

Imagens de infâncias e seus atravessamentos na produção de Manoel de Barros e Manuel Sarmiento

Childhood images and their intersections in the works of Manoel de Barros and Manuel Sarmiento

Adilson De Angelo¹
Diogo Monteiro Maria²

DOI: 10.59306/memorare.v10e12023149-168

Resumo: Este texto baseia-se em uma investigação teórica que explora a possibilidade dos estudos sobre as infâncias e seus processos educativos adotarem uma abordagem interdisciplinar. O artigo busca estabelecer um diálogo com questões levantadas pela Sociologia da Infância, que destaca a importância da abordagem interdisciplinar como forma de transcender as visões naturalizadas de criança e compreendê-las como seres históricos. Reconhecendo a interdisciplinaridade como uma oportunidade ampla de diálogo, o texto questiona a possibilidade de uma interlocução entre os estudos das infâncias e a linguagem poética. Com base nas obras de Manoel de Barros e Manuel Sarmiento, e nas possibilidades de diálogo entre eles, defendemos a contribuição da poesia na construção de um campo de conhecimento que rompa com ideias padronizadas sobre as infâncias, permitindo a emergência de imagens alternativas das crianças, para além de nossas concepções adultocêntricas.

Palavras-chave: Infância. Criança. Poesia

Abstract: This article is based on theoretical research that explores the possibility of incorporating an interdisciplinary approach in the study of childhood and its educational processes. It aims to engage with the issues raised by the Sociology of Childhood, emphasizing the significance of interdisciplinary perspectives in moving beyond naturalized perceptions of children and recognizing them as historical entities. By acknowledging the potential for interdisciplinary dialogue, this text questions the potential interconnection between childhood studies and poetic language. Based on the works of Manoel de Barros and Manuel Sarmiento, and their potential for mutual dialogue, we advocate for the inclusion of poetry in the construction of a knowledge field that challenges standardized notions of childhood, thereby enabling the emergence of alternative images of children beyond our adult-centric understandings.

Keywords: Childhood. Children. Poetry.

1 Docente da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. Doutor em Ciências da Educação. Coordenador do Laboratório de Educação e Infância – LABOREI. Líder do “Coletivo Ciranda – Grupo de Pesquisa Infância, Cidadania e Redes Educativas”. adilsondeangelo@gmail.com

2 Docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Graduado em Meteorologia, Licenciado em Pedagogia e Mestre em Meteorologia. Integrante do Laboratório de Educação e Infância - LABOREI. Pesquisador do “Coletivo Ciranda - Grupo de Pesquisa Infância, Cidadania e Redes Educativas”. monteiromdiogo@gmail.com

1 Deixando o verbo pegar delírio ou... palavras para um *descomeço*

No descomeço era o verbo.
 Só depois é que veio o delírio do verbo.
 O delírio do verbo estava no começo, lá onde a
 criança diz: Eu escuto a cor dos passarinhos.
 A criança não sabe que o verbo escutar não funciona
 para cor, mas para som.
 Então se a criança muda a função de um verbo, ele
 delira.
 E pois.
 Em poesia que é voz de poeta, que é a voz de fazer
 nascimentos,
 O verbo tem que pegar delírio. (BARROS, 2001, p. 15)

Ao falar sobre as relações entre linguagem lírica e sociedade, Theodor Adorno (1975) assevera que o teor de um poema não é a mera expressão de emoções individuais. Ou seja, o movimento de compreender o que um poema diz requer escutar a voz da própria humanidade. “Não que aquilo que o poema lírico exprime tenha de ser imediatamente aquilo que todos vivenciam”. Ao contrário, “[...] o mergulho do indivíduo eleva o poema lírico a universal por tornar manifesto algo de não distorcido, de não captado, de ainda não subsumido, anunciando desse modo, por antecipação [...]”. (ADORNO, 1975, p. 66).

Apesar das questões apresentadas por Adorno, sabemos que ainda persiste um certo “desconforto” e uma certa “desconfiança” (como ele mesmo anuncia), quando pensamos a contribuição da poesia para uma compreensão científica das realidades humanas e das coisas do mundo. Mas, preferimos ousar e insistir: estabelecer um diálogo da linguagem poética com a linguagem acadêmica pode ser uma forma de trazer a sensibilidade à razão. E é nesse sentido que encaminhamos o presente texto. No processo de compreender as infâncias - e encontrar nelas as próprias crianças, seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, suas culturas, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais -, qual a contribuição da poesia? Ou então, tomando as contribuições de Manuel Sarmiento - no sentido de considerar a infância como categoria geracional e como tempo de direitos, que pensa a criança além do papel do papel de aluno e a reconhece como sujeito produtor de cultura (SARMENTO, 2000; 2004; 2007; 2008; 2011; 2015) -, que diálogos podemos empreender como a poesia de Manoel de Barros na busca de se compreender a infância?

A partir dessas questões acima elencadas, buscamos realizar o mapeamento das concepções de infância, criança e educação das crianças que atravessam as obras dos autores escolhidos no âmbito deste estudo. Por meio de uma revisão bibliográfica, foi possível compreender a importância de seus legados para os estudos da infância e os processos educativos das crianças. Além disso, intentamos compreender em que medida os autores se aproximam, se afastam ou se tangenciam em suas concepções e quais as suas contribuições para os estudos da infância.

Os estudos de Manuel Sarmiento têm se constituído no Brasil como uma importante contribuição para a constituição e o desenvolvimento

de uma Sociologia da Infância que está em estreito diálogo com a Pedagogia da Infância e suas implicações para o campo educacional e para a pesquisa nesta área. Os diálogos entre pesquisadoras e pesquisadores que se interessam pelo entrecruzamento dos temas “crianças e educação”, contribuem com a afirmação da criança como ator social completo. Este movimento acaba também por requerer um olhar comprometido com os mundos sociais e culturais da infância, com a proposição de políticas educativas, com a organização de cotidianos educacionais-pedagógicos, com as ações e representações das crianças, constituindo a infância como um tempo de direitos de as crianças serem crianças.

