UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FABIANE ALMEIDA SILVA

REPRESENTAÇÕES DE INFÂNCIA, ESCOLA E MASCULINIDADE EM *O MENINO MALUQUINHO,* DE ZIRALDO (1980)

UBERLÂNDIA
2026

FABIANE ALMEIDA SILVA

REPRESENTAÇÕES DE INFÂNCIA, ESCOLA E MASCULINIDADE EM *O MENINO MALUQUINHO*, DE ZIRALDO (1980)

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/FACED/UFU), como requisito parcial à obtenção do título de doutora em Educação

Orientadora: Profa. Dra. Raquel Discini de Campos

Linha de Pesquisa: História e Historiografia da Educação

UBERLÂNDIA

2026

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

S586r
2026

Silva, Fabiane Almeida, 1984-
Representações de infância, escola e masculinidade em *O Menino Maluquinho*, de Ziraldo (1980) [recurso eletrônico] / Fabiane Almeida Silva. - 2026.

Orientadora: Raquel Discini de Campos.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-graduação em Educação.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: http://doi.org/10.14393/ufu.te.2026.5508
Inclui bibliografia.
Inclui ilustrações.

1. Educação. I. Campos, Raquel Discini de, 1975-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

André Carlos Francisco
Bibliotecário-Documentalista - CRB-6/3408

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação
Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, Sala 156 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
Telefone: (34) 3239-4212 - www.ppged.faced.ufu.br - ppged@faced.ufu.br

ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Tese de Doutorado Acadêmico, 11/2026/487, PPGED				
Data:	Vinte e cinco de fevereiro de dois mil e vinte e seis	Hora de início:	9:12	Hora de encerramento:	13:05
Matrícula do Discente:	12213EDU015				
Nome do Discente:	FABIANE ALMEIDA SILVA				
Título do Trabalho:	"Representações de infância, escola e masculinidade em “O Menino Maluquinho”, de Ziraldo (1980)"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	História e Historiografia da Educação				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"Rir da escola e da educação. As ilustrações satíricas de J.Carlos (1884-1950) e a subversão do poder pelo humor"				

Reuniu-se, através da sala virtual RNP (https://conferenciaweb.rnp.br/sala/raquel-discini-de-campos), da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Marco Antonio de Santana - UFJ; Mariana Batista do Nascimento Silva - UFCAT; Felismina Dalva Teixeira Silva - UFVJM; Selmo Haroldo de Resende - UFU e Raquel Discini de Campos - UFU, orientadora da candidata.

Iniciando os trabalhos a presidente da mesa, Dra. Raquel Discini de Campos, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir a senhora presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir a candidata. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando a candidata:

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.

Documento assinado eletronicamente por **Raquel Discini de Campos**, **Professor(a) do Magistério Superior**, em 25/02/2026, às 21:02, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

Documento assinado eletronicamente por **Marco Antonio de Santana**, **Usuário Externo**, em 26/02/2026, às 08:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

Documento assinado eletronicamente por **Felismina Dalva Teixeira Silva**, **Usuário Externo**, em 26/02/2026, às 11:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

Documento assinado eletronicamente por **Selmo Haroldo de Resende**, **Professor(a) do Magistério Superior**, em 26/02/2026, às 13:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

Documento assinado eletronicamente por **Mariana Batista do Nascimento Silva**, **Usuário Externo**, em 02/03/2026, às 15:06, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **7081553** e o código CRC **335D4E73**.

Para Helena e Larissa, minhas filhas, e para minha querida mãe Rosana.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por guiar os meus passos nessa trajetória, nos desafios em ser mãe, professora e pesquisadora.

À Rosana, minha mãezinha, pelo amor, pela força para nunca desistir e pelo cuidado com as "nossas" Helena e Larissa.

Aos meus familiares, Rômulo (esposo), Ângelo (pai), Ângelo Jr. (irmão) e Carla (irmã), pelo incentivo diário.

À Profa. Dra. Raquel Discini de Campos, minha orientadora, pelo acolhimento, cordialidade e leitura atenta ao meu texto. Obrigada pela confiança e a liberdade para desenvolver a pesquisa.

Aos Profs. Drs. Fernando Rodrigues de Oliveira, da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo (EFLCH-UNIFESP), e Selmo Haroldo de Resende, do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação (PPGED) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), pelos apontamentos valiosos no exame de qualificação.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Linguagens e Infâncias (GEPLI), às Profas. Dras. do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação (PPGED) da UFU, Camila Turati e Fernanda Duarte, e aos colegas do grupo de pesquisa, pelas discussões e leituras das obras de Vygotsky.

Aos professores do PPGED/UFU, Betânia, Raquel Discini, Carlos Henrique, Humberto Guido, Sônia Santos, e às saudosas professoras Romana e Sandra Cristina (*in memoriam*), por compartilharem experiências e saberes.

Aos amigos do PPGED: a Marco Antonio de Santana, pelas leituras compartilhadas sobre literatura e história; e à Gilmara, pelas mensagens de motivação e força.

À minha amiga Kamilla, pelas conversas nos momentos de incertezas com palavras de apoio e esperança.

À minha vizinha Rosângela, pelas conversas diárias.

Aos secretários do PPGED, Ali e James, pela atenção e presteza no atendimento.

Ao Rafael Abrahão, pela revisão e formatação do trabalho.

Aos assistentes administrativos da biblioteca UFU e do PPGED, pelo auxílio e pela gentileza nas solicitações.

Aos auxiliares de serviços gerais, pela organização do espaço acadêmico.

À equipe da Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Roosevelt, pelo carinho e força.

Às crianças da EMEI Roosevelt e Maria Elvira Sabbag, pela luz que trouxe leveza diária.

A todos que me ajudaram na construção da pesquisa, pois, “sim, é possível”.

Minha eterna gratidão.

E é tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá.
É tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho por mais que pense estar [...]
(Gonzaguinha)

RESUMO

Esta tese analisa as representações de infância, escola e masculinidade presentes na obra *O Menino Maluquinho*, de Ziraldo, publicada em 1980, tomando-as como construções simbólicas. A investigação ancora-se na concepção de representação vinculada à História, compreendendo que a literatura não apenas reflete realidades sociais, mas participa da produção de sentidos sobre sujeitos, experiências e expectativas educativas. Nesse horizonte, indaga-se em que medida a obra reafirma imagens tradicionais da infância, da escola e da masculinidade e em que medida tensiona, desloca ou ressignifica tais construções. A análise articula literatura infantil e História da Educação, situando a obra no contexto da última fase da ditadura civil-militar brasileira e do processo de redemocratização do país. Trata-se de um período marcado por debates acerca de autoridade, disciplina, liberdade e transformação social, no qual a infância e a escola emergem como campos estratégicos de disputas simbólicas. Considerando esse cenário, *O Menino Maluquinho* é examinado como documento cultural que evidencia sensibilidades, valores e expectativas socialmente partilhadas por determinados grupos sociais, ao mesmo tempo em que cria possibilidades narrativas para pensar a criança como sujeito de ação histórica. O protagonismo do menino, sua relação com a escola, a família e os pares, bem como a construção de sua masculinidade, são compreendidos como dimensões que articulam afetos, normas, transgressões, aprendizagens e experiências de socialização, evidenciando tensões entre controle e liberdade, entre ordem e imaginação. Ao mobilizar afetividade e fantasia, a obra problematiza modos de ser criança e modos de viver a escola, dando visibilidade às práticas e valores que ajudam a compreender a inserção da infância no debate social do período. Nesse sentido, a obra de Ziraldo contribui para iluminar a maneira como a literatura infantil participa da produção de discursos sobre a educação, a escola e os sujeitos que nela se formam.

Palavras-chave: *O Menino Maluquinho*; processo educativo; História da Educação

ABSTRACT

This thesis analyzes the representations of childhood, school, and masculinity present in Ziraldo's work “O Menino Maluquinho”, published in 1980, considering them as symbolic constructions. The investigation is anchored in the conception of representation linked to History, understanding that literature not only reflects social realities but also participates in the production of meanings about subjects, experiences, and educational expectations. Within this framework, the study questions to what extent the work reaffirms traditional images of childhood, school, and masculinity, and to what extent it challenges, displaces, or resignifies such constructions. The analysis articulates children's literature and the History of Education, situating the work within the context of the final phase of the Brazilian civil-military dictatorship and the country's redemocratization process. This is a period marked by debates about authority, discipline, freedom, and social transformation, in which childhood and school emerge as strategic fields of symbolic disputes. Considering this scenario, “O Menino Maluquinho” (The Crazy Little Boy) is examined as a cultural document that reveals sensibilities, values, and expectations socially shared by certain social groups, while simultaneously creating narrative possibilities for thinking about the child as a subject of historical action. The boy's protagonism, his relationship with school, family, and peers, as well as the construction of his masculinity, are understood as dimensions that articulate affections, norms, transgressions, learning, and experiences of socialization, highlighting tensions between control and freedom, between order and imagination. By mobilizing affectivity and fantasy, the work problematizes ways of being a child and ways of experiencing school, giving visibility to practices and values that help to understand the insertion of childhood in the social debate of the period. In this sense, Ziraldo's work contributes to illuminating how children's literature participates in the production of discourses about education, school, and the subjects who are formed within it.

Keywords: *O Menino Maluquinho*; educational process; History of Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Monumento *O Menino Maluquinho*	37
Figura 2	*O Menino Maluquinho*: inventor da Teoria dos Lados	42
Figura 3	"Homem chora, porém, no quarto escondido"	48
Figura 4	O colo materno	51
Figura 5	No colo da vovó	52
Figura 6	O colo paterno	53
Figura 7	As capas da obra *O Menino Maluquinho*	59
Figura 8	Contracapa da obra *O Menino Maluquinho*	60
Figura 9	Anúncio do lançamento da obra *O Menino Maluquinho*	65
Figura 10	Anúncio do lançamento da obra na revista Manchete	66
Figura 11	*O Menino Maluquinho*, título mais procurado do verão de 1981	66
Figura 12	Maluquinho: selo de Natal	70
Figura 13	Aspectos visuais do Maluquinho: livro, filme e teatro	73
Figura 14	Tirinha: Maluquinho reflete sobre o sistema educacional	77
Figura 15	Trecho da cartilha *Operação Eleições Limpas*	80
Figura 16	Arremesso do material escolar	82
Figura 17	*Folder* da campanha de conservação do LD	84
Figura 18	Ele tinha fogo no rabo	103
Figura 19	Para uns, era um uirapuru/pra outros, era um saci	104
Figura 20	Ele tinha o olho maior do que a barriga	114
Figura 21	"Pés Alados"	116
Figura 22	Ele tinha umas pernas enormes	116
Figura 23	Ter macaquinhos no sótão	117
Figura 24	Ele era um menino impossível	118
Figura 25	A sabedoria das crianças	119
Figura 26	Montado em um foguete, o Maluquinho reinventava a realidade	124
Figura 27	O balão do Maluquinho	130
Figura 28	A pipa do Maluquinho	132
Figura 29	Maluquinho e o jogo de futebol	138
Figura 30	Maluquinho, o destemido	140
Figura 31	E se escalavrava nos paralelepípedos	142

Figura 32	Maluquinho, o companheirão	142
Figura 33	E o tempo fazia horas a mais	148
Figura 34	E virou um cara legal	149
Figura 35	O Maluquinho e a bomba	154
Figura 36	A “bomba” explodiu	162
Figura 37	Nota Zero “num tal de comportamento”	169
Figura 38	“Descobrimento do Brasil”	171
Figura 39	Ler gibis é uma maneira divertida de aprender	172
Figura 40	Atividade de Geografia	174
Figura 41	Atividade de Matemática	176
Figura 42-	A fotografia escolar	178

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Livros infantojuvenis mais vendidos na década de 1980	95
Gráfico 2	Taxas de analfabetismo (15 anos ou mais) e de atendimento escolar (7 a 14 anos) no Brasil – 1960 a 1991	163
Gráfico 3	Taxas agregadas de promoção no Ensino Fundamental do Brasil – 1981 a 1992	164
Gráfico 4	Taxas agregadas de repetência no Ensino Fundamental do Brasil – 1981 a 1992	165
Gráfico 5	Taxas agregadas de evasão no Ensino Fundamental do Brasil – 1981 a 1992	165

