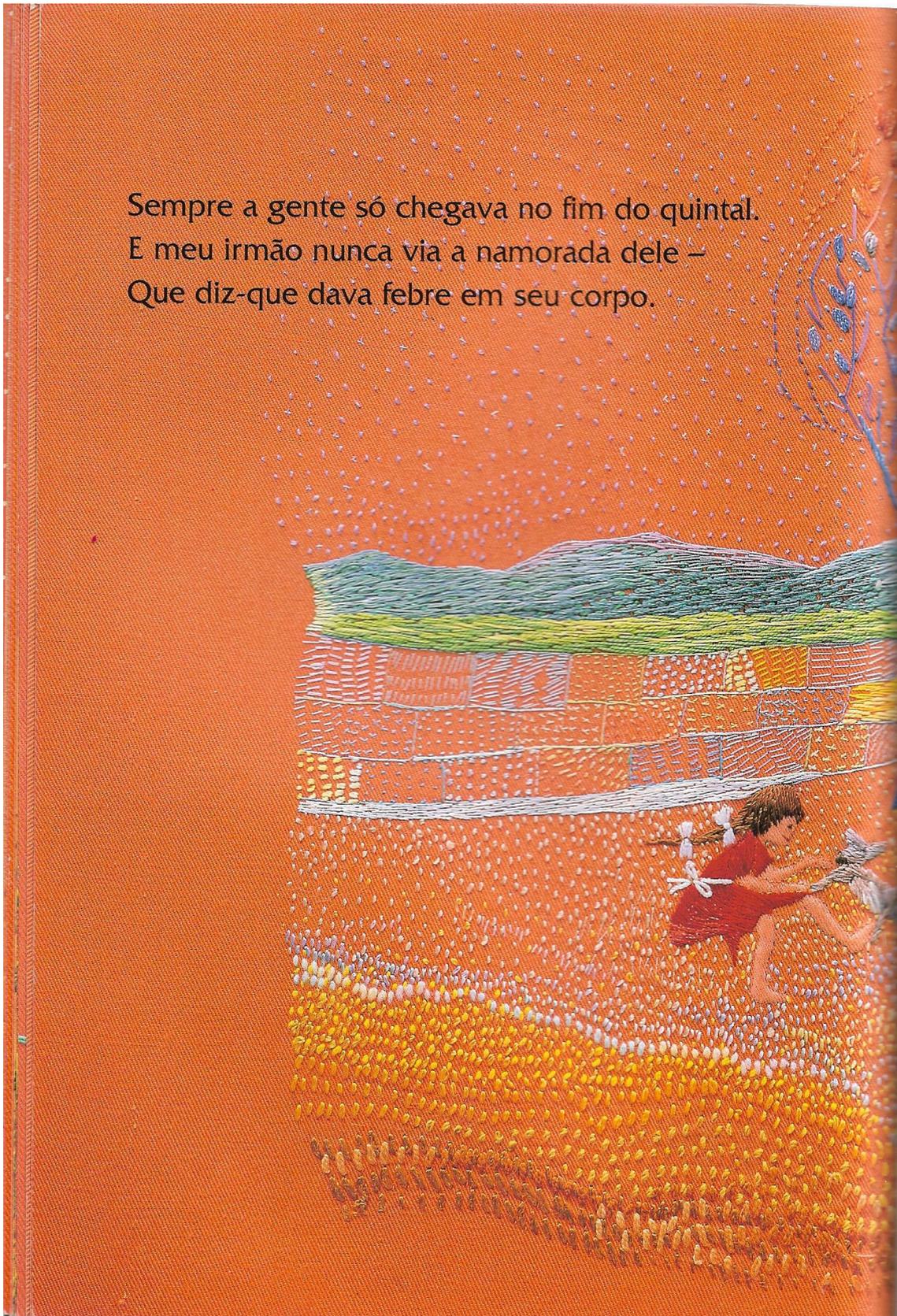


As cigarras derretiam a tarde com seus cantos.
Meu irmão desejava alcançar logo a cidade –
Porque ele tinha uma namorada lá.
A namorada do meu irmão dava febre no corpo dele.
Isso ele contava.

No caminho, antes, a gente precisava
de atravessar um rio inventado.
Na travessia o carro afundou
e os bois morreram afogados.
Eu não morri porque o rio era inventado.



Sempre a gente só chegava no fim do quintal.
E meu irmão nunca via a namorada dele –
Que diz-que dava febre em seu corpo.