Sobre os diálogos tecidos entre a Pedagogia da Infância e a Sociologia da Infância, na relação Brasil-Portugal, Sarmiento assim se expressa:

A Sociologia da Infância tem dado a meu ver alguns contributos muito importantes para a compreensão e inteligibilidade da educação no Brasil. Ao chamar a atenção para a criança que vive em cada aluno e ao analisar os efeitos geracionais das políticas públicas, introduz uma perspectiva nova sobre a realidade educacional, que não anula nem se sobrepõe às restantes – centradas no processo de aprendizagem, na análise sociológica das políticas públicas, na formação de professores, nos processos de ensino, na dinâmica cultural, etc. – mas permite enunciar novos sentidos para a acção educativa, especialmente num contexto de expansão e crise da educação, como é caracteristicamente o processo contemporâneo. A análise do que as crianças realmente fazem na escola – e que, obviamente, não se limita a estar na aula e aprender –, as formas populares de educação e as relações intergeracionais em meio popular, as culturas infantis, os sentidos da participação das crianças, os nefastos efeitos geracionais do sistema dual educativo brasileiro (público para os pobres, privado para as classes médias e altas), tudo isto são pontos que configuram um programa investigativo da Sociologia da Infância efectivamente empenhado na escolarização das crianças, mas consciente de que esse programa só é emancipador se estiver veiculado à ampliação dos direitos sociais e, nomeadamente, dos direitos das crianças. (DELGADO; MÜLLER, p. 21)

O nosso desejo é que o estudo aqui apresentado possa contribuir com esse movimento já iniciado. Movimento de olhar para as crianças com olhos de poesia para que ela nos ajude a compor e a legitimar os discursos que vamos produzindo sobre/com os sujeitos infantis.

Para cumprir com os propósitos deste estudo, foi realizado um levantamento de algumas produções desses autores que tratam sobre as concepções de infância, criança e educação. De Manoel de Barros, foram analisadas as obras *A Infância*, *A Segunda Infância* e *A Terceira Infância*, reunidas no livro *Memórias Inventadas* (BARROS, 2018). A escolha dessas obras foi feita a partir de estudos prévios sobre a sua poética, pois se trata de obras que o autor escreve sobre suas várias etapas da vida, sempre as relacionando à infância. Em um segundo momento, foram analisadas algumas obras de Manuel Sarmiento, publicadas a partir de 2000, visto que a obra do autor é vasta, por se tratar de uma importante referência na área da Sociologia da Infância.

A partir dos diálogos que procuramos tecer entre esses autores, buscamos compreender as imagens que emergem de suas obras e que nos dizem sobre infância, a criança e seus processos educativos.

Seguimos o que nos orienta Laurence Bardin (1977) sobre as técnicas de análise das comunicações, visando obter, “por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (qualitativos ou não) que permitam ou não a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.” (BARDIN, 1977, p. 42). A pesquisa foi estruturada em três fases: Pré-análise; Exploração do material e Tratamento dos resultados. Esta técnica “objetiva analisar o que foi dito em meio a uma investigação, construindo e apresentando concepções em torno de um objeto de estudo” (SOUSA; SANTOS, 2020, p. 1397).

A pré-análise consistiu-se na organização do material, leituras iniciais e fichamentos, reformulação dos objetivos e hipóteses da pesquisa, elaboração dos instrumentos de pesquisas, com o intento de “[...] tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise.” (Bardin, 1977, p. 95). Na exploração do material, resultaram as seguintes categorias de análise: i) Interatividade; ii) Ludicidade; iii) Fantasia do real; e iv) Reiteração. Na fase de tratamento dos resultados, nos diálogos possíveis entre Barros e Sarmiento, foi-nos possível ver emergir uma imagem de criança potente e transgressora, em comunhão com a natureza, produtora de cultura, capaz de criar um mundo do tamanho de um quintal maior do que o mundo.

2 Da fragmentação das falas à visão interdisciplinar

Alan Prout, em 2004, ao apresentar a conferência “Reconsiderar a Nova Sociologia da Infância” - organizada no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação “Especialização em Infância, Saberes e Profissões”, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal - define como “Nova Sociologia da Infância” o trabalho de construção teórica que procura conformar as crianças como atores sociais e a infância como entidade ou instituição construída do ponto de vista social. Nessa sua reflexão sobre os rumos da Sociologia da Infância, procurou identificar três recursos teóricos que, no seu entendimento, se apresentam como proeminentes na sua construção e procuram dar conta dos diferentes movimentos que ela realizou, no sentido de uma filiação à tradição sociológica. A sua revisita à Sociologia da Infância por esta via serve de suporte para identificar a dupla missão que ela teve que perseguir na sua trajetória: “criar espaço para a infância no discurso sociológico e confrontar a complexidade e ambiguidade da infância enquanto fenómeno contemporâneo e instável” (PROUT, 2004, p. 5).

A par disto, ressalta também que a Sociologia da Infância sempre se apresentou entremeada de dualismos característicos da sociologia

contemporânea – estrutura e ação, natureza e cultura, ser e ser em devir/formação, por exemplo - que, no entendimento de Prout, não constituem um mal em si. Para ele, um problema que se nos coloca é a exclusividade que estas categorias teóricas reclamam fazendo emergir uma dificuldade de

encontrar qualquer ponto de contacto entre elas porque essas definem-se para além do domínio umas das outras, ora apagando tudo quanto possa servir de elo de ligação entre elas, ora distribuindo-o entre si para que se torne propriedade privada ou de uma ou de outra. Desviam a atenção das mediações e ligações entre as dicotomias que originam. Neste sentido, excluem tudo quanto se encontra abaixo e entre elas, anulando a sua dependência mútua e obstruindo elementos importantes acerca do modo como as infâncias contemporâneas são construídas. (PROUT, 2004, p. 10).

O autor não pretende propor um caminho intermédio entre estas duas possibilidades. Acreditando nas potencialidades destas polaridades – e desconfiando do que denominou coexistência pacífica e jogo heurístico -, propõe caminhos para considerar uma Nova Sociologia da Infância. E define cinco palavras-chave que poderão ser úteis neste projeto: interdisciplinaridade, hibridismo, redes e mediações, mobilidade, geração enquanto relação. Sobre a primeira destas palavras-chave é que propomos uma breve reflexão, uma vez que as questões da interdisciplinaridade têm sido assumidas no âmbito dos diferentes campos dos estudos da infância como modalidade que proporciona uma visão sobre as realidades infantis muito mais estruturada e rica, pois os conceitos são organizados/discutidos em torno de unidades mais globais, de estruturas conceituais e metodológicas compartilhadas por várias disciplinas.

A ausência de um diálogo entre os diferentes campos do conhecimento que se dedicam aos estudos sobre a infância e a impossibilidade de uma visão holística sobre a criança pode ser ilustrada com a conhecida lenda do elefante³, que mostra como até podemos estar a falar da mesma coisa, só que vista de diferentes ângulos.