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 13
I. *O Menino Maluquinho* como fonte para a História da Educação 20
II. Representações, cultura escolar e infância: categorias de análise 25
CAPÍTULO I – *O MENINO MALUQUINHO*: UM ARTEFATO QUE EDUCA GERAÇÕES 30
1.1 Ziraldo: intelectual, artista e educador de gerações 30
1.2 *O Menino Maluquinho*: entre texto e contexto 40
1.2.1 A materialidade 57
1.3 *O Menino Maluquinho*: um artefato que educa gerações 67
1.4 A Literatura infantojuvenil 85
CAPÍTULO II – REPRESENTAÇÃO DE INFÂNCIA NA OBRA *O MENINO MALUQUINHO*, DE ZIRALDO (1980) 100
2.1 Outras concepções: as outras infâncias 100
2.2 Caracterização do personagem 110
2.3 A cultura do brincar 121
2.4 Jogos, brinquedos e brincadeiras 126
2.5 "Se essa rua, se essa rua fosse minha" 141
2.6 Um Menino face ao próprio tempo 145
CAPÍTULO III – A REPRESENTAÇÃO DE ESCOLA NA OBRA *O MENINO MALUQUINHO*, DE ZIRALDO (1980) 151
3.1 Maluquinho "subversivo"- A ditadura militar no Brasil 151
3.2 "Um mapa e um passarinho. Este caderno só pode ser do Menino Maluquinho": reflexões sobre a avaliação escolar 160
3.3 Ensino de História: a paródia do Descobrimento do Brasil 170
3.4 Geografia e Matemática: o mapa e o número como experiências 174
3.5 "Ele tinha sido era um Menino Feliz!": a fotografia escolar 177
CONSIDERAÇÕES FINAIS 180
REFERÊNCIAS 182
ANEXO 195

INTRODUÇÃO

As reflexões sobre o uso da literatura como fonte para o campo da História da Educação, em especial a análise crítica sobre a obra literária infantojuvenil *O Menino Maluquinho*, de Ziraldo (1932-2024) surgiram a partir da minha opção pelas licenciaturas em Letras e em Pedagogia; e pela atuação como professora de educação infantil no município de Uberlândia, Minas Gerais (MG). O interesse pelo magistério se manifestou na infância, com a possibilidade de exercê-lo na adolescência, ao ministrar aulas de reforço escolar gratuitas às crianças do bairro, além do trabalho voluntário na Organização não Governamental (ONG) *Casa da Pesquisa*, onde atuei na catalogação de acervos literários.

Ao cursar Pedagogia reafirmei meu propósito e ingressei profissionalmente na carreira docente. O curso de Letras, por sua vez, me possibilitou realizar um grande sonho: vivenciar o papel transformador da Literatura na educação, reconhecida amplamente como arte indispensável na formação e humanização dos sujeitos (Cândido, 1972). Esse ideal foi realizado como professora de Literatura e Linguagens no ensino fundamental I, em 2015. Naquela época, desenvolvi projetos pautados na diversidade de gêneros textuais e na mediação de leitura na biblioteca da Escola Municipal Maria Leonor de Freitas Barbosa. No Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais (CEMEPE/Uberlândia), local de formação docente, apresentei o projeto de extensão "Mutação Estética", que culminou em uma produção teatral realizada com as crianças do 4º ano.

Em 2017, atuei como professora de biblioteca na Escola Municipal Maria Aparecida Silva, desenvolvendo atividades na educação infantil. Nesse contexto, implementei projetos de incentivo à leitura, teatro de fantoches e dramatizações, que envolveram de modo ativo as crianças. Um dos destaques desse trabalho foi a produção de um teatro musical apresentado em três instituições distintas do município, ampliando o diálogo entre literatura, arte e educação.

No ano de 2019, ingressei no Mestrado pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/FACED/UFU), na linha de pesquisa "História e Historiografia". Sob orientação da Profa. Dra. Sônia Maria dos Santos, defendi a dissertação intitulada "História e memória da educação Pré-Escolar na democracia participativa em Uberlândia (1983 a 1988)". A investigação, de natureza qualitativa e pautada na metodologia da História Oral Temática, analisou a oferta da educação pré-escolar no município durante a gestão do prefeito Zaire Rezende. Esse percurso permitiu-me estudar historicamente a década de 1980, examinar a legislação da infância no período de

redemocratização do país, além de ter me aproximado preliminarmente do ofício dos historiadores, descobrindo como pensar e escrever história.

No ano de 2022, ingressei no Doutorado em Educação pelo PPGED/FACED/UFU. A motivação em ler criticamente *O Menino Maluquinho* originou-se a partir de diálogos com minha orientadora, Profa. Dra. Raquel Discini de Campos e da interlocução com os colegas do Grupo de Estudos Interdisciplinares em História da Educação. Das experiências desses pesquisadores do campo da História da Educação e História Social da Imprensa, e dos meus interesses profissionais e afetivos – posto que trabalho cotidianamente com Ziraldo nas salas de aula, surgiu a ideia de desenvolver uma pesquisa em torno das representações recorrentes da sua obra de maior impacto cultural.

Assim, este texto está vinculado à linha de pesquisa "História e Historiografia da Educação", cujo tema abarca as representações de infância, escola e masculinidade depreendidas do livro *O Menino Maluquinho*, de Ziraldo (1980). Após os lançamentos de *Flicts* (1969) e *O Planeta Lilás* (1979), Ziraldo publicou *O Menino Maluquinho*, seu maior sucesso editorial, em 24 de outubro de 1980. A tiragem inicial de cinco mil exemplares esgotou-se no dia do lançamento e, em 1981, a obra foi laureada com o Prêmio Jabuti de literatura infantil. Até 2001, as vendas já contabilizavam dois milhões de cópias. De acordo com Silva (2008, p. 5), o livro "foi traduzido para espanhol, catalão, português de Portugal, esperanto, coreano, inglês e japonês, sendo vendido em 11 países".

Como sabemos, Ziraldo (1980) estava engajado com os questionamentos do próprio tempo, e a obra em análise é uma das evidências das transformações históricas em curso, de um período marcado pelos ecos da censura e repressão política, cultural e social derivadas da ditadura civil-militar no Brasil. No livro, escrito em um período de transições e lutas de diferentes categorias sociais pela redemocratização do país, o autor introduziu diálogos profícuos sobre a infância; e situações inusitadas por meio de um vocabulário que despertava a atenção dos leitores, ao incluir a narrativa imagética, a poesia e o humor.

Ziraldo construiu uma extensa e diversificada produção como cartunista, jornalista, pintor, escritor, poeta, cronista, dramaturgo e humorista. Diante disso, compreende-se que a investigação de *O Menino Maluquinho*, tomada como fonte de pesquisa, possibilita examinar regimes de representação da infância e os sentidos atribuídos ao educar, ao cuidar, ao conviver e, sobretudo, ao "ser" criança. Ao articular humor, imaginação e crítica, a narrativa produz uma leitura da infância que escapa às formulações normativas e às pedagogias prescritivas tão características da literatura até então, evidenciando tensões entre disciplina e liberdade, controle e criatividade. Sendo assim, não oferece respostas estabilizadas, mas

inscreve a infância como potência histórica e cultural, capaz de interpelar práticas educativas, expectativas adultas e modelos escolares vigentes. (Silva, 2008; Bittencourt, 2012; Rocha, 2021).

O expressivo êxito editorial da obra catalisou sua transposição para múltiplas plataformas, abrangendo desde artes cênicas e produções cinematográficas até séries televisivas e histórias em quadrinhos. Paralelamente à sua difusão midiática, o personagem foi incorporado em campanhas institucionais e políticas públicas, reforçando seu caráter pedagógico e social. Em 2020, ao completar quatro décadas de circulação, *O Menino Maluquinho* atingiu o marco histórico de 129 edições e ultrapassou a cifra de quatro milhões de exemplares comercializados. Tal perenidade o consagra como um fenômeno cultural consolidado na memória de diferentes gerações de brasileiros.

No âmbito das políticas públicas de fomento à leitura, o livro foi integrado aos acervos de bibliotecas escolares por meio de programas vinculados ao Ministério da Educação e à Fundação de Assistência ao Estudante (MEC/FAE). Ressalta-se a inserção no Programa Nacional Salas de Leitura[1] (PNSL), iniciativa voltada tanto à formação dos estudantes quanto ao desenvolvimento de práticas pedagógicas para o corpo docente.

Além do contexto educativo, podemos afirmar que *O Menino Maluquinho* se perpetua no imaginário nacional e, segundo Rocha (2021), aspectos analisados na obra fornecem indícios da intimidade de Ziraldo com o universo das crianças, com a evidência de brincadeiras, traquinagens, saberes, tristezas e incertezas que perpassam a vida dos pequenos. Ademais, exploram-se as diferentes formas de relacionamento e de reinvenção do cotidiano por meio do brincar. Nas palavras de Rocha (2021, p. 12), "até hoje encanta leitores, por suas ilustrações, versos, misturas de linguagens, entregando as travessuras do menino levado, do qual se narram memórias, retratos".

Tais memórias e experiências compartilhadas abarcam vários aspectos da existência e podem ser proporcionadas pela infância, como soltar pipa e balão, brincar na rua, chegar em casa machucado e com as roupas rasgadas, ler gibis e colar figurinhas no álbum, desenhar, inventar poemas e músicas. Essas vivências remetem a um espaço-tempo específico, distinto das infâncias contemporâneas, fortemente atravessadas pelas tecnologias digitais. Contudo,

[1] Programa Nacional Sala de Leitura (PNSL) que vigorou de 1984 a 1996, foi "criado pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) e seu trabalho era compor, enviar acervos e repassar recurso para ambientar as salas de leitura. Foram distribuídos livros de literatura para os alunos e periódicos para alunos e professores" (Universidade Federal de Minas Gerais, 2009, p. 3). Era realizado em parceria com as Secretarias Estaduais de Educação e com universidades responsáveis pela capacitação de professores.

trata-se menos de afirmar uma infância “melhor” e mais de reconhecer uma infância diferente. Como assinala Hall (2006, p. 14), “as sociedades modernas, são, portanto, por definição, sociedades de mudança constante, rápida e permanente”, logo, as infâncias se modificaram, com formas variadas de vivência e concepção. Múltiplas, porém singulares no modo de ser e sentir.

Ao ser indagado sobre as diferenças entre a infância da década de 1980 e a vivida pelas crianças contemporâneas, Ziraldo relativiza leituras nostálgicas e afirma a permanência de certos traços constitutivos da experiência infantil: “Claro que é. A criança está mais presa, mas tem o mundo na mão. Não tenho isso de ‘bom é no meu tempo’” (Romeu, 2005, p. 1). A observação do autor reconhece transformações significativas nas formas de sociabilidade e nos espaços de circulação das crianças, marcadas, hoje, pela restrição do espaço público e pela centralidade das tecnologias digitais, sem, contudo, reduzir a infância a uma experiência empobrecida ou deficitária. Ao contrário, sugere que a infância se reconfigura historicamente, abrindo-se a novos modos de relação com o mundo, de exploração do cotidiano e de construção de sentidos, ainda que sob condições distintas daquelas vividas em períodos anteriores.

Nesse sentido, o personagem de *O Menino Maluquinho* opera como instância de interpelação dirigida a leitores de distintas épocas, ao afirmar uma representação de infância associada à vitalidade, à curiosidade e à experiência do viver. A narrativa evidencia mediações sociais fundamentais na constituição dos sujeitos, como a família, a escola e o acesso a bens culturais, apresentados não como garantias de felicidade, mas como condições simbólicas e materiais que ampliam as possibilidades de expressão e elaboração da experiência infantil.