Apêndice 1: Quadro de Teses e Dissertações

Qtd	Título	Ano	Autora	Instituição
01	Exercícios de ser humano: A poesia e a infância na obra de Manoel de Barros	2006	Mirian Theyla Ribeiro Garcia	Universidade de Brasília
02	A construção poética de si mesmo: Manoel de Barros e a autobiografia,	2007	Walquíria Gonçalves Béda	Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Assis
03	O corpo como campo de forças da infância: resistência, criação e afirmação da vida	2010	Maria do Carmo Morales Pinheiro	Universidade Metodista de Piracicaba Faculdade de Ciências Humanas
04	Manoel de Barros: peraltices e traquinagens com a palavra poética,	2010	Bianca Albuquerque da Costa	Universidade Federal do Ceará
05	Entre Guimarães Rosa, Manoel de Barros e Bartolomeu Campos Queirós: a criação de uma infância da escrita	2011	Rosane da Silva Gomes	Universidade Federal de Minas Gerais
06	Entre o ínfimo e o grandioso, entre o passado e o presente: o jogo dialético da poética de Manoel de Barros	2011	Carlos Eduardo Brefore Pinheiro	Universidade de São Paulo
07	Erotismo e contemplação em Infância, de Manoel de Barros	2011	Marina Haber de Figueiredo	Universidade Federal de São Carlos
08	Entre Meninos, Mendigos, Pântanos e Pássaros: a reescrita poética de Manoel de Barros	2011	Vanderluce Moreira Oliveira	Universidade Estadual de Mato Grosso
09	Entre a Magia e a Sedução: o Imaginário Infantil em Exercícios	2011	Carolina Tito Camarço	Universidade Federal de Juiz de Fora

	de Ser Criança, de Manoel de Barros, e em uma Maneira Simples de Voar, De Ivens Cuiabano Scaff			
10	Retratos da Infância na Poesia Brasileira	2013	Marcia Cristina Silva	Universidade de Campinas
11	Entre Infâncias e Versos: a leitura da poesia de Manoel de Barros pelo olhar da criança	2014	Adriana Cercarioli	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
12	Manoel de Barros: as cores da infância	2014	Helvio Henrique de Campos	Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO)
13	Poesia, Experiência, Infância: um estudo sobre o acontecer infantil na poética de Manoel de Barros	2015	Keyla Cirqueira Cardoso Nunes	Universidade Federal do Amazonas, Manaus,
14	Manoel e Martha Barros: a Pedagogia do Olhar	2015	Erika Bandeira Albuquerque de Lorena	Universidade Federal de Pernambuco
15	Iminências Poéticas: Manoel de Barros e Arthur Bispo do Rosário – Por Uma Poética da Recomposição de Inutilidades e do Acriançamento	2015	Janice Aparecida de Azevedo Fernandes	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
16	Memórias de Quintal: A arte do Encontro com a Criança Interior e os Afetos de Infância	2015	Paula Laís Araújo de Medeiros	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
17	Poesia e psicanálise: do poetar sobre a infância ao (in)dizível da experiência em Manoel de Barros	2016	Renata Lisboa Machado	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
18	Os miúdos circos: encontros possíveis entre a cultura da infância e a cultura da escola	2017	Gisela Marques Pelizzoni,	Universidade Federal de Juiz de Fora
19	Experimentos espaciais na poética de Manoel de Barros:	2017	Thiago Rodrigues Carvalho	Universidade Federal da

	geografias intensivas no chão da poesia			Grande Dourados
20	Fabrincando Sentidos: infância em Manoel de Barros à luz da semiótica discursiva	2017	Tamires Dantas Pereira Candido Gonzales	Universidade Federal da Paraíba
21	A Poética do Espaço da Infância em Manoel de Barros: os exercícios de ser criança	2017	Elaine da Silva Carvalho Donato	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
22	Educação da Infância pela poesia de Manuel de Barros,	2017	Dayane da Silva Grilo	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
23	Três infâncias: o aprendizado poético de Manoel de Barros aplicado ao 9º ano do Ensino Fundamental II,	2017	Valmira Alves da Rocha	Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis.
24	O Poeta e seus brinquedos: uma leitura de Manoel de Barros	2017	Rafaela Moreira Rodrigues	Universidade Federal Fluminense,
25	A poética primordial de Manoel De Barros	2017	Marcus Vinicius Lima Arimatea Prado Santos	Fundação Universidade Federal de Sergipe
26	Manoel de Barros: a poética da infância como procedimento da Linguagem poética	2018	Alan Bezerra Torres	Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal
27	Teatro é infância e memória: o menino que há no homem	2019	Charles Valadares Tomaz de Araújo	Universidade Federal de Minas Gerais
28	Olhos de Descobrir: nosso primeiro aprendizado poético de Manoel de Barros	2019	Alinny Rodrigues Pereira Silva	Universidade Federal de Goiás
29	Memórias crianceiras e seus despropósitos: uma investigação histórico-poética do brincar-bricoleur de meninos e meninas do/no m/Mato	2019	Josiane Brolo Rohden	Universidade Federal de Mato Grosso

30	O Crossover Literário na Poesia de Manoel de Barros: o aplicativo criancinhas	2020	Haline Nogueira da Silva Domingues	Universidade Regional do Cariri
31	Vem ver, Renatinha, uma froza! A criança, o poeta e a poesia numa tese-ninho	2020	Marcia Fernanda Carneiro Lima	Universidade Federal Fluminense, Niterói,
32	O (Des)velar do Infantil do Sujeito: deslizamentos da linguagem	2020	Luisa Giordani Welter	Universidade Federal do Rio Grande do Sul