Contrariamente à esta metáfora, para se conhecer e dar a conhecer os diferentes discursos científicos sobre a criança não comprometendo a visão do todo ou impondo uma compartimentação que não reconhece a sua incompletude, são necessários cruzamentos permanentes de

³ “Viviam, num país do Oriente, cinco cegos que mendigavam juntos à beira de um caminho. Eram amigos em virtude de seu infortúnio comum. Todos tinham um grande desejo. Já haviam ouvido falar de um animal extraordinário, enorme, chamado elefante. Tão maravilhoso era o dito animal que muitos afirmavam que ele era divino. Mas eles, pobres cegos, nunca haviam estado com um elefante. Ah! Como gostariam de conhecer um elefante. Aconteceu que um domador de elefantes foi por aquele caminho conduzindo seu animal. Foi uma festa! A criançada gritando, homens e mulheres falando. Ouvindo tal rebuliço os cegos perguntaram: "O que está acontecendo?" "Um elefante, um elefante", responderam. Eles se encheram de alegria e pediram ao domador que os deixassem tocar o elefante, já que ver não podiam. O domador parou o animal e os cegos se aproximaram. Um deles foi pela traseira, agarrou o rabo do elefante e ficou encantado. O segundo foi pelo lado, abraçou uma perna e ficou encantado. O terceiro apalçou o lado do elefante e ficou encantado. O quarto passou a mão nas orelhas do elefante e ficou encantado. E o último segurou a tromba e ficou encantado. Ido o elefante os cegos começaram a conversar. "Quem diria que o elefante é como uma corda!", disse o primeiro. "Corda coisa nenhuma", disse o segundo. "É como uma palmeira". "Vocês estão loucos", disse o terceiro. "O elefante é como um muro muito alto." "Vocês não são só cegos dos olhos", disse o quarto. "São também cegos da cabeça. Pois é claro que o elefante é como uma ventarola." "Doidos, doidos", disse o quinto. "O elefante é como uma cobra enorme..." Por mais que conversassem eles não conseguiram chegar a um acordo. Começaram a brigar. Separaram-se. E cada um deles formou uma seita religiosa diferente: a seita do deus corda, a seita do deus palmeira, a seita do deus parede, a seita do deus ventarola, a seita do deus cobra..." (recolhido por Alves, 2004).

saberes que só uma visão dialógica de construir o mundo e de fazer ciência pode sustentar.

A consolidação de um *corpus* pesquisante, cuja produção de saberes procura questionar o estudo da criança numa perspectiva fragmentada, é capaz de fazer emergir e de afirmar um conceito de criança com base numa visão interdisciplinar, assumindo-a como sujeito de concretude histórica, social e cultural. As diferentes ciências num esforço de entendê-la na sua totalidade, enquanto sujeito sócio-histórico-cultural, possibilitam a ampliação do debate em torno do carácter ideológico do conceito de infância construído, principalmente, a partir da necessidade de normatização e de regulação da criança.

Esse esforço interdisciplinar conta com importantes e fecundos antecedentes. Para a pesquisadora brasileira Sônia Kramer (1988), a sociologia de tradição francesa vem marcar o delineamento desta concepção. Inegavelmente, os estudos de Phillipe Ariès (1981) parecem abrir caminho para esta possibilidade de olhar a criança, inaugurando uma nova reflexão sobre a infância, como já anteriormente fizemos referência. Concomitantemente, os estudos de Bernard Charlot (1979) também engrossam o debate iniciado a partir dos aguçados questionamentos que apresenta em torno da significação ideológica que a ideia de infância, até então, apresentava. Mas, se as contribuições de Ariès e Charlot iniciam o caminho, como aponta Kramer, esta empreitada não se vai realizar somente a partir das contribuições que eles apresentam. A elas serão somadas as reflexões de outros autores que buscam questionar o carácter reprodutor da escola (Bourdieu; Passeron, 1975) e, principalmente, os questionamentos em torno da ideologia presente no conceito de infância adotado pela pedagogia.

A subserviência da pedagogia à psicologia – a quem ela se curvava, se dobrava, se submetia, no entendimento de Kramer (1998) –, que historicamente marcou o processo de psicologização dos processos educativos na Educação Infantil, rompe-se, principalmente, a partir das questões que a psicanálise vai apresentando e, também, com a fundamentação histórico-sociológica que a psicologia vai utilizando para melhor compreender o desenvolvimento infantil e o processo de construção do conhecimento pelas crianças. Foram estas contribuições que possibilitaram “compreender como o sujeito individual era/é tecido pelas tramas do contexto, sendo ao mesmo tempo ativo e criativo nesse processo” (KRAMER, 1998, p. 23).

Muito embora se tenha que salientar os deslizes causadas por uma apropriação quase afoita da psicanálise e da psicologia sócio-histórica, feita pelo sistema de ensino (super valorizando o carácter terapêutico da primeira e procurando nivelar questões complexas utilizando argumentações construídas a partir da segunda) não se pode desluzir a importância que estas linhas teóricas tiveram (e ainda têm) neste processo de construção/desconstrução/reconstrução de uma concepção de infância, que ressalta da criança a sua condição de sujeito infantil concreto e historicamente construído.

É neste sentido que, no nosso entendimento, Allan Prout aponta a importância da interdisciplinaridade no processo de (re)conhecimento da infância que, per si, já se nos apresenta como um campo temático de natureza interdisciplinar. O olhar das diferentes ciências sobre a mesma

criança e o esforço de entendê-la na sua totalidade, enquanto sujeito sócio-histórico-cultural, contribuem com a emergência de uma concepção de infância que se apresenta como aquela que a apresenta apenas como simples tempo biológico, marcado pela espera de desenvolvimento psicológico de sujeitos em devir.

As contribuições da antropologia, da história, dos estudos da linguagem, da filosofia, articulados às contribuições da sociologia, da psicanálise, da pediatria, da psicologia sócio-histórica e também da pedagogia, fornecem elementos que poderão permitir um entendimento transdisciplinar da criança, afastando ou diminuindo uma visão pedagogizada e naturalizada da infância.

O desafio de lançar este olhar pesquisante sobre a criança – e também as urgências que os problemas ligados à questão da infância suscitam - tem reunido teóricos que pensam a criança e/ou que atuam com elas, que implementam e/ou analisam políticas públicas para a infância e também profissionais que atuam no trabalho direto com as populações infantis. Teóricos (e também profissionais), portanto, que se reúnem em um campo dinâmico, permeado por divergências, que aguçam os debates em torno da infância.

Mas... e se trouxéssemos ao processo de entendimento sobre a infância outras formas e linguagens de dizê-la? E se ouvíssemos o que nos dizem os poetas sobre a possibilidade de construir percursos experimentando outros movimentos não tão retilíneos? Afinal de contas, “uma linha curva é o caminho mais agradável entre dois pontos” e “uma linha reta é uma linha sem imaginação”, como nos ensina Mario Quintana (2025, p. 318).

Essa possibilidade de reinventar o caminho, ou de conferir outras formas às empreitadas que realizamos, encontra eco no que nos diz Manuel de Barros:

A expressão reta não sonha.

Não use o traço acostumado.

A força de um artista vem das suas derrotas.

Só a alma atormentada pode trazer para a voz um formato de pássaro.

Arte não tem pensa:

O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê.

É preciso transver o mundo. (Barros, 1996, p.75).