A obra de Ziraldo, lançada em 1980, antecipa a transição de paradigma que seria consolidada juridicamente pela Constituição de 1988. No auge do Código de Menores de 1979, que tratava a criança como objeto de tutela estatal, Ziraldo já defendia a subjetividade e a autonomia infantil, onde a criança é reconhecida como sujeito de direitos no presente e não apenas como um 'vir a ser:

> […] não deve considerar a criança nunca um “vir a ser”, a criança tem que ser considerada uma coisa finita nela mesma, a criança está ali, e tem que ser compreendida como Criança. Preparar a criança\ filho para o futuro é angustiá-la. Preparar para o presente, e não tem que ser angustiado agora para ser feliz no futuro, tem que ser feliz hoje e tem que ser feliz agora. O futuro será feito de muitos “hojes”, se a criança é feliz hoje, ela será feliz sempre e vira um adulto legal (Ziraldo, 2007, [n.p.]).

Nessa perspectiva, a criança é compreendida como sujeito social destinatário de garantias legais, participante da vida coletiva e produtor de cultura, inserido em relações históricas concretas. Como assinala Trevisan (2007, p. 44), a redefinição contemporânea da infância implica abandonar leituras que a concebem a partir da falta ou da incompletude, deslocando o olhar para aquilo que a criança efetivamente é e faz no presente. Em diálogo com essa formulação, Kuhlmann Jr. (2000; 2015) enfatiza a necessidade de perceber a infância em sua concretude social e historicidade, recusando interpretações que a reduzam a um simples estágio preparatório da vida adulta. Assim, a criança se define como um sujeito pleno no tempo presente, cuja existência demanda reconhecimento e análise no interior das dinâmicas sociais, culturais e educativas que a constituem

Na história, o menino é uma criança de aproximadamente oito anos, pertencente à classe média e que possui todos os elementos para fazer da infância um momento especial para brincar e ser feliz. A obra em si não preconiza uma moral a ser seguida pela criança, dado que as peraltices e ações realizadas pelo Menino – as quais levam o autor a chamá-lo de "maluquinho" ou até mesmo de "subversivo" – são, segundo Coelho (2000), resistências às normas coercitivas e às condutas impostas pelos adultos, vigentes no sistema tradicional. Conforme Silva (2008), as atitudes do protagonista não são repreendidas pelo narrador, mesmo aquelas consideradas de "mau comportamento". Assim, não visa seguir normas preestabelecidas, mas a valorização da criança como sujeito com direito ao exercício da liberdade, da cidadania e à formação de modo autônomo.

À luz dessas considerações, delineia-se o problema norteador da pesquisa, formulado a partir das seguintes questões: 1- quais representações de infância, de escola e de masculinidade são mobilizadas na obra *O Menino Maluquinho*, de Ziraldo (1980)? 2- O que tais representações permitem compreender acerca do tempo histórico e dos contextos sociais e culturais nos quais o livro foi produzido e colocado em circulação? Ancorada nos referenciais da História da Educação e da História Cultural, a investigação parte do pressuposto de que a literatura constitui uma fonte privilegiada para a escrita da história, na medida em que veicula e tensiona representações socialmente partilhadas, oferecendo pistas relevantes para a compreensão das sensibilidades, valores e expectativas educacionais de uma época.

Para Pesavento (2004), o trabalho do historiador implica compreender a realidade de um determinado período a partir da articulação entre múltiplas fontes, entre as quais se incluem as narrativas literárias. Nessa perspectiva, interessa refletir sobre os modos de reconstrução do real vivido e sobre as formas de atribuição de sentido ao mundo social elaboradas pelo autor, compreendido como "testemunha da história" (Chalhoub, 2003).

Pesavento (2004) enfatiza ainda que é por meio do simbólico que os sujeitos constroem práticas, valores e normas de conduta que tornam possível a vida em sociedade, conferindo centralidade às representações culturais. Em consonância com essa abordagem, Santana (2022, p. 22) assinala que a literatura atua como instância privilegiada de formação do imaginário, ao menos daquele partilhado pelos leitores de obras de ficção. Para além desse aspecto, a literatura exerce uma função formativa ampliada, ao articular dimensões educativas, sensíveis e estéticas, produzindo narrativas que educam, sensibilizam e seduzem simultaneamente (Cunha, 1999).

Assim, tendo como objetivo geral analisar as representações de infância, de escola e de masculinidade presentes na obra *O Menino Maluquinho*, de Ziraldo (1980), a pesquisa estabelece como objetivos específicos: investigar *O Menino Maluquinho* como um artefato que educa gerações; compreender a concepção sócio-histórica de infância mobilizada na narrativa; e apreender a experiência histórica e educacional do período em que a obra foi produzida, marcado pela ditadura civil-militar no Brasil e pelo início do processo de redemocratização.

Nesse sentido, a hipótese aqui estruturada sustenta que a obra constitui um espaço de tensão: ao mesmo tempo que reforça representações tradicionais de infância, escola e masculinidade, subverte tais paradigmas por meio de rupturas que confrontam o imaginário dos tempos idos.

Como afirma Ferreira (2013), a obra de ficção está "enraizada" na sociedade de seu tempo e, sobre o intercâmbio entre História e Literatura, Sevcenko (1999, p. 246) argumenta que:

> Nem reflexo, nem determinação, nem autonomia: estabelece-se entre os dois campos uma relação tensa de intercâmbio, mas também de confrontação. A partir dessa perspectiva, a criação literária revela todo o seu potencial como documento, não apenas pela análise das referências esporádicas a episódios históricos ou do estudo profundo dos seus processos de construção formal, mas como uma instância complexa, repleta das mais variadas significações e que incorpora a história em todos os seus aspectos, específicos ou gerais, formais ou temáticos, reprodutivos ou criativos, de consumo ou produção.

De fato, História e Literatura constituem campos dialógicos e comunicáveis, embora atravessados por tensões e confrontos próprios de suas formas de produção de sentido. Conforme assinala Nicolau Sevcenko (1999), a literatura incorpora a história em suas múltiplas dimensões, desde o gesto criativo até os circuitos de circulação e recepção, articulando experiências individuais e coletivas. Nessa direção, apropriamo-nos das palavras

de João Cabral de Melo Neto, no poema "Catar feijão", como chave metafórica para pensar o trabalho de escrita e de análise que esta tese apresenta:

> Catar feijão
>
> 1.
> Catar feijão se limita com escrever:
> Joga-se os grãos na água do alguidar
> e as palavras na folha de papel;
> e depois, joga-se fora o que boiar.
> Certo, toda palavra boiará no papel,
> Água congelada por chumbo seu verbo
> Pois para catar esse feijão, sobrar nele,
> E jogar fora o leve e oco, palha e eco
>
> 2.
> Ora, nesse catar feijão entra um risco:
> O de que entre os grãos pesados entre
> Um grão qualquer, pedra ou indigesto,
> Um grão mastigável, de quebrar dente.
> Certo não, quando ao catar palavras:
> A pedra dá à frase seu grão mais vivo:
> Obstrui a leitura fluviante, flutual,
> Açula a atenção, isca-a como o risco
> (Melo Neto, 1979, p. 21-22).

O escritor estabelece uma analogia da ação cotidiana de catar feijão e do ato de escrever: "Joga-se os grãos na água do alguidar/e as palavras na folha de papel". Em um primeiro momento, ele se refere ao ato criador e de inspiração, com as primeiras impressões do poeta/pesquisador e, apesar de aparentemente parecer algo simples, indica a necessidade de selecionar, recortar, analisar, retirar as impurezas (as pedras), ser conciso e eliminar os excessos; por conseguinte, deve-se realizar uma "seleção criteriosa" para o texto vir a ser original e coerente, bem como sensibilizar o leitor (Certeau, 1982; Prost, 2008). Na segunda parte do poema, relativa à seleção efetuada pelo poeta, corremos o risco de encontrar "pedras" cujo ato, ao mesmo tempo, "dá à frase seu grão mais vivo".

Não obstante, o poema de João Cabral de Melo Neto nos convida a refletir acerca da operação historiográfica tão bem enunciada por Michel de Certeau, para quem:

> Em história, tudo começa com o gesto de *separar,* de reunir, de transformar em "documentos" certos objetos distribuídos de outra maneira. Na realidade, ela consiste em *produzir* tais documentos, pelo simples fato de recopiar, transcrever ou fotografar estes objetos mudando ao mesmo tempo o seu lugar e seu estatuto" (Certeau, 1982, p. 80).

Para Certeau (1982, p. 80), o historiador realiza uma operação "técnica" e, ao mesmo tempo, cheia de regras implícitas que consiste em "separar" o objeto, ou melhor, "transformar

em ‘documentos’ certos objetos distribuídos de outra maneira”. Assim, o historiador necessita selecionar, recortar e classificar com o intuito de engendrar uma “coleção” que inclui a organização das peças reunificadas para formar um todo coerente. Ainda segundo o autor, o historiador deve dominar procedimentos para conduzir o processo investigativo, ciente de uma metodologia pertinente ao campo, o que permite admitir que a história faz parte da “realidade’ da qual trata, e que essa realidade pode ser captada ‘enquanto atividade humana’, ‘enquanto prática’” (*ibidem*, p. 65).

Como prática, a história não é exterior à realidade investigada, pois deve ser compreendida conforme o aspecto social, cultural, político e econômico que envolve a produção humana, ou seja, a “prática histórica é inteiramente relativa à estrutura da sociedade” (Certeau, 1982, p. 73) e engloba a ação do homem na condição de sujeito histórico e investigador. Desse modo, a construção do discurso histórico é uma prática interligada ao lugar social e à escrita em si (Prost, 2008).

Para Certeau (1982, p. 65), tal prática é uma combinação dialógica “de um lugar social, práticas científicas e de uma escrita”, ao considerar o texto histórico uma operação realizada pelo pesquisador que envolve novas discussões diante do real, de diferentes fazeres metodológicos, de análise da pesquisa em andamento com outras anteriores, de revisitação à problemática. Isso abrange repensar “o uso e a definição de documentos” (*ibidem*, p. 72), o que justifica a relevância de discutir *O Menino Maluquinho* como fonte para a história da educação, à luz de diferentes pesquisas fundamentadas na Literatura para compor o presente trabalho.

I. *O Menino Maluquinho* como fonte para a História da Educação

A literatura infantil, tornou-se objeto de crescente interesse entre pesquisadores da História da Educação. Quando se examina a narrativa de *O Menino Maluquinho,* de Ziraldo (1980), é possível compreender que a ficção, longe de ser simples reflexo do real, constitui uma forma de produção de sentido sobre a escola, a infância e o ato de aprender. O texto literário, por meio da leveza, constrói uma representação da cultura escolar que dialoga com a conjuntura política e pedagógica do Brasil no final da ditadura civil-militar.

Nesses termos, a inclusão da literatura entre as fontes históricas desloca a centralidade de documentos oficiais (relatórios, regimentos, leis etc.) para textos que registram práticas, emoções e linguagens, revelando dimensões subjetivas e simbólicas da experiência educativa. Esse deslocamento, que acompanha o movimento da virada cultural ocorrida com a renovação

da escrita da História do século XX, redefine, inclusive, o lugar da escola e da cultura escolar na historiografia, permitindo compreendê-la como espaço de circulação de saberes e de invenção cotidiana (Galvão; Lopes, 2010).

No campo da História Cultural, em especial, Robert Darnton (1990, p. 16) compreende a escrita da história como um esforço de apreensão do sentido da vida a partir das respostas construídas por sujeitos históricos em suas práticas cotidianas e na organização de suas ideias, em outros tempos. Tal perspectiva desloca o olhar para os modos de viver, sentir e pensar, abrindo espaço para fontes que expressam sensibilidades e experiências ordinárias. Nesse horizonte, a literatura assume papel central como vetor de reconstrução histórica, ao tornar visíveis camadas simbólicas e culturais da realidade social que escapam a registros normativos ou institucionais. A proposta do historiador norte-americano de "conversar com os mortos", aqui entendida como exercício de alteridade, encontra ressonância nos estudos de Galvão (1997), para os quais a literatura constitui artefato cultural fundamental na compreensão das práticas educativas e dos modos de circulação de saberes.

Assim, ao analisar *O Menino Maluquinho* como fonte histórica, a pesquisa se insere em uma tradição historiográfica que reconhece nos artefatos culturais não apenas vestígios do passado, mas instâncias ativas na construção das experiências educativas e das culturas da infância, cujos efeitos, para retomar Darnton (1990), continuam a operar "subterraneamente no presente".