O chamamento do poeta para “transver” o mundo decorre do seu compromisso de questionar às formas retas e acostumadas de ver a existência humana. Ele nos convida à construção de outros traços ou à reinvenção de traços já acostumados. Em toda a sua obra, isso torna-se possível, pois:

A poesia de Barros é construída de rupturas, frases fragmentadas, montagens insólitas, metáforas complexas, inusitadas e incongruentes. A gramática, nas mãos do poeta, é subvertida. Ao estabelecer relações inesperadas entre as palavras, libertando-as das grades que as revestem e as limitam, Barros desestabiliza os sentidos, extravasa os limites do dizível e transforma em substância poética a realidade do mundo natural que o circunda. (Grácia-Rodrigues, 2010, p. 201).

Segundo Rocha e Buss-Simão (2018), há algum tempo têm-se buscado outras formas de romper com o “desconhecimento” sobre as experiências das crianças nos contextos da educação. Esta busca é resultado de “[...] uma preocupação com a infância ausente nas teorias educacionais postas.” (ROCHA; BUSS-SIMÃO, 2018, p. 33). Além disso, a área da Educação Infantil tem “[...] enfrentado o desafio do diálogo disciplinar para inaugurar caminhos para uma ação educacional inevitável e ao mesmo tempo potente [...]” (ROCHA; BUSS-SIMÃO, 2018, p. 33 e 34).

Para Scotton (2004), o resultado dessa busca em compreender as experiências das crianças pode desembocar no encontro com a poesia. E como forma de dizer deste encontro, a autora lembra que, a partir dos poemas de Manoel de Barros sobre as suas memórias de infância, podemos compreender as “raízes criancieiras” que constituem nossas humanidades. Nas lembranças da infância, o poeta mostra as possibilidades e capacidades que temos para criar, imaginar e transgredir. Além disso, o ele nos mostra como uma infância vivida pode nos tornar adultos mais sensíveis, criativos e humanizados (SCOTTON, 2004).

Na poesia, os autores escrevem sobre suas experiências, sentidos e interações com o mundo, sem se limitarem ao concreto e ao real. Por meio das vivências e experiências em diferentes contextos sociais, econômicos e culturais, os poetas escrevem sobre os seus mundos, em consonância com a sua realidade. Manoel de Barros, na obra *Memórias Inventadas* (2018), escreve sobre as suas memórias de infância, vividas na região do Pantanal Mato-grossense, nas quais nos apresenta concepções de infância e criança presentes nas experiências vivenciadas. Para esse poeta, a educação na infância é a educação pela experiência, na qual o leitor revive a infância, imaginando, criando, fantasiando, sendo, voltando aos lugares, sentindo aromas e experienciando (MAIA, 2015).

E são exatamente dessas possibilidades que propomos nesse texto o exercício de capturarmos ou de deixarmos emergir imagens de infâncias e de crianças nas tessituras de diálogos possíveis entre a poesia de Manoel de Barros e as produções acadêmicas de Manuel Sarmiento.

3 De Manoel para Manuel: *descomparamentos* da palavra

Ao iniciarmos essa sessão, podemos indagar: qual é a (des)importância da poesia de Manoel de Barros para o campo de estudos da Sociologia da Infância, área na qual Manuel Sarmiento produz suas pesquisas? Como podemos ler e estudar a produção de Manuel Sarmiento encharcados das palavras descomparadas do poeta pantaneiro Manoel de Barros?

Manoel de Barros, por meio da sua produção poética, retrata a infância pelas memórias de criança, e, assim, nos mostra formas de entender e compreender esse grupo social. Para o poeta, as lembranças da infância nos mostram as possibilidades e capacidades que temos para criar, imaginar e transgredir, além de nos tornar adultos mais sensíveis, criativos e humanizado (SCOTTON, 2004). Para Manoel de Barros a infância se tece como uma construção social, se distanciando

das concepções que consideram a criança como adultos em miniaturas (SCOTTON, 2004); ou seja, uma concepção de infância muito próxima das pesquisas que tomam a Sociologia da Infância como referência. Além disso, o poeta considera que a infância pode se fazer presente na vida adulta, pois a imaginação, a criação e o lúdico contribuem para a sensibilização do adulto (SCOTTON, 2004).

As concepções de criança, infância e educação, presentes na poesia de Manoel de Barros e nos estudos e pesquisas de Manuel Sarmiento, estão em relação e se complementam em diversos momentos. A poesia, por apresentar uma linguagem sensível e explorar novas sensações, nos proporciona outra forma de pensar a infância.

Exatamente porque não pretendemos estabelecer uma relação comparativa entre esses autores, pensamos ser importantes dizer de onde eles partem, desde suas próprias trajetórias de vida, para nos revelarem o que pensam sobre as infâncias e as crianças.

3.1 Da criança pantaneira ao poeta das coisas *desimportantes*

A criança poeta Manoel Wenceslau Leite de Barros nasceu no Beco da Marinha, beira do Rio Cuiabá, no Estado de Mato Grosso, em 1916. Com dois meses de vida, a família muda-se para Corumbá, na fronteira com a Bolívia, e logo em seguida fixam residência em uma fazenda no interior do município, no distrito de Nhecolândia, no Pantanal mato-grossense. Filho de uma família grande (talvez nem tão grande para a época), com cinco irmãos.

Entre 1928 e 1934, muda-se para o Rio de Janeiro, onde faz seus estudos ginasiais e secundários no Colégio Marista São José. É neste período que Manoel de Barros tem contato com os clássicos das literaturas portuguesa e francesa. No contato com a obra “Sermões” do padre Antônio Vieira, se apaixona pela poesia, percebendo sua vocação para esse gênero textual. Em 1934, é aprovado no curso de Direito e atuar no Sindicato dos Pescadores.

Por entendermos que a melhor maneira de conhecer alguém seja pelos próprios olhos da pessoa, pois ninguém melhor que nós mesmos para contar como se enxerga no mundo, convidamos o Manoel para, descrever o próprio Manoel:

Eu tenho um ermo enorme dentro do olho. Por motivo do ermo não fui um menino peralta. Agora tenho saudade do que não fui. Acho que o que faço agora é o que não pude fazer na infância. Faço outro tipo de peraltagem. Quando era criança eu deveria pular muro do vizinho para catar goiaba. Mas não havia vizinho. Em vez de peraltagem eu fazia solidão. Brincava de fingir que pedra era lagarto. Que lata era navio. Que sabugo era um serzinho mal resolvido e igual a um filhote de gafanhoto. Cresci brincando no chão, entre formigas. De uma infância livre e sem comparamentos. Eu tinha mais comunhão com as coisas do que comparação. Porque se a gente fala a partir de ser criança, a gente faz comunhão: de um orvalho e sua aranha, de uma tarde e suas garças, de um pássaro e sua árvore. Então eu trago das minhas raízes cianceiras a visão comungante e oblíqua das coisas. Eu sei dizer sem pudor que o escuro me ilumina. É um paradoxo que ajuda a poesia e que eu falo sem pudor. Eu tenho que essa visão oblíqua vem de eu ter sido criança em algum lugar perdido onde havia transfusão da natureza e comunhão com ela. Era o menino e os bichinhos. Era o menino e o sol. O menino e o rio. Era o menino e as árvores. (BARROS, 2018, p. 67)

Manoel de Barros produz sua poesia com “raízes crianceiras”, com a criança que faz peraltagem, com a criança em comunhão com a natureza. Ele brinca com as palavras, cria sentidos e palavras, utilizando-se de neologismos que são explicados pela sua visão crianceira. Por meio da rememoração da infância, Manoel de Barros garante a criança como protagonista em sua obra, possibilitando uma ampliação sobre o conhecimento da infância (MAIA, 2015).

O poeta das coisas desimportantes, que comungou com a natureza, que prezou mais por insetos que aviões e que tinha o quintal maior do que o mundo, faleceu em 13 de novembro de 2014, em Campo Grande, no Mato Grosso do Sul. Manoel de Barros permanece vivo em sua obra, e segue nos encantando com suas peraltagens na infância de suas memórias.

3.2 Do miúdo da *Bracara Augusta* ao cientista da infância

Muito embora tenhamos envidado certo esforço para reunir alguns dados biográficos do professor Manuel Sarmiento, que nos informasse sobre a sua infância, logamos pouco êxito em nossa pesquisa. Reunindo, sobretudo, alguns dados apresentados em entrevistas concedidas a estudiosas brasileiras, somos informados que o Professor Sarmiento nasceu em Braga, uma cidade localizada na Região do Minho, no Norte de Portugal. Segundo informações constantes no sítio eletrônico da Prefeitura Municipal de Braga, a cidade conta “com mais de 2.000 anos de história”, sendo “a mais antiga cidade portuguesa e uma das cidades cristãs mais antigas do mundo”. Sendo fundada pelos romanos no ano 16 a.C., foi denominada de “*Bracara Augusta*” em honra ao imperador César Augusto.

Em entrevista concedida às pesquisadoras brasileiras Ana Cristina Coll Delgado e Fernanda Müller (2006), Manuel Sarmiento partilha a informação de que, como professor universitário, trabalhou no mesmo prédio onde fez a sua escola primária, entre os seus 6 e 10 anos de idade. Ele, inclusive, chegou a ocupar, nesse edificado, a sala onde funcionava biblioteca escolar que frequentou quando criança. “De algum modo, nunca deixei de estar no mesmo sítio...”, informou.

O Professor Manuel Sarmiento possui graduação em Estudos Portugueses pela Universidade do Porto (1980), mestrado em Administração Escolar pela Universidade do Minho (1993) e doutorado em Educação da Criança, pela Universidade do Minho (1997).

Parte da sua trajetória é-nos assim apresentada pelo próprio Sarmiento:

Quis fazer uma licenciatura em Antropologia, numa altura em que o regime fascista de Salazar proibira as ciências sociais na Universidade portuguesa. Optei então pelos Estudos Portugueses, e por uma área de conhecimentos que funde a literatura com a história e os estudos culturais. Como professor, estive ligado à formação integrada dos novos professores (acompanhamento e supervisão dos novos docentes na sua prática orientada nas escolas) entrei na Universidade do Minho na sequência dessas tarefas e integrei o corpo docente do que viria a ser mais tarde o IEC, só que, desta feita, direccionado, por razões institucionais, para a formação de educadoras de infância (professoras de crianças dos 0 aos 6 anos) e professores(as) do Ensino básico (crianças dos 10 aos 12 anos). O meu trajecto académico acompanhou este percurso: comecei por estudar os professores no meu Mestrado em Educação (administração

escolar) fiz o doutoramento em Estudos da Criança sobre as escolas, (e o estudo das lógicas de acção dos estabelecimentos de ensino decorreu das questões abertas pelo estudo das culturas dos professores), para agora, desde há dez anos, estudar as crianças (o que tinha emergido como questão verdadeiramente central a estudar na tese de doutoramento). Mas sempre com um eixo vertebrador: o domínio do simbólico, os processos de expressão do poder simbólico e as dinâmicas interactivas – inicialmente no domínio dos profissionais da educação, depois nas relações intergeracionais professor-aluno, agora numa perspectiva centrada na geração infantil – nos contextos sociais e educacionais de existência. O meu trajecto académico é, de certo modo, um regresso à infância... (DELGADO; MÜLLER, p. 16-17).

Em outra entrevista, dessa vez para a revista *Criança* (NASCIMENTO, 2007), Sarmiento conta que o interesse pela área da infância surgiu quando foi Professor no sistema público. Com esse interesse despertado, fez o mestrado sobre os professores da escola primária e doutorado sobre as lógicas de acção na escola. Segundo ele, a aproximação da situação das crianças,

[...] não apenas como alunos, mas também como membros da sociedade, atores sociais, que têm formas próprias de interpretação da cultura social e da produção cultural. É nesse momento que me deparo com o campo emergente da Sociologia da Infância, que estava em fase de forte consolidação. Meu trabalho é uma reflexão sobre os modos de vida das crianças, suas competências no plano cultural e social e o modo como elas se relacionam com os outros, com a natureza e com a sociedade. (NASCIMENTO, 2007, p. 5).

Atualmente, o Doutor Manuel Sarmiento é Professor Associado com Agregação aposentado, do Departamento de Ciências Sociais da Educação do Instituto de Educação da Universidade do Minho - Portugal. É também professor visitante na Universidade de Basse-Normandie (França), na Universidade de São Paulo (USP) e na Universidade do Estado de São Paulo (UNESP); Diretor da revista *Investigar em Educação*, da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação; Membro Convidado da Comissão de Ética para as Ciências Sociais e Humanas, na Universidade do Minho; Membro do Conselho Científico da Estratégia Regional dos Açores de Luta contra a Pobreza. Até 2021, foi Diretor do Mestrado em Estudos da Criança, no Instituto de Educação da Universidade do Minho.

4 Manoel de Barros e Manuel Sarmiento e as formas de *transver* os mundo sociais e culturais da infância

Manoel de Barros, na obra *Memórias inventadas*, poetiza suas infâncias. Nesta obra, o poeta conta, por meio da linguagem poética, suas memórias de infância quando criança, adulto e idoso, mostrando que a infância esteve sempre presente em sua vida e obra.

Durante a leitura dos poemas dessa obra, fica evidente a presença dos quatro eixos que estruturam as culturas da infância que, segundo Sarmiento (2004), podem ser assim identificados: interatividade, ludicidade, fantasia do real e reiteração. A opção metodológica para analisar os poemas e os eixos das culturas da infância, foi de organizá-los em seções distintas, por considerar que facilita a compreensão e as relações entre saber poético e o saber científico.