Como enunciam Galvão e Lopes (2010, p. 12), "a história tem contribuído para que entendamos melhor o que o presente nos coloca como problemas: um gesto, um modo de pensar, uma maneira de se comportar, uma forma de agir". Essa nova forma de apreender o real, fundamentada nas sensibilidades e sentimentos, abrange um manancial importante de fontes como a literária. Em vista disso, a História se aproximou de outros campos do conhecimento, a exemplo da Antropologia, Sociologia, Linguística, Literatura etc. (Darnton, 1990; Burke, 2005; Ferreira, 2013). Da mesma maneira, Campos e Santana (2024) reiteram a Literatura e a História como campos intercambiáveis; logo, os textos literários apresentam ao historiador múltiplas leituras sobre o passado em investigação.

Nessa linha, vários pesquisadores da história da educação utilizaram a literatura como fonte, além do cotejo com outros documentos, como imprensa, fotografias, legislação e entrevistas, para a elaboração de uma narrativa historiográfica.

Entre os trabalhos que iluminam essa abordagem, cita-se o fragmento: "Além da escola, o que mais nos educa para a vida?". Essa era a preocupação inicial de Maria Tereza Santos Cunha ([1990] / (1999) na obra *Armadilhas da sedução, os romances de M. Delly*,

trabalho pioneiro de pesquisa dos romances[2] de M. Delly (pseudônimo de um casal de irmãos franceses e católicos, os La Rosière). Analisadas originalmente em 1990 (com edição revista em 1999), Cunha demonstra como essas narrativas, lidas entre as décadas de 1930 e 1960, atuaram de forma decisiva na educação sentimental e social da mulher de classe média urbana no Brasil. A historiadora (1999, p. 180) selecionou 30 romances sentimentais, além de entrevistas com as leitoras de tais obras, e constatou que nos primeiros "estão representados normas, condutas e valores suscetíveis de se caracterizar como uma forma de educação que seduz, uma sedução que educa". Nessa acepção, os livros são concebidos como artefatos culturais e simbólicos, capazes de disseminar e se impregnar de valores e representações de determinado período. Ainda segundo a autora, os romances contribuíram significativamente para a construção da sensibilidade e do imaginário de determinados tipos de leitores.

Discorremos que a literatura infantil construída por Ziraldo estabelece a imaginação como elemento estruturante da experiência lúdica, elevando-a à condição de fator essencial no desenvolvimento da criança. Também educou as sensibilidades (Cunha, 1999) ao elucidar o encantamento, o riso e a liberdade e, de igual modo, constituíram a imagem masculina do menino forte, viril, saudável e destemido; logo, a literatura não somente capta a essência da realidade social, como também forma/educa as sensibilidades e subjetividades leitoras.

Nesse prisma, Sevcenko ([1983] /1999), em *Literatura como missão: tensões sociais e criação cultural na primeira república*, enfatiza o poder da literatura em momentos de crise histórica. Para o autor, os períodos de repressão e de conflito social produzem expressões culturais que, ao mesmo tempo em que denunciam, reinventam a realidade. Os dizeres de Sevcenko (1999), permitem pensar a obra de Ziraldo. O menino travesso encarna o espírito de uma geração que busca escapar da obediência cega e da educação moralista.

Pinto (2024), na obra *Sobre literatura e história: Como a ficção constrói a experiência* complementa esse debate ao aproximar literatura e história a partir da noção de "experiência construída". O autor defende que tanto o historiador quanto o escritor lidam com fragmentos de realidade e com lacunas da memória, construindo sentidos a partir de escolhas narrativas. No caso de Ziraldo (1980), a infância é o ponto de vista privilegiado para interrogar a cultura escolar e, por extensão, a sociedade brasileira.

[2] Essas narrativas eram do gênero romance de folhetim e, consideradas "obras edificantes", receberam o apoio da Igreja Católica e estavam disponíveis nas bibliotecas das Escolas Normais. Narram histórias do amor, como sentimento nobre capaz de transpor barreiras sociais, nas quais a heroína "órfã ou enjeitada" se casa com o herói, como "eco dos contos de fadas" (Cunha, 1999, p. 34-35). São relevantes "quando se fala em 'modelagem' da sensibilidade feminina ou mesmo em construção de subjetividades através de práticas da leitura" (*ibidem*, p. 37).

Em caminhos semelhantes, Chalhoub (2003, p.17), em *Machado de Assis: historiador*, reforça a ideia de que a literatura constitui uma das possibilidades privilegiadas de leitura da história. Para o autor, os romances machadianos operam como testemunhos históricos ao desnaturalizar ideologias e relações de poder vigentes em seu tempo.

A tese de Hansen (2007), por sua vez, propicia a compreensão da literatura infantojuvenil em um período anterior à geração de Ziraldo. A autora investiga a produção literária infantil e periódicos como a revista *O Tico-Tico*, abrangendo o intervalo entre a Proclamação da República e o início da década de 1920. Conforme demonstra a pesquisadora, tais narrativas orientavam-se pela formação moral e cívica, visando à internalização de condutas alinhadas ao ideal de cidadão da época: "daí o surgimento de uma literatura original, possuidora em sua maior parte de um caráter cívico, que expressava um conjunto de preocupações que convergiam para o problema da formação da nação brasileira". (ibidem, p. 30). Nesse sentido, configurava-se uma literatura predominantemente exemplar e pedagógica, cujo propósito era o ensino de normas sociais — característica que, ressalte-se, ainda reverbera em diversas produções contemporâneas do gênero (Perrotti, 1986).

Em outra investigação que serviu como referência para o presente trabalho, Fernandes (2022) examina a experiência do "cuidado de si"[3] na obra de Machado de Assis, articulando as fronteiras entre Literatura, Filosofia e História da Educação. O autor analisa como a dimensão ética e os valores morais na narrativa machadiana constituem uma experiência estética formativa, promovendo um olhar reflexivo sobre a existência.

Segundo Fernandes (2022), a obra de Machado de Assis mobiliza uma concepção de "educação enquanto sabedoria", na qual o texto literário se constitui como espaço de liberdade intelectual e de exercício da introspecção. Nessa perspectiva, o ato educativo não se restringe a normas institucionais, mas se afirma como prática que intensifica a experiência dos sujeitos no mundo, produzindo reflexão, deslocamento e elaboração de si por meio da literatura. À luz desse entendimento, é possível reconhecer que a narrativa de Ziraldo também se orienta por um compromisso ético, ao propor formas de atenção e de cuidado com o outro. Pela via da ficção e do riso leve, *O Menino Maluquinho* constrói um olhar que reconhece a infância em sua dignidade e complexidade, afastando-se de abordagens moralizantes ou tuteladoras e afirmando-a como experiência legítima e significativa.

[3] Para Fernandes (2022, p.10), "a literatura se mostra como cuidado de si na medida que representa um espaço de enfrentamento com o mundo, também de atenção sobre si, uma maneira de não se atemorizar com a finitude nem com inevitáveis travessias, sejam elas individuais ou sociais".

Santana (2022) também mobiliza a literatura como fonte para a escrita da História da Educação, ao analisar as representações femininas, em especial as figuras das preceptoras construídas por Mário de Andrade nas obras *Amar, Verbo Intransitivo e Atrás da Catedral de Rudão*. Ao examinar essas narrativas, produzidas e situadas entre 1923 e 1944, no contexto urbano de São Paulo, o autor investiga os sentidos atribuídos à preceptoria e às práticas educativas no início do século XX, evidenciando como a literatura articula representações de mulheres, educação e relações pedagógicas. Tal abordagem reforça a potência do texto literário como espaço de elaboração simbólica e como documento privilegiado para a compreensão das concepções educacionais e dos papéis sociais em circulação em determinado tempo histórico.

Em consonância com essa abordagem, Souza (2023) analisa as representações de família e de gênero na obra *Bisa Bia, Bisa Bel*, de Ana Maria Machado (2007), a partir dos referenciais da História Cultural. A autora estabelece uma leitura sensível dos elementos simbólicos que atravessam a narrativa, relacionando-os a aspectos constitutivos da trajetória feminina, como a linha e a agulha, incorporadas à própria tessitura do texto literário. Esses objetos, historicamente associados ao bordado e aos trabalhos manuais que integraram a educação de gerações de mulheres, operam como metáforas das permanências e transformações nas relações sociais e familiares.

Portanto, pode-se afirmar que esses estudos, entre muitos outros aqui não mencionados, mobilizam a literatura como fonte histórica capaz de iluminar dimensões do passado que escapam a registros estritamente normativos ou institucionais. É nessa tradição que se insere a presente pesquisa, ao tomar *O Menino Maluquinho*, de Ziraldo (1980), como fonte para a análise das representações de infância, de escola e de masculinidade.

No âmbito da História da Educação, a literatura não deve ser lida como um espelho passivo da realidade, mas como um vestígio intencional que exige um manejo metodológico. Para que o texto literário ascenda à condição de fonte histórica, é imprescindível realizar o cotejo com outras fontes contemporâneas — como a legislação, os manuais pedagógicos, a imprensa, os documentos escolares (boletins e atas), e dados estatísticos etc. Esse cruzamento documental não é um mero pormenor procedimental; é a base que confere verossimilhança à análise, permitindo ao historiador distinguir entre a representação idealizada e as práticas educativas efetivamente instituídas.

Dessa forma, ao tratar uma obra como *O Menino Maluquinho*, o investigador deve operá-la em constante diálogo com o seu tempo. A força da fonte literária reside na sua capacidade de captar sensibilidades que os documentos oficiais muitas vezes silenciam, mas a

sua validade científica depende da triangulação de dados. É nesse diálogo entre a subjetividade da narrativa e a objetividade dos registros jurídicos ou institucionais que se revelam as tensões, as permanências e as rupturas de um determinado projeto de educação. Nesse contexto, a literatura transforma-se num potente instrumento de reconstituição histórica.

Assim, compreende-se que Literatura e História constituem campos reciprocamente entrecruzados, marcados tanto por diálogos quanto por tensões. É precisamente nesse espaço de fricção que se afirma a categoria de representação como operador analítico central, possibilitando ler o texto literário não como reflexo imediato da realidade, mas como produção simbólica, fundamental para a compreensão das formas históricas de pensar, narrar e educar.

II. Representações, cultura escolar e infância: categorias de análise

A categoria de representação constitui um dos eixos centrais para a análise proposta neste trabalho. Como observa Chartier (2002), toda representação é um modo de "dar a ver" o mundo social, construindo-o de forma mediada por discursos, práticas e suportes. A representação, portanto, não se opõe à realidade; constitui-se como uma de suas dimensões. O autor argumenta ainda que as práticas culturais não são apenas expressões simbólicas, mas também formas de ação e intervenção no mundo real. A literatura infantil, nesse sentido, opera como instrumento de socialização e de disputa por significados, definindo papéis e expectativas de gênero, de comportamento e de conhecimento. Em *O Menino Maluquinho*, Ziraldo (1994) transforma o campo da infância em palco de observação da vida cotidiana.

A construção do personagem implica uma operação narrativa que atravessa as fronteiras entre documento e invenção. Ao representar a escola, a família e as relações sociais sob o ponto de vista da criança, o autor fabrica uma memória social que não se pretende neutra ou objetiva, mas localizada e carregada de intencionalidade estética e crítica. O riso infantil, elemento importante da obra, não se configura como recurso meramente ornamental; trata-se de uma forma de conhecimento, um modo específico de apreender e interrogar a realidade social. No entanto, destacamos que o riso leve atravessa a narrativa como marca da experiência infantil, operando menos como crítica ou deboche e mais como expressão suave do cotidiano, da imaginação e das travessuras próprias da infância

Michel de Certeau (2014) contribui significativamente para essa leitura ao compreender as práticas cotidianas como "artes de fazer", isto é, modos pelos quais os

sujeitos se apropriam das estruturas instituídas, muitas vezes subvertendo-as por meio de gestos aparentemente ordinários. No caso de *O Menino Maluquinho*, o humor leve, a imaginação e as peraltices do protagonista podem ser interpretadas como táticas de deslocamento diante do poder disciplinar exercido pela escola e pelo mundo adulto.