4.1 Interatividade... ou olhar descomparado

A interatividade constitui-se um dos pilares onde se cimentam as culturas da infância. Por se constituírem sujeitos de interação, as crianças se convertem em sujeitos de extrema conectividade, com o outro (criança e adulto), com mundo físico e social que a cerca e com a cultura onde se insere. Porém, estará sempre nessa relação como criança, de forma distinta dos adultos, produzindo culturas infantis.

Manoel de Barros, em suas poesias, nos mostra as diferentes relações que as crianças constroem com o outro, seja com outras crianças, com adultos ou com a natureza. No poema “Oficina” (BARROS, 2018, p. 38), a interação ocorre entre duas crianças que querem montar uma oficina.

Tentei montar com aquele meu amigo que tem um
olhar descomparado, uma Oficina de Desregular a
Natureza. Mas faltou dinheiro na hora para a gente
alugar um espaço. Ele propôs que montássemos por
primeiro a Oficina em alguma gruta. Por toda parte
existia gruta, ele disse. E por de logo achamos uma
na beira da estrada.

As crianças aprendem pela interação com o meio em que estão inseridas. Elas aprendem com outras crianças durante a interação, estabelecendo as culturas de pares, que é “[...] um conjunto de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e partilham na interação com os seus pares” (CORSARO, 2009, p. 32). Nesse processo, as crianças vivem seus movimentos de aproximação, de construção ou consolidação de laços de amizade e de gerência de conflitos na relação com o outro criança. Nesses movimentos, as crianças se valerão das interações face a face, numa atitude de pesquisa, para o contato com aquelas com as quais mais se assemelham. (CARPENTER, 2010, p. 49).

O poema “Brincadeiras” (BARROS, 2018, p. 26) nos mostra a interação entre crianças de diferentes faixas etárias.

[...] Meu irmão que era estudado falou quê lógica quê nada
Isso é um sofisma. A gente boiou no sofisma.
Ele disse que sofisma é risco n’água. Entendemos tudo. [...]

Neste trecho do poema, percebemos que o irmão (criança mais velha e estudada, segundo o poeta) partilha o conhecimento de seus estudos com as outras crianças, falando que aquela lógica não é verdadeira, ou seja, aquele argumento lógico não passa de um sofisma. Nas interações, as crianças “[...] partilham conhecimentos, rituais e jogos que vão sendo transmitidos de uma geração de crianças para a seguinte.” (SARMENTO, 2004, p. 14-15).

Além da interação entre crianças de diferentes idades, o poeta nos mostra as interações das crianças com os adultos de diferentes

contextos. No poema “Gramática do povo Guató” (BARROS, 2018, p. 42), o adulto compartilha o conhecimento linguístico com a criança.

[...] [Rogaciano]

Uma hora me falou que não sabia ler nem escrever.

Mas seu avô que era Xamã daquele povo lhe ensinara uma Gramática do Povo Guató. Era a Gramática mais pobre em extensão e mais rica em essência. Constava de uma só frase: Os verbos servem para emendar os nomes. E botava exemplos: Bem-te-vi cuspiu no chão.

O verbo cuspir emendava o bem-te-vi com o chão. [...]

A partilha que o adulto Rogaciano fazia com as crianças sobre o seu conhecimento linguístico da Gramática Guató evidencia o processo de ensino-aprendizagem não escolar, não institucionalizado. É um saber de mundo que está presente nas trocas de experiências do saber popular e não hegemônico, um saber não explorado nas escolas.

Além das interações com outras crianças e adultos, o poeta nos mostra as relações com a natureza no poema “Lacraia” (BARROS, 2018, p. 36). Neste poema, a criança está interagindo com a natureza e criando hipóteses de comparação. O poema segue e é possível perceber que as crianças fazem uma experiência científica com a lacraia.

[...] Um dia a gente teve a má ideia de descarrilar

a lacraia. E fizemos essa malvadeza. Essa peraltagem.

Cortamos todos os gomos da lacraia e os deixamos

no terreiro. [...]

Por meio da experiência da peraltagem, os meninos viram algo que não esperavam e não imaginavam. Neste caso, o aprendizado ocorre de forma não didatizada, pelo contato com a natureza e a exploração do mundo. O aprendizado ocorre pela curiosidade e pela brincadeira entre as crianças.

Importa também ressaltar que, assim como no contato com a cultura na qual se encontra inserida, é na interatividade que a criança (re)elabora o significado de símbolos nos conhecimentos que lhe são apresentados. Daí também a importância da relação com o outro adulto no processo de interação.

4.2 Brincar de palavras... ou Ludicidade

A ludicidade ou o brincar de palavras do poeta,

[...] constitui um traço fundamental das culturas infantis. Brincar não é exclusivo das crianças, é próprio do homem e uma das suas atividades sociais mais significativas. Porém, as crianças brincam, continua e abnegadamente (SARMENTO, 2004, p. 15).

O brincar das crianças apresenta natureza interativa e constitui-se como principal elemento de criação das culturas infantis, pois o brincar é um elemento da aprendizagem e da socialização (SARMENTO, 2004). No poema “Sobre sucatas” (BARROS, 2018, p. 32), podemos observar

que as crianças criam seus brinquedos, fortalecendo a socialização durante o processo.

Isso porque a gente foi criada em lugar onde não tinha brinquedo fabricado. Isto porque a gente havia que fabricar os nossos brinquedos: eram boizinhos de osso, bolas de meia, automóveis de lata. Também a gente fazia de conta que sapo é boi de cela e viajava de sapo. [...]

As crianças presentes no poema criam seus brinquedos, imaginam e fantasiam, produzindo e reproduzindo suas culturas infantis por meio do brincar com ossos, meias e latas. A partir da criação dos brinquedos com seus pares, as crianças interagem entre si e aprendem novas formas de socializar experiências vividas e observadas, transpondo o real e reconstruindo sentidos. Outra contribuição da Sociologia da Infância que Sarmiento (2004, p.12) nos mostra – e que já nos referimos anteriormente –, é que as culturas da infância

[...] exprimem a cultura societal em que se inserem, mas fazem-no de modo distinto das culturas adultas, ao mesmo tempo que veiculam formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo.

As brincadeiras com os boizinhos de osso, bolas de meia e automóveis de lata revelam a cultura da sociedade na qual as crianças estão inseridas. Na brincadeira de “gente grande”, a criança

[...]reproduz o mundo do adulto no seu “faz de conta”. Mas, por não fazer uma simples reprodução da cultura dos adultos, a criança vai criativamente transformando seu olhar sobre o mundo, interpretando os fatos presenciados de acordo com as suas necessidades, usando, refinando, embelezando e expandindo-os para lidar com problemas práticos de sua realidade.” (SANTOS; MALLMANN, 2011, p. 38-39).

O brincar e as brincadeiras estão presentes em diversos poemas de Manoel de Barros. Nas poesias, é possível perceber várias formas de brincar: brincar com interação entre crianças, brincar interagindo com a natureza, brincar com as palavras, entre outras formas de brincar. No Poema “Cabeludinho” (BARROS, 2018, p. 24), o poeta brinca com as palavras durante a brincadeira de bola com outras crianças.

[...] De outra feita,
no meio da pelada um menino gritou: Disilimina esse,
Cabeludinho. Eu não disiliminei ninguém. Mas aquele
verbo novo trouxe um perfume de poesia à nossa
quadra. Aprendi nessas férias a brincar de palavras
mais do que trabalhar com elas [...]

Durante a brincadeira de bola, a interação entre as crianças proporciona o conhecimento de novas palavras e a criação de novas palavras (neologismo). No poema “Jubilação” (BARROS, 2018, p.59), a brincadeira com as palavras fica mais evidente.

Tenho gosto de lisonjear as palavras ao modo que o

Padre Vieira lisonjeava. Seria uma técnica literária do Vieira? É visto que as palavras lisonjeadas se enverdeciam para ele. Eu uso essa técnica. Eu lisonjeio as palavras. E elas até me inventam. E elas se mostram faceiras para mim. [...]

Manoel de Barros é um poeta brincante que brinca com as palavras das suas memórias e nos mostra que a brincadeira está presente em todas as fases da vida. No poema “Brincadeiras” (BARROS, 2018, p.26), nos mostra a criação de hipóteses por meio da brincadeira.

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. [...]

É brincando e interagindo com seus pares que as crianças criam seus processos de apropriação do real, pautadas nas experiências vividas, observadas e compartilhadas (SANTOS; MALLMANN, 2011). A partir da brincadeira com as palavras, as crianças do poema criam hipóteses sobre o mundo em que vivem, criam estratégias lógicas que contribuem com o imaginário e a fantasia.

4.3 Fantasia do real... ou guardador de delírios

No poema “Lacraia” (BARROS, 2018, p. 36), o poeta nos mostra a imaginação da criança quando identifica uma característica similar entre um objeto da criação humana, o trem, e um ser da natureza, a lacraia.

[...] Em criança a lacraia sempre me
pareceu um trem. A lacraia parece que puxava vagões.
E todos os vagões da lacraia se mexiam como os vagões
de trem. E ondulavam e faziam curvas como os vagões
de trem. [...]

O fazer de conta potencializa a criatividade e a imaginação das crianças, além de transformar a realidade, permitindo que se recrie situações dolorosas e difíceis (SARMENTO, 2004).

No poema “Delírios” (BARROS, 2018, p. 64), a imaginação do menino poeta voa e apresenta imagens construídas com o seu olhar de criança artista, conforme mostra o excerto a seguir;

Eu estava encostado na manhã como se um pássaro
à toa estivesse encostado na manhã. Me veio uma
aparição: Vi a tarde correndo atrás de um cachorro.

Eu tinha 14 anos. Essa aparição deve ter vindo de minhas origens. Porque nem me lembro de ter visto nenhum cachorro a correr de uma tarde. Mas tomei nota desse delírio. Esses delírios irracionais da imaginação fazem mais bela a nossa linguagem. [...]

O delírio aconteceu, segundo o poeta, pelas origens dele, ou seja, a construção de um sujeito histórico-social-cultural que, em uma formação em contato com a natureza, enxerga os seres vivos, no caso o cachorro, e o tempo, representado pela tarde em relação um com o outro.

O poema “O apanhador de desperdícios” (BARROS, 2018, p. 25), a imaginação está presente no trecho:

[...] Meu quintal é maior do que o mundo.
Sou um apanhador de desperdícios:
Amo os restos
como as boas moscas.
Queria que minha voz tivesse um formato de canto.
Porque eu não sou da informática:
eu sou da invencionática.
Só uso a palavra para compor meus silêncios.

Quando o poeta fala que o quintal dele é maior que o mundo, verso que aparece também em outros poemas, ele nos mostra a imaginação da criança que brinca, fantasia e cria no espaço de casa, limitado fisicamente, mas gigante na imaginação. As crianças

[...] transpõem o real imediato e o reconstróem criativamente pelo imaginário, seja importando situações e personagens fantasistas para o seu cotidiano, seja interpretando de modo fantasista os eventos e situações que ocorrem.” (SARMENTO, 2004, p. 16).

A criança do poeta se constrói por meio da fantasia e da criação imaginativa. No poema “Invenção” (BARROS, 2018, p. 58), a imaginação do poeta exerce papel na construção de sua visão de mundo.

Inventei um menino levado da breca para me ser.
Ele tinha um gosto elevado para chão.
De seu olhar vazava uma nobreza de árvore.
Tinha desapatite para obedecer a arrumação das coisas.
Passarinhos botavam primavera nas suas palavras.
Morava em maneira de pedra na aba de um morro.
O amanhecer fazia glória em seu estar. [...]

A invenção do menino “levado da breca” ocorre dentro do contexto de mundo que o poeta esteve inserido durante sua infância,

comungando com a natureza e os seres desimportantes e suas significâncias. O mundo do faz de conta, segundo Sarmiento, “[...] faz parte da construção pela criança da sua visão do mundo e da atribuição do significado às coisas.” (2004, p. 16).

4.4 Tempo do quando... ou reiteração

Além da não literalidade, as culturas infantis contam com a não linearidade temporal. O tempo das crianças, segundo Sarmiento (2004, p. 17), “[...] é um tempo recursivo, continuamente reinvestido de novas possibilidades, um tempo sem medida, capaz de ser sempre reiniciado e repetido.”

No poema “Tempo” (BARROS, 2018, p. 49), a reiteração e a fantasia do real estão presentes, nos mostrando o tempo recursivo das crianças.

Eu não amava que botassem data na minha existência.

A gente usava mais era encher o tempo. Nossa data
maior era o quando. O quando mandava em nós.

A gente era o que quisesse ser só usando esse advérbio. [...]

A criança cria, imagina e inventa e, para isso, se utiliza do tempo não linear, sem princípio e sem fim, que pode iniciar novamente quando a brincadeira recomeça. As criações das brincadeiras ocorrem e acontecem em tempos diferentes dos tempos dos adultos, acontecem por meio da repetição da ação e, com isso, com a repetição do tempo.

No poema “Peraltagem” (BARROS, 2018, p.62), a noção de tempo durante o brincar ganha proporção maiores que a do relógio.

O canto distante da sariema encompridava a tarde.

E porque a tarde ficasse mais comprida a gente sumia
dentro dela.

E quando o grito da mãe nos alcançava a gente já
estava do outro lado do rio. [...]

Enquanto brinca, a criança não sente o tempo cronológico, e as horas passam diferente, ganhando outra unidade de medida. O poeta circula entre os mundos reais e imaginários das suas memórias, pois, segundo ele, “tudo o que não invento é falso”.