Quando Ziraldo parodia o ambiente escolar, ele não nega a instituição nem sugere sua rejeição. O que se constrói é antes um olhar ligeiramente deslocado, próximo ao modo infantil de perceber o mundo, capaz de tornar estranhas certas regras e práticas que, no dia a dia da escola, costumam passar sem questionamento. O humor que atravessa essas cenas é sutil, feito de travessuras, exageros e situações reconhecíveis, mais próximo do riso compartilhado do que da crítica enfática. Ao suspender por instantes a seriedade que organiza o espaço escolar, esse riso permite entrever o caráter convencional de algumas normas e rotinas, abrindo pequenas brechas para a reflexão, sem romper com a instituição nem a confrontar diretamente.

A análise das representações exige, portanto, compreender que os fatos históricos, ao serem reelaborados por meio de diferentes fontes, inserem-se na contemporaneidade como construções discursivas. Como afirmam Leenhardt e Pesavento (1998, p. 10), a representação é uma *mise en forme*, uma presentificação do vivido, elaborada a partir de operações cognitivas e simbólicas. O trabalho do historiador consiste, assim, em representar o já representado, ou mesmo em reimaginar o imaginado, a partir dos vestígios disponíveis.

> Há, no ato de tornar presente ou ausente, a construção de um sentido ou de uma cadeia de significações que permite a identificação. Representar, portanto, tem o caráter de anunciar, "pôr-se no lugar de", estabelecendo uma semelhança que permita a identificação e reconhecimento do representante com o representado (Pesavento, 1998, p. 19).

Para a autora, em claro diálogo com Chartier - para quem a categoria "representação" permite compreender como os sujeitos pensam em relação a si próprios e ao mundo em diferentes tempos e espaços; como vivem e se constituem como produtores de história e cultura – trabalhar com essa análise envolve uma escolha do pesquisador sobre o que será "presentificado" (enfatizado, visibilizado) e o que será "deixado ausente" (omisso, esquecido, secundarizado).

Ademais, as representações formam o imaginário social e são historicamente produzidas. Sobre esse aspecto, Ginzburg (2001, p. 85) pontua que:

> Por um lado, a "representação" faz as vezes da realidade representada e, portanto, evoca a ausência; por outro, torna visível a realidade representada

> e, portanto, sugere a presença. Mas a contraposição poderia ser facilmente invertida: no primeiro caso, a representação é presente, ainda que como sucedâneo; no segundo, ela acaba remetendo, por contraste, à realidade ausente que pretende representar"

A citação de Carlo Ginzburg (2001) aborda a natureza ambivalente da representação, que simultaneamente aponta para a presença e a ausência da realidade que pretende descrever. Revela, nesse sentido, a dualidade conceitual do termo, ressalta como ela é ao mesmo tempo, um substituto e um indicador da realidade. Ou seja, o historiador não apreende o passado em sua totalidade original, mas sim por meio dos vestígios e das representações sobressalentes no presente.

Sob essa perspectiva*, O Menino Maluquinho* é uma criança ativa, inventiva, afetiva e profundamente inserida em um tecido de relações familiares, escolares e comunitárias. Trata-se de uma infância muito bem caracterizada: urbana, de classe média, com acesso a bens culturais como livros, gibis, brinquedos e práticas de lazer. Nosso *Maluquinho* também desfruta de colos e abraços calorosos e reconfortantes em um lar onde imperam os bons laços afetivos.

Tais marcadores geográficos, geracionais, de classe, e de gênero, dentre outros, são fundamentais para compreendermos tanto o alcance quanto os limites da obra, que não representa, por certo, uma suposta infância homogênea e universal, mas uma infância atravessada por valores, expectativas e condições materiais específicas. Por isso, destacamos que nossa chave analítica para "o menino" é claramente interseccionalizada: observamos este personagem atravessado por marcadores sociais que o inexoravelmente o constituem. O próprio Ziraldo dizia:

> Pois é... Eu não quero mexer no Menino Maluquinho, que é um livro datado. É datado, mas tá provado que ainda é o livro meu que mais vende. Vão passar Romeu e Julieta (do escritor inglês William Shakespeare, escrito entre 1591 e 1595)? É datado, mas você vai lá ler, porque fala da condição humana. Então, é uma conversa sobre a condição humana no menino (Revista Entrevista, 2010, p. 14).

Os dizeres de Ziraldo, remete-nos ao conceito de cronotopo (do grego *chronos* = tempo e *topos* = espaço) de Mikhail Bakhtin. Tal termo define a articulação fundamental entre as categorias de tempo e espaço que foram artisticamente incorporados na literatura (Bezerra, 2018, p.11). Bakhtin (2011) argumenta que, na narrativa, o tempo e o espaço não são molduras passivas, mas elementos que se fundem em um todo inteligível e concreto "a capacidade de *ver o tempo*, de *ler o tempo* no todo espacial do mundo e, por outro lado, de

perceber o preenchimento do espaço não como um fundo imóvel e um dado acabado de uma vez por todas, mas como um todo em formação, como acontecimento". (2011, p.225).

Longe de serem meras instâncias abstratas, tempo e espaço são compreendidos como componentes indissociáveis e ativos que convergem e se definem mutuamente na ocorrência dos acontecimentos, o que nos permite "ver o tempo no espaço" (Bakhtin, 2011, p.231).

Ao examinar a produção de Ziraldo sob tal perspectiva, observa-se que o cronotopo de *O Menino Maluquinho* se circunscreve à infância urbana e lúdica da década de 1980. Nessa estrutura, manifesta-se um tempo pautado por brincadeiras e descobertas que, invariavelmente, confronta a finitude do amadurecimento. Quanto à dimensão espacial, a rua, a escola e o ambiente doméstico configuram-se como instâncias de ressignificação do mundo pelo sujeito infantil.

Ziraldo reivindica o estatuto de clássico para sua obra ao sustentar que a narrativa, embora datada, ancora-se na universalidade da condição humana. Ao evocar tal conceito, o autor mobiliza afetos e experiências atemporais, tais como: o desejo de liberdade, a relação com os pais, o medo da perda e a alegria da descoberta. Nesse sentido, a obra mobiliza sensibilidades que atravessam diferentes tempos históricos, permitindo leituras renovadas.

Como assinala Ferreira (2013), a literatura configura-se como fonte fecunda justamente por criar um espaço de reflexão no qual o leitor é convocado a reconfigurar sua relação com o mundo e consigo mesmo. *O Menino Maluquinho* realiza esse movimento ao convidar crianças e adultos a brincar com as regras impostas, transformando a experiência literária em um processo de autoconhecimento e de questionamento das formas instituídas de viver, educar e conviver.

A presente tese estrutura-se em três capítulos. O primeiro estabelece uma contextualização da trajetória biográfica de Ziraldo em interface com a obra, investiga-se o enredo, a sucessão de edições e o panorama da literatura infantojuvenil na década de 1970. O segundo capítulo dedica-se à análise da obra: as representações de infância, a configuração da personagem e as culturas infantis, com ênfase nas práticas do brincar. No terceiro capítulo, analisam-se as representações de escola depreendidas da narrativa, privilegiando o debate sobre às críticas ao modelo de ensino tecnicista. Por fim, destacamos que a masculinidade é tratada de modo transversal, sendo discutida, quando possível, ao longo de todo o texto.

Dessa forma, o percurso analítico até aqui construído procurou esclarecer as bases para a análise da narrativa, ao evidenciar que *O Menino Maluquinho*[4] constitui um espaço

[4] Realizou-se levantamento bibliográfico no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, a partir das palavras-chave "O Menino Maluquinho" e "Ziraldo", identificando-se nove trabalhos, distribuídos entre as áreas de

privilegiado de observação das culturas da infância e das práticas educativas. Ao articular literatura, história e educação, a pesquisa reafirma a relevância de leituras críticas que reconheçam a infância como categoria histórica e a literatura como lugar legítimo de produção de conhecimento sobre o passado e suas permanências no presente.

Letras, Educação, Comunicação e Linguística. As pesquisas analisam a obra sob diferentes enfoques, como recepção leitora (Pires, (2004), tese: "Travessias pelas vias da leitura: uma jornada na obra de Ziraldo"), concepção de infância (Rocha, (2021), dissertação: "A infância na obra 'O Menino Maluquinho', de Ziraldo: reflexões para o contexto educativo"), relações de gênero no filme (Bittencourt, (2012), dissertação: "Meninos e meninas: uma análise do Menino Maluquinho, o filme, sob o olhar do gênero"), circulação midiática do personagem (Silva, (2008), dissertação: "O personagem Menino Maluquinho: do livro às recriações na mídia" e Silva, (2018) dissertação: "Peraltices do Menino Maluquinho: leituras possíveis da obra de Ziraldo",), diversidade e liberdade na escola (Dias, (2021), dissertação: "Diversidade e liberdade na escola: uma proposta de leitura crítica para as obras 'O Menino Maluquinho', de Ziraldo e 'Um garoto chamado Roberto, de Gabriel o Pensador',), memória autobiográfica e ficcional de Ziraldo (Moura, (2005), dissertação: "O quintal de Ziraldo: raiz da ficção"), e usos institucionais da imagem do personagem em campanhas oficiais (Cunha, (2013), monografia: "Derivas de sentido na apresentação do 'Menino Maluquinho'). Quanto à busca realizada em periódicos da Capes, consideramos quatro artigos relacionados com o tema da tese, localizam-se estudos sobre imaginário infantil (Nascimento, 2012), intermidialidade (Garcia, 2006), literatura infantojuvenil e mercado editorial (Biasioli, 2007) e leitura de imagens como estratégia de letramento literário (Souza; Carvalho; Santos, 2021). No campo específico da História da Educação, não foram encontradas produções diretamente dedicadas à obra, embora estudos recentes reiterem a relevância da literatura como fonte histórica (Campos; Santana, 2024).

CAPÍTULO I – *O MENINO MALUQUINHO*: UM ARTEFATO QUE EDUCA GERAÇÕES

> *[...] qualquer inventor, mesmo um gênio, é sempre fruto de seu tempo de seu meio. Sua criação surge de necessidades que foram criadas antes dele e, igualmente, apoia-se em possibilidades que existem além dele [...] (Vygotsky, 2009, p. 42).*

Este capítulo propõe uma contextualização da trajetória de Ziraldo em interface com a obra analisada. Na sequência, examina-se o enredo e a materialidade do livro por meio de uma análise comparativa das capas de quatro edições. A discussão abrange *O Menino Maluquinho* como um artefato cultural formativo de gerações, observando seus desdobramentos nos múltiplos segmentos da indústria cultural. Por fim, delineia-se um panorama histórico da literatura infantojuvenil da década de 1970 — período que, segundo Lajolo e Zilberman (2007), caracteriza-se por uma estética contestadora e por transformações estruturais na produção literária para jovens leitores.

1.1 Ziraldo: intelectual, artista e educador de gerações

Para compor a narrativa sobre Ziraldo neste estudo, adotamos estas fontes: a obra "Literatura comentada: Ziraldo", de Campedelli e Abdala Jr. (1982); os documentários biográficos "Ziraldo, o eterno Menino Maluquinho", de 2007 e "Ziraldo – era uma vez um menino", de 2021; as dissertações de Silva (2008) e Rocha (2021); e entrevistas realizadas em diversos meios de comunicação. Essas fontes são atravessadas pela memória de Ziraldo, artista múltiplo e, ao mesmo tempo, singular, que demonstrava um cuidado com as crianças e suas infâncias, inquietude pelo Brasil e olhar esperançoso em relação à vida.

Não pretendemos traçar uma biografia do autor, e sim questionar: por que estudar Ziraldo Alves Pinto no campo da História da Educação? O que ele relevantemente produziu no âmbito da literatura infantojuvenil para se tornar um educador de gerações? Dessa forma, os trechos biográficos utilizados buscam elucidar e dialogar com a obra em análise.

Para Bourdieu (2006, p. 183), discorrer sobre a história de vida pressupõe refletir que "a vida é uma história" que não consiste em estrutura estática, pois o real é descontínuo e possui fragmentos que questionam a concepção da vida como "existência dotada de sentido"

(*ibidem*, p. 185). Conforme o mesmo autor, o nome próprio, cerne da história de vida, atribui uma identidade não somente biológica aos sujeitos, mas também social:

> [...] por essa forma inteiramente singular de nominação que o nome próprio institui-se uma identidade social constante e durável, que garante a identidade do indivíduo biológico em todos os campos possíveis onde ele intervém como agente, isto é, em todas as suas histórias de vida possíveis (Bourdieu, 2006, p. 186).

Assim, conforme Bourdieu (2006), as histórias de vida plausíveis não privilegiam a unificação do eu sob a perspectiva totalizadora e estática, pois os sujeitos são históricos e imersos em uma realidade plural e multifacetada. A partir disso, é importante mencionar que Ziraldo era jornalista, contista, cartunista, publicitário, colunista, desenhista, escritor, humorista, chargista e pintor, mas, para Campedelli e Abdala Jr. (1982), há um "Ziraldo-poeta" em todo ato criador. Ele se revela como sujeito "fracionado", de acordo com as múltiplas realidades e a constância que vai além dessa diversidade: a identidade socialmente constituída, o nome próprio que o define – Ziraldo. Nesse sentido, focar na história de vida como uma totalidade, sem abarcar as rupturas, os fragmentos e a imprevisibilidade, é desconsiderar a vida imersa na história.

O sucesso de *O Menino Maluquinho* é o somatório de vários anos de estudos, projetos, trabalhos e, principalmente, da sensibilidade de um artista múltiplo. Ziraldo aspirou transpor obstáculos sociais, regionais e ideológicos para transmitir uma mensagem singular de otimismo, alegria, preocupação com a infância e esperança na humanidade. Aliás, ao observarmos as histórias infantis do autor, elas foram "jamais criadas para ensinar algo, sem essa pretensão", conforme afirmado pelo artista em entrevista a Campedelli e Abdala Jr. (1982, p. 102). Contudo, elas ensinam sobre a necessidade de conversar diretamente com as crianças sob o prisma da infância e suas nuances, em que elas são as protagonistas dos fatos narrados, pois "é despojando-se de qualquer retórica que o autor consegue, sempre se travestindo no mais ingênuo narrador, chegar ao grau de comunicação inequívoca com seu destinatário" (*idem*), ao estabelecer um diálogo na simplicidade – aqui, imagens e texto, humor e lirismo convergem em um potente meio de transmitir mensagens.

Ziraldo Alves Pinto[5] nasceu em 24 de outubro de 1932 em Caratinga (MG). Seu nome surgiu da composição dos nomes de sua mãe, Zizinha, com o de seu pai, Geraldo. Tal

[5] "Ziraldo era filho de Zizinha, costureira, e Geraldo, guarda-livros. Era irmão de Ziralzi, Zélio, Maria Elisa, Maria Helena, Maria Elizabete, Geraldo e Dinair, irmã de criação. Foi casado com Vilma Gontijo. Viúvo, casou novamente com a prima Márcia Martins [...]. Ziraldo é pai de Antônio, músico e compositor de trilhas sonoras de filmes, Daniela, cenógrafa e cineasta, e de Fabrízia, publicitária e diretora de comerciais de TV e séries" (Revista Entrevista, 2010, p. 17).

nomeação peculiar de um sujeito inovador deixou marcas na literatura infantil brasileira por meio de personagens[6] inesquecíveis, tendo publicado o primeiro desenho em 1939, na revista Folha de Minas (periódico mineiro fundado em 1933) de Belo Horizonte (MG), na seção infantil, quando tinha seis anos – na ocasião, o desenho era um tatu.

Lia bastante desde criança, era considerado menino prodígio em Caratinga e se identificava com os heróis encontrados nas histórias:

> – Em minha cidade, chegava pouca coisa, mas eu tinha os livros de meu pai e lia a revista Tico-Tico. Ter um livro nas mãos é uma emoção que sempre curti. O livro é um objeto maravilhoso, perfeito, ele tem vida [...]. Depois ainda em Caratinga, descobri o gibi. Fiquei deslumbrado com a descoberta. Fui abrindo as páginas do primeiro gibi que me caiu nas mãos e adivinhando o meu futuro.
> LC – Conheceu, na ocasião, Monteiro Lobato?
> - Eu li tudo dele. Tudo. Lembro-me também do *Cazuza,* de Viriato Correia, e de Clemente Luz, autor de um livro que me encantou – O *Mágico*.
> LC – Quando começou a desenhar?
> – Desde que nasci, isto é, desde quando tenho consciência da minha existência. Desenhava em todos lugares, na calçada, nas paredes, na sala de aula (Campedelli; Abdala Jr., 1982, p. 6-7).

Depreende-se a centralidade da leitura na trajetória de Ziraldo, que concebia o livro como um artefato dotado de vitalidade, capaz de operar transformações subjetivas e sociais, e, a partir das leituras de diferentes gêneros, se constituiu como artista. Segundo o criador do Maluquinho, lidava melhor com as imagens do que com as palavras, pois desenhava em todos os lugares. Ainda na cidade natal, teve acesso ao gibi entregue pelo jornaleiro, fez a descoberta da vida e imaginou o futuro atrelado ao desenho. Sobre o ato de desenhar, em entrevista com Maurício de Souza no programa ABZ do Ziraldo, disse: “Minha mãe deixava eu desenhar onde eu quisesse”.

Nesse sentido, constatamos o apoio da família de Ziraldo, devido à liberdade para desenhar, pintar e imaginar. As ruas de Caratinga eram espaços para vivenciar as peraltices da infância; um lar acolhedor, autonomia para expressar a arte em diversos lugares, com traços marcantes e vislumbrados na obra *O Menino Maluquinho*.

---

[6] Citaremos alguns dos principais personagens dos quadrinhos criados por Ziraldo, anteriores ao lançamento do *Menino Maluquinho*. “The Supermãe, teve origem no Jornal do Brasil e foi publicada no ano de 1969. As histórias de Dona Clotildes (a supermãe) e seu filho Carlinhos, revelam a alegoria da mãe possessiva. The Supermãe possui uma capa super protetora capaz de envolver o filho. Pererê é o personagem central da turma pertencente à Mata do Fundão, criado a partir do saci, o garoto negro do folclore nacional, porém a personalidade do Pererê se difere do Saci [...]. No universo da Mata do Fundão ele é figura alegre, questionadora e de excepcional sensibilidade poética” (Campedelli; Abdala Jr. 1982, p. 65). “Jeremias, o bom”, foi publicado de 1965 a 1969 nas revistas “O Cruzeiro” e “Jornal do Brasil”. Jeremias é o sujeito que possui uma bondade extrema, altruísta, capaz de se sacrificar pelo bem do próximo. Disponível em: https://universohq.com/reviews/jeremias-o-bom/. Acesso em: 10 abr. 2024.

O amor pela leitura se iniciou ainda criança, ao ler os livros do pai e a revista *O Tico-Tico*, bem como as obras de Monteiro Lobato. Porém, a grande influência foi a HQ[7]:

> Bom, as pessoas citam muito Monteiro Lobato (1882-1948). Escritor paulista), a minha geração é muito influenciada pelo Monteiro Lobato. Mas ele não teve grande importância na minha infância, não. Quando eu comecei a ler com mais desenvoltura, eu li todo o Monteiro Lobato. Li "Reinações de Narizinho" (1931), li "Aritmética da Emília" (1935), li "As Caçadas de Pedrinho" (1933) [...]. Mas o que mexeu com a minha cabeça foi história em quadrinho. História em quadrinho foi fundamental! Quando descobri história em quadrinho, adivinhei o meu futuro, aqui tá o meu futuro (Revista Entrevista, 2010, p. 11).

Silva (2008) sustenta que a grande influência de Ziraldo para compor o personagem Menino Maluquinho foi Monteiro Lobato, mas, complementarmente, o artista indica que as HQs marcaram sua trajetória profissional. A obra *O Menino Maluquinho* inclui uma diversidade de gêneros, com HQs, cartum, versos e referências (in)diretas a Monteiro Lobato, com elementos do folclore brasileiro que simbolizam a identidade nacional – "pra uns, era um uirapuru, pra outros, era um saci" (Ziraldo, 1994, p. 18-19) –, além do uso da linguagem popular e de figuras de linguagem.

Ziraldo viajou de Caratinga (MG) com o avô em dezembro de 1949 para o RJ. Percorreu diversas editoras para publicar as HQs ou ser ilustrador de jornais, tendo iniciado a carreira na publicidade[8], em que tinha o sonho de conhecer o Millôr Fernandes, seu ídolo desde Caratinga.

Ao morar na cidade de SP em 1954, começou a trabalhar no jornal Folha da Manhã (conhecido atualmente como Folha de São Paulo). Três anos depois, Ziraldo dedicou-se à revista *O Cruzeiro*, veículo que impulsionou a visibilidade de sua arte em função de seu amplo alcance e grande número de leitores. No mesmo ano, formou-se em Direito na

---

[7] Os heróis de infância, aqueles que Ziraldo mais gostava e que sobreviveram à época de ouro das HQs, foram "Batman (personagem de quadrinhos da DC Comics, criado em 1932), Super-Homem, Capitão América (Captain America, personagem de quadrinhos da Marvel Comics, criado em 1941), o Dick Tracy (Personagem das tiras em quadrinhos, criado por Chester Gould, em 1931), só, da época de ouro. E o Espírito (The Spirit, personagem de quadrinhos, criado em 1939, por Will Eisner) [...]. Mas os heróis, alguns heróis meus, não sobreviveram. Os que marcaram mais a minha vida. Esse Titan, por exemplo, o Vingador (Phanton Stranger, personagem de quadrinho da DC Comics, criado em 1952), o Cometa (The Comet, personagem inicialmente da MLJ Comics, criado em 1939) também não sobreviveu, Bozo, Martin, maravilhoso, quem mais: a dupla Furacão, todos os Tereré (Sir Tereré. Personagem de quadrinhos famoso nos anos de 1970), o Brucutu (nome dado no Brasil para a personagem de Allen Oop, de Vincent Hamilin, criada em 1932, nos Estados Unidos) [...] a história em quadrinhos foi mais importante pra mim que Monteiro Lobato" (Revista Entrevista, 2010, p. 11-12).

[8] Ziraldo, a princípio teve dificuldades em trabalhar com o que mais gostava, as HQs. Iniciou a carreira na publicidade: "Fui trabalhar na *MacCann Erickson* (agência de publicidade norte-americana*),* agência da S*tandard Oil* (maior empresa norte-americana do setor petrolífero) e da *Coca-Cola* (maior empresa do mundo no ramo de bebidas não alcoólicas). O trabalho na publicidade, possibilitou aprimorar a sua arte" (Revista Entrevista, 2010, p. 19).

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e foi convidado, a pedido do presidente do Brasil, João Goulart (1919-1976), a escrever HQs[9] com o objetivo de disseminar a nacionalização do país. Em 1960, lançou as primeiras HQs coloridas criadas por um único autor, com a revista *Turma do Pererê*, cujos amigos eram animais que povoavam o folclore brasileiro. Segundo Ziraldo, a turma se inspirava nos colegas do grupo escolar – tal periódico foi considerado inapropriado e encerrado em 1964, devido às imposições e restrições do regime civil-militar.

Também foi um dos fundadores da revista *O Pasquim*, juntamente a Jaguar, o ídolo Millôr Fernandes, Henfil e os jornalistas Tarso de Castro e Sérgio Cabral, em 1969 – com distribuição semanal, o periódico criticava, por meio da sátira, a censura imposta pela ditadura no Brasil. Diante da oposição ao regime militar e das críticas ao governo por meio de *charges* na imprensa nacional, Ziraldo foi preso, sofreu a sanção direta da repressão política e foi detido três vezes. A primeira prisão ocorreu depois do decreto do Ato Institucional (AI) n. 5, em dezembro de 1968 (Brasil, 1968), sofreu perseguição política, mas, em 2008, conseguiu na justiça ser indenizado pelos prejuízos causados[10] durante o regime ditatorial.