5 Caminhando para as origens

Em uma de suas entrevistas, Manoel de Barros disse: “Tenho em mim um sentimento de aldeia e dos primórdios. Eu não caminho para o fim, eu caminho para as origens. Não sei se isso é um gosto literário ou uma coisa genética. Procurei sempre chegar ao criancimento das palavras” (BARROS, 2016, p. 31).

Ao finalizarmos esse artigo, gostaríamos de seguir como quem *caminha para as origens*, buscando o *criancimento* de palavras que nos ajudem a encontrar as infâncias e descobrir que dentro delas cabem as crianças e os seus desejos de fazer comunhão com a natureza, construindo sentidos sobre o mundo, produzindo cultura.

A Sociologia da Infância e a poesia de Manoel de Barros têm uma relação intrincada e profundamente significativa. Ambas abordam a infância como um espaço de potencialidades, imaginação e resistência, desafiando as concepções tradicionais que subestimam a criança e sua capacidade de compreensão e expressão. Como campo de estudo interdisciplinar, ela busca compreender a infância a partir das perspectivas das próprias crianças, reconhecendo-as como sujeitos ativos e socialmente construídos. Essa abordagem destaca a importância de ouvir e levar a sério as vozes das crianças, entendendo suas experiências, visões de mundo e contribuições para a sociedade.

Em sua obra, Manoel de Barros apresenta uma sensibilidade única para captar a essência da infância. Suas poesias, permeadas por uma linguagem simples e ao mesmo tempo profundamente poética, exploram o universo infantil de forma singular, amplificando a das crianças na sua relação com o mundo, criando imagens e metáforas que revelam a beleza e a profundidade presentes na potencialidade do olhar infantil. Elas também resgatam a importância do brincar, da natureza, dos bichos e dos objetos simples, trazendo-os para o centro de sua poesia e valorizando a visão infantil sobre eles.

Em uma perspectiva interdisciplinar, a Sociologia da Infância ao encontrar a poesia de Manoel de Barros acentua a valorização da infância como um período rico em experiências e significados. Ambas enxergam a criança como um sujeito capaz de pensar, sentir e agir no mundo, e buscam desconstruir estereótipos e preconceitos que limitam seu potencial. A Sociologia da Infância traz embasamento teórico e metodológico para entender a infância em suas diversas dimensões sociais, enquanto a poesia de Manoel de Barros nos emociona e nos faz refletir sobre a importância de preservar a capacidade de encantamento e imaginação que permeiam a infância.

Em síntese, a Sociologia da Infância e a poesia de Manoel de Barros se complementam ao trazerem à tona a riqueza e a complexidade da experiência infantil. Ambas nos convidam a repensar nossas concepções sobre a infância, reconhecendo-a como um espaço de resistência, criatividade e transformação.

Referências

- ADORNO, Theodor. Discurso sobre lírica e sociedade. In: LIMA, Luiz Costa (Org.) **Teoria da literatura e suas fontes**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- ALVES, Rubem (2004) **Jornal Fraternizar**, Portugal, Edição nº 154, de Julho/Setembro 2004.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BARROS, Manoel de. **Livro sobre nada**. Rio de Janeiro: Record, 1996.
- BARROS, Manoel de. **O livro das ignoranças**. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- BARROS, Manoel de. Três momentos de um gênio. Entrevista com concedida a Bosco Martins e Douglas Diegues. **Revista Caros Amigos**. Ano X, nº 117, p. 29-31, dezembro de 2016.
- BARROS, Manoel. **Memórias inventadas**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2018.
- BOURDIEU, PIERRE; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- CARPENTER, Carole. Les universaux de la culture enfantine. In: ARLEO, Andy; DELALANDE, Julie. **Cultures enfantines**. Universalité et diversité. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2010.
- CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- CORSARO, W. A. Reprodução Interpretativa e Cultura de Pares. MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: Diálogos com Willian Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009; p. 31-50.
- DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Infâncias, tempos e espaços: um diálogo com Manuel Jacinto Sarmento. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.1, pp.15-24, Jan/Jun 2006.
- GRÁCIA-RODRIGUES, Kelcilene. O substrato do poético em “as lições de R.Q.”, de Manoel de Barros. **Texto Poético**, [S. l.], v. 6, n. 9, 2010.
- KRAMER, Sônia. Pesquisando infância e Educação, in KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel (orgs.) **Infância: Fios e desafios da Pesquisa**. São Paulo: Papirus, 13 – 38, 1988.
- MAIA, Janaina Nogueira. Re(descobrimdo) a Infância com e nas poesias de Manoel de Barros: exercitando a criancice... **Revista Diálogos Interdisciplinares**, Aquidauana, v.1, n.2, p. 87-99, out. 2015.
- NASCIMENTO, Iracema. Culturas infantis e direitos das crianças. **Revista Criança**, São Paulo, n. 45, p. 5-8, dez, 2007.
- PROUT, Allan. **Reconsiderar a Nova Sociologia da Infância**. (texto policopiado). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, 2004.
- QUINTANA, Mario. In: CARVALHAL, Tania Franco (Org.). **Mario Quintana: Poesia completa em um volume**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2005.

- ROCHA, Eloisa Acires Candal; BUSS-SIMÃO, Márcia. Infância, experiência e educação: apontamentos a partir de reflexões sobre a pequena infância. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 29, p. 27-42, jan/abr, 2018.
- SANTOS, Dilso José dos; MALLMANN, Janice Maria. Exercícios de ser criança: um passeio pela fantasia de Manoel de Barros. **Revista Ao pé da letra**. Recife. v. 13, n.2, p. 37-49, 2011.
- SARMENTO, Manuel. Sociologia da Infância: Correntes, Problemáticas e Controvérsias. **Sociedade e Cultura Cadernos do Noroeste**, v. 13, n.02, p. 145-164, 2000.
- SARMENTO, Manuel. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, Manuel; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos: perspectivas socio-pedagógicas da infância e educação**. Porto, Portugal: Edições ASA, 2004.
- SARMENTO, Manuel. Visibilidade social e Estudo da Infância. In: VASCONCELLOS, Vera; SARMENTO, Manuel. **Infância (in)visível**. Araraquara, SP: Editora Junqueira Martins, 2007.
- SARMENTO, Manuel. Visibilidade social e Estudo da Infância. In: SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de (Org.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis. Vozes, 2008.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. **Atos de pesquisa em educação**. Blumenau. v. 6, p. 581-602, 2011.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. Uma agenda crítica para os estudos da criança. **Revista Currículo sem Fronteira**. v. 15, p. 31-49, 2015.
- SCOTTON, Maria Tereza. **A representação da infância na poesia de Manoel de Barros**. 27ª Reunião Anual da ANPED, 2004.
- SOUSA, José Raul de; SANTOS, Simone Cabral Marinho dos. Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer. **Pesquisa e Debate em Educação**, v. 10, n. 2, p. 1396-1416, 2020.

DATA DE ENVIO: 15 de julho de 2023 | DATA DE APROVAÇÃO: 31 de agosto de 2023