Convém salientar que o livro "Flicts"[11], publicado em 1969, foi a primeira obra de Ziraldo destinada ao público infantil. A narrativa segue a trajetória do "frágil, feio e aflito Flicts"[12], cor que representa o nada e, por isso, sofre o desprezo das outras cores. "Flicts"[13] se lança ao mundo para encontrar o seu lugar e, considerado o "poema da cor", compartilha a mensagem de respeito ao próximo, à diversidade, em que todos possuem importância no mundo, "mas ninguém sabe a verdade (a não ser os astronautas) que de perto de pertinho a Lua é Flicts[14]" (Ziraldo, 2005a, p. 11). Nesse sentido, a Literatura para as crianças não precisa

[9] No dia 23 de setembro de 1963, "foi assinado um Decreto – o de n. 52.497 – regularizador visando a nacionalização progressiva dos quadrinhos no Brasil, na seguinte escala: 30% após a publicação da lei, mais 30% seis meses depois, mais 30% um ano depois" (Cirne, 1973, p. 15).

[10] Ziraldo: quem é, obras, biografia, personagens. Disponível em: https://brasilescola.uol.com.br/literatura/Ziraldo.htm. Acesso em: 15 jan. 2024.

[11] No ano de 1969, ganhou o prêmio Hans Christian Andersen, na Itália. Um dos maiores prêmios Literários, sendo Flicts a obra mais traduzida de Ziraldo.

[12] "o nome Flicts nasce de um aproveitamento onomatopaico, do tipo que utiliza em charges ou histórias em quadrinhos, trata-se de uma interjeição, como ploct, flact, plict" (Campedelli; Abdala, 1982, p. 18).

[13] "o Flicts também, não tinha liberdade de expressão, ele pareceu também um livro político. Ele não tinha a bandeira do Brasil. Era proibido usar a bandeira do Brasil. As sete cores falam coisas bem ditatoriais e fascistas" (trecho extraído do documentário "Ziraldo – o eterno menino maluquinho", 2021).

[14] Em depoimento ao documentário *Ziraldo – o eterno menino maluquinho* (2021), o autor recorda seu encontro com Neil Armstrong (o primeiro homem a pisar na Lua) no hotel Copacabana Palace. Diante da modéstia de Armstrong ao afirmar que subir na Lua era um feito menor do que escrever um livro como *Flicts*, - "eu apenas subi na lua, você escreveu um livro". Ziraldo, emocionado, solicitou uma dedicatória. O astronauta então registrou a frase: "The moon is Flicts", reconhecendo que a cor inventada por Ziraldo havia se tornado, subjetivamente, a cor oficial da Lua.

ser utilitária ou didatizante, visto que Ziraldo apresenta uma obra infantojuvenil com rigor estético e que sensibiliza o leitor.

Concomitantemente à atuação no *Pasquim*, Ziraldo iniciou a ilustração de capas de cadernos para a editora Melhoramentos[15] — instituição que hoje concentra a maior parte de sua produção bibliográfica. Essa colaboração aproximou o autor do universo editorial infantil, despertando seu interesse pela literatura para crianças. Tal transição foi motivada, em parte, pela percepção da inviabilidade do *Pasquim* frente ao cerceamento e às sanções impostas pela Ditadura Militar.

Em decorrência disso, *O Menino Maluquinho* surgiu após uma reunião de pais e mestres na Ilha do Governador, no RJ, quando Ziraldo se considerou "palpiteiro" e argumentou sobre a criação de filhos e a valorização do presente, dado que a criança deveria ser feliz enquanto é criança. Após o evento, uma mulher sugeriu a ele escrever sobre o assunto; então, retornou para sua residência com algumas ideias destinadas especificamente ao público infantil: pensou, *a priori*, no final do livro, um menino feliz que se transformaria no cara mais legal do mundo (Revista Entrevista, 2010, p. 17-18).

Ziraldo escreveu e ilustrou mais de 120 obras – em entrevista, citou que a unidade do seu trabalho se encaixava no humor e no desenho (Campedelli; Abdala, 1982). Era considerado um menino "desinquieto" pela mãe Zizinha, que poderia abraçar o mundo com as pernas. Seu trabalho foi reconhecido por críticos e menções em publicações: premiado nacional e internacionalmente, foi o primeiro artista da América Latina a receber um convite para desenhar o cartaz do Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Dentre as honrarias, podemos ressaltar o:

> [...] Nobel Internacional de Humor, recebido no 32º Salão Internacional de Caricaturas de Bruxelas, em 1960; o Prêmio Merghantealler, principal premiação da imprensa livre da América

[15] A editora Melhoramentos iniciou suas atividades em 1915 e faz parte da Cia. Melhoramentos, uma empresa brasileira atuante no mercado editorial, livrarias, divulgação de obras literárias, livros paradidáticos, dicionários, produção de papel e proprietária da marca Michaelis. A parceria com Ziraldo começou há mais de 50 anos, quando o autor ainda ilustrava obras literárias e materiais de papelaria. O primeiro livro publicado com a editora foi *O Menino Maluquinho*, sucesso no primeiro dia de lançamento, na Bienal Internacional de São Paulo. A editora, após o falecimento do artista em abril de 2024, divulgou os números de publicações de Ziraldo com a companhia, de 1980 a 2023: "142 títulos, entre literários, manuais, e livros para adultos; 14 títulos de atividade; 10 títulos com a parceria de outros escritores; 4 títulos de outros autores sobre Ziraldo; 14 projetos especiais, parcerias com empresas e secretarias públicas de diversas áreas; 30 títulos do autor formaram um catálogo em outros idiomas, principalmente espanhol e inglês". Disponível em: https://www.publishnews.com.br/materias/2024/04/08/os-numeros-de-ziraldo-na-melhoramentos. Acesso em: 8 abr. 2024. Informações sobre a editora estão disponíveis em: https://www.melhoramentos.com.br/editora/. Acesso em: 17 abr. 2024.

> Latina, recebido em 1960; o Prêmio Jabuti de Literatura, conquistado por meio da obra *O Menino Maluquinho*, recebido em 1980; e a Medalha de Honra da Universidade Federal de Minas Gerais, recebido em 2016 (Rocha, 2021, p. 51).

A narrativa ziraldiana nos leva a inferir sobre as subjetividades representadas, sentidas e rememoradas por mais de quatro milhões de leitores do Menino Maluquinho. Nas diferentes formas de vivenciar a infância ou, mais precisamente, nas impossibilidades do menino protagonista, os trabalhos do artista possuem historicidade perpassada por várias linguagens.

Em 1979, Ziraldo divulgou "O Planeta Lilás" (Ziraldo, 2005b) e, 11 anos após a publicação de "Flicts" (1969), em 1980, ganhou o prêmio Jabuti com *O Menino Maluquinho*, consagrado como o maior sucesso editorial do artista. A obra foi adaptada para o teatro e cinema, além de uma versão para a ópera infantil – em 1989, se tornou tirinha de jornal e HQ. Ainda no início da década de 1990, Ziraldo foi apresentador na extinta TV Educativa (TVE) do RJ, com o programa "Ziraldo – sempre um papo", no qual entrevistou diversas personalidades de diferentes segmentos.

No decorrer de junho de 1999, publicou duas revistas. Uma delas foi *Bundas* (Menezes, 1999). A revista foi lançada em conjunto com ex-fundadores do *Pasquim* e manteve características centrais do periódico original, como charges, humor, críticas, caricaturas e tirinhas. O objetivo principal era ironizar e criticar, sobretudo, o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), mais precisamente durante seu segundo mandato (1999 a 2002). O nome surgiu de uma referência direta a outro periódico que fazia sucesso no Brasil, *Caras*, e visava discutir a realidade brasileira que se mostrava (e ainda permanece) multifacetada, mas, apesar disso, foi encerrada em menos de dois anos por falta de anunciantes.

O periódico *Bundas* foi criado com o intuito de não somente "parodiar" os famosos que apareciam na revista *Caras*. Silveira (2024, [n.p.]) cita trechos da primeira edição sobre a escolha do nome: "Nada contra 'Caras' portanto. Pelo contrário, nos vemos como um complemento de 'Caras' na tarefa de oferecer um retrato mais arredondado da multifacetada realidade brasileira. Vamos dar o outro lado". A revista *Bundas* apresentava uma pegada política ao noticiar e criticar as ações do governo FHC: "Enquanto a grande imprensa se esforçava para ilustrar a presidência de forma positiva, "Bundas" fazia o contrário. A publicação não era uma porta-voz do governo do momento e alfinetava Fernando Henrique Cardoso" (*idem*). Com inspiração na imprensa alternativa para publicar conteúdos críticos e independentes, a irreverência e a ironia estavam presentes no nome e nos principais slogans:

“Quem mostrou a bunda em ‘Caras’ não mostrará a cara em ‘Bundas’ e o principal: ‘Bundas: Uma revista que é a cara do Brasil’” (*idem*).

Convém salientar que a segunda revista, *Palavra*, surgiu principalmente para divulgar e discutir a arte construída em diversas regiões do país, nas periferias externas ao eixo Rio-São Paulo, com um espaço para artistas de diferentes regiões do Brasil compartilharem suas produções.

Em Brasília, Distrito Federal (DF), no ano 2000, Ziraldo foi convidado a montar um parque de diversões temático, o “Ziramundo” e, no início de 2002, tentou, sem sucesso, lançar o Pasquim21, semelhante ao icônico Pasquim. No ano de 2003, em homenagem aos 70 anos de vida do autor, foi construído o monumento “O Menino Maluquinho”, localizado às margens da BR-116, na cidade de Caratinga (Figura 1):

Figura 1 - Monumento “O Menino Maluquinho”[16]

Fonte: Wikipédia ([s.d.]).

Na imagem, a estátua se apresenta com as mesmas características do personagem-título da obra: sorriso largo, panela na cabeça, uma das mãos para trás, como se estivesse escondendo algo, e a mão direita com o sinal de positividade. O monumento em questão representa (e reverbera) a infância idealizada pelo autor, em um lugar que, além de ser a cidade natal de Ziraldo, o inspirou para a criação do personagem.

O monumento nos levou a questionar: por que a cidade escolheu construí-lo como dedicatória ao Menino Maluquinho, e não a Ziraldo? A resposta se origina da constatação da importância do personagem não apenas para o referido município, como também para o

[16] “O monumento possui 8 metros de altura, e foi construído em resina de fibra de vidro, revestido com massa sintética enrijecedora com base de concreto armado, pintado com tinta automotiva e protegido em verniz vitrificado. A escultura possui, com a base, 10 metros de altura. O artista que elaborou o monumento foi João Rosendo Alvim Soares de Manhumirim-MG, que realiza trabalhos importantes nas escolas de samba do Rio de Janeiro. Foi inaugurado no dia 21/06/2003, em homenagem pelas autoridades locais ao escritor e cartunista caratinguense Ziraldo Alves Moreira Pinto”. Disponível em: https://www.minasgerais.com.br/pt/atracoes/caratinga/menino-maluquinho. Acesso em: 21 mar. 2023.

Brasil. A obra transcende o próprio criador, pois, ao pensarmos em Ziraldo, logo lembramos do protagonista em si, e:

> [...] como criação humana, como atividade criadora do homem, a obra literária implica um trabalho composicional específico, uma *arquitetônica*, como diria Bakhtin. A reunião de imagens, a caracterização de personagens, a descrição de cenas, o desenrolar da trama, os modos de narrar, as escolhas de palavras e pontos de vistas; as imagens de possíveis interlocutores; tudo isso faz parte desse trabalho, cujo produto final transcende o momento de criação, adquire uma existência autônoma, e escapa do domínio do criador, produzindo efeitos e afetos no próprio autor e naqueles que o recebem (Vygotsky, 2009, p. 33).

A obra literária configura-se como um produto cultural que transcende o ato criador, estabelecendo um diálogo entre a subjetividade do leitor e a realidade objetiva, materializada em aspectos sociais, históricos e culturais. Capaz de mobilizar afetos, a narrativa de *O Menino Maluquinho* extrapola o suporte físico para consolidar-se na memória coletiva. Essa transposição encontra respaldo na teoria de Jacques Le Goff (1990, p. 535), para quem o monumento "tem como característica o ligar-se ao poder de perpetuação, voluntária ou involuntária, das sociedades históricas (é um legado à memória coletiva) e o reenviar a testemunhos que só uma parcela mínima são testemunhos escritos". É notório que o monumento coaduna e perpetua a recordação do passado, como visto alhures e, igualmente, o "Menino Maluquinho", como personagem da literatura infantojuvenil, se eterniza nas memórias de diversos sujeitos e gerações. Na sequência, há o discurso proferido por Ziraldo na inauguração da estátua em 21 de junho de 2003:

> Talvez esse seja o único monumento de um personagem infantil no mundo. Só tenho conhecimento de uma estátua do Popeye em uma plantação de espinafre, no sul dos EUA. Mas, foi feita porque o personagem trouxe lucro para o produtor. No caso do Maluquinho, o que é que ele pode ter vendido, além de sonhos, além da ideia de que o que vale é ser feliz. Isso é maravilhoso! (Ziraldo, 2003 *apud* Silva, 2008, p. 76).

O personagem Menino Maluquinho se desdobra enquanto ser ficcional às recomposições em outras mídias, extrapola além dos domínios do próprio criador, se torna independente e emancipa-se. A fala de Ziraldo encontra ressonância no pensamento de Cândido (1972), para quem o acesso à Literatura é um direito inalienável, como necessidade fundamental dos cidadãos à fruição artística e ficção – tal área é concebida como modalidade rica de sistematização da fantasia, visto que o homem carece de doses diárias de "imaginação" para enfrentar os desafios cotidianos com resiliência.

De acordo com o autor citado, a literatura fomenta a formação integral do sujeito, capacitando-o para o pleno exercício da cidadania. Paralelamente, constitui-se como um pilar de humanização, permitindo que o indivíduo reconheça sua relevância social e estabeleça relações pautadas no respeito ao próximo e ao meio. Nesse contexto, *O Menino Maluquinho* promove a formação leitora de crianças, jovens e adultos, com a ampliação dos horizontes imaginativos por meio da fruição artística de Ziraldo. Nas palavras do autor, a referida obra dissemina sonhos e por que não dizer esperança de que toda criança pode ser amada, protegida e feliz.

Ainda para homenagear os 75 anos do artista, em 2007 foi montada a exposição "Ziraldo – o eterno Menino Maluquinho", com a presença de mais de 15 mil pessoas. No Palácio das Artes em Belo Horizonte, foi lançado o *Digital Versatile Disc* (Disco Digital Versátil – DVD) sobre a vida de Ziraldo. Dirigido por Sônia Garcia e produzido por Fernando Barbosa Lima, o DVD homônimo conta a vida do escritor, com foco na infância. Entre outras homenagens, houve o lançamento do "Almanaque do Ziraldo", de Luís Saguar e Rose Araújo (Editora Melhoramentos), livro ilustrado sobre sua obra, além do "Jubileu do Ziraldo: 75 anos de um menino feliz", apresentado pela Caixa Econômica Federal (CEF).

Sob a direção geral de Rozane Braga estreava na TV Brasil, no dia 23 de agosto de 2009, o programa ABZ do Ziraldo, apresentado por ele com a participação de uma orquestra infantil, na qual os músicos eram caracterizados como "Maluquinhos". O cenário era decorado com desenhos do artista e uma prateleira repleta de livros, cujo público infantil se formava por crianças de algumas escolas do RJ – aqui registramos a mensagem passada pelo programa: "para formar leitores, é preciso ler para as crianças". Ziraldo entrevistou diversos autores de literatura infantojuvenil, poetas e ilustradores, como Ana Maria Machado, Ruth Rocha, Marina Colasanti, Adriana Falcão, Bia Bedran, Elisa Lucinda, Joel Rufino, Ferreira Gullar, Maurício de Souza, entre outros.

Ziraldo conversava diretamente com as crianças e abordava diferentes temas sobre cidadania, meio ambiente e a importância da leitura. Seu programa era um espaço interativo para os contadores de história e artistas de diversas regiões do Brasil, com objetos cênicos e músicas, cujos 189 episódios de 26 minutos foram exibidos semanalmente pela rede pública de televisão de 2009 a 2016.

Em 2021 foi lançado o documentário "Ziraldo – era uma vez um menino", com 1h40 de duração, sob a direção de Fabrizia Pinto e roteiro de Fernanda Polacow, contendo depoimentos do próprio Ziraldo. É evidente que a trajetória de vida do autor, seu

posicionamento político e sua visão de mundo estão intrinsecamente vinculados ao seu fazer artístico.

Em 2023, Ziraldo fez 91 anos de idade e morava na cidade do RJ com os familiares – desde 2018, devido a um Acidente Vascular Cerebral (AVC), se afastou dos compromissos sociais. O artista faleceu enquanto dormia, no dia 6 de abril de 2024, na própria residência, e o Instituto Ziraldo se tornou responsável pela preservação e veiculação do acervo do artista, enquanto a Ziraldo Artes Produções ficou designada pela gestão e comercialização das produções artísticas.

Um dos grandes sonhos de Ziraldo era vislumbrar/transformar o Brasil em um país de leitores, de pessoas que gostam e tenham amor pelos livros, e a base para essa construção estaria na formação das crianças: "quando li uma entrevista de Ziraldo, dizendo que todo dia tinha uma ideia para salvar o mundo, mas não havia nada que poderia fazer, eu imagino que ele não faz ideia de quantas vidas salvou, com uma simples história. Eu fui um desses meninos" (Chesther, 2003, [n.p.])[17]. Afinal, quantas vidas são salvas pela literatura todos os dias no tocante à solidão e aos problemas cotidianos ao transmitir esperança?

Histórias marcam vidas e, mesmo com as dificuldades da infância e das impossibilidades, ser feliz é possível. Nesse sentido, escolhemos refletir acerca de uma dessas histórias de Ziraldo que, por meio dos vestígios do passado (Ginzburg, 1989), nos fornece "indícios" sobre as representações referidas por ela – para tanto, discutiremos o enredo de *O Menino Maluquinho.*

1.2 *O Menino Maluquinho*: entre texto e contexto

Nosso autor inicia a narrativa como um conto de fadas: "Era uma vez um Menino Maluquinho" (Ziraldo, 1994, p. 7). Para Nascimento (2012), esse conto às avessas correlaciona, de forma dialógica, as narrativas infantis contemporâneas, dado que as narrações maravilhosas pretendiam incutir valores com modelos de condutas a serem seguidos pelas crianças consideradas adultos em tamanhos reduzidos. Entretanto, o artista retrata o período da infância de maneira peculiar, autônoma e diferente da vida adulta, ao ser percebido como uma fonte de intensa produção criativa.

[17] Trecho divulgado pelo Instituto Ziraldo – Instagram. Rick Chester é escritor e externou a admiração por Ziraldo na obra *90 Maluquinhos por Ziraldo*, 2003, em comemoração aos 90 anos do artista. A obra reuniu noventa escritores e cartunistas que foram influenciados por Ziraldo.

O jogo lúdico proposto por Ziraldo se concretiza em um diálogo intertextual[18] que recoloca pontos importantes na pauta da literatura infantil. Nesse contexto, a linguagem verbal e as imagens se entrecruzam e são indissociáveis para a compreensão da obra, cujos recursos utilizados por Ziraldo, juntamente aos deslocamentos "inter e intratextual", são considerados por Nascimento (2012, p. 125) um "suporte ao moderno enunciado". Contrapõem-se e se questionam, assim, as normas tradicionais da literatura infantil, em especial os contos de fadas e as fábulas, cujo objetivo precípuo era moralizar as crianças.

Conforme Silva (2008) e Rocha (2021), "O Menino Maluquinho" não enfrenta animais fantásticos, bruxas e monstros, tampouco perpassa feitiços, visto que suas lutas são diárias nos relacionamentos com os adultos e as outras crianças, bem como nas adversidades do cotidiano escolar. Portanto, a narrativa ziraldiana debate um tema delicado abordado de forma singular.

Nesse caso, a família nuclear e idealizada é desconstruída quando Ziraldo discute a separação dos pais do Maluquinho. Tal situação se relaciona à promulgação da lei da dissolução da sociedade conjugal (lei do divórcio) – Lei n. 6.515, de 26 dezembro de 1977[19], a qual "regula os casos de dissolução da sociedade conjugal e do casamento, seus efeitos e respectivos processos e dá outras providências". A propósito, tal aparato legislativo foi aprovado na década de 1970 e dispõe sobre garantias legais dos filhos de pais separados.

Darnton (1990, p. 95), ao analisar as notícias de jornais, constatou que "as matérias jornalísticas precisam caber em concepções culturais prévias, relacionadas com a notícia", ação que permite a conexão entre texto e leitor – nesse prisma, as notícias de jornais e as obras literárias estão intrinsecamente relacionadas aos significados culturais circunscritos. Enquanto isso, Lajolo e Zilberman (2007, p. 73) explicitam que a Literatura para a infância "responde às exigências da sociedade", ou seja, corresponde às demandas sociais e apresenta uma abordagem múltipla de temas. Nesse sentido, Ziraldo anuncia na obra, datada de 1980, fatos que poderiam ser vivenciados pelas crianças com a lei do divórcio.

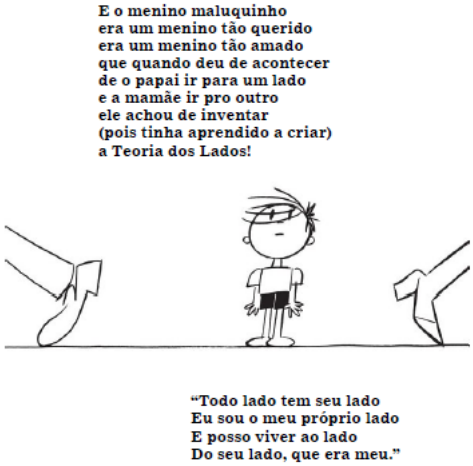
Em *O Menino Maluquinho*, o motivo da separação dos pais não é mencionado, dado que o foco não compreende os adultos. Nessa conjuntura, valoriza-se a subjetividade do

[18] Lajolo e Zilberman (2017, p. 30) reiteram o significado de intertexto como "noção presente nos estudos literários a partir de 1966, quando Julia Kristeva difundiu a expressão intertextualidade, é a possibilidade de as manifestações da escrita se apropriarem de textos anteriores, em processo permanente de citação e reelaboração". Nesse sentido, as autoras ressaltam que, para fazer sentido, o intertexto necessita da memória dos leitores referente ao conteúdo citado.

[19] Em relação à indissolubilidade matrimonial, Santana (2022, p. 159) confirma que "só ruiu no plano normativo a partir de 1977, com a instituição do divórcio após três anos de separação judicial (interstício atualmente não mais exigido) (Brasil, 1977). Antes disso, havia apenas o instituto do desquite, inserido em 1942 no Código Civil, que permitia a separação, mas sem dissolver o vínculo conjugal, condição que impedia novo casamento".

personagem ao elaborar a 'Teoria dos Lados': embora as figuras materna e paterna ocupassem polos opostos, o Menino Maluquinho estabelece o próprio espaço, passível de ser compartilhado individualmente com cada um deles.

Figura 2 - O Menino Maluquinho: inventor da Teoria dos Lados



Fonte: Ziraldo (1994, p. 84-85).

No livro, Ziraldo desenha o sapato do pai na página 84 que caminha do lado oposto ao salto alto da mãe que se encontra na subsequente (página 85). O Menino Maluquinho está representado no meio das páginas, assustado e paralisado, com as mãos imóveis como se estivesse impotente diante da situação. Isso nos leva a inferir que a criança não precisa escolher um dos lados para ser feliz, pois pode conviver e caminhar ao lado de cada um dos pais.

Realidade a ser vivenciada por qualquer criança, a saudade de um dos pais é inevitável, em que a circunstância é vista como "uma barra" (Ziraldo, 1994, p. 86); porém, o Maluquinho, de forma introspectiva, inventa a Teoria dos Lados que, para Silva (2008), é um monólogo reflexivo do Menino sobre a situação e ao qual o leitor tem acesso: "todo lado tem seu lado/Eu sou o meu próprio lado/E posso viver ao lado/Do seu lado, que era meu" (Ziraldo, 1994, p. 84). Ações criativas do Maluquinho demonstram que qualquer criança possui os próprios meios de superar as adversidades e reinventar o cotidiano por meio da imaginação, brincadeiras, ludicidade e Literatura, algo eternizado por Ziraldo em versos e de forma sensível e poética.

A obra em pauta aborda um tema complexo de forma natural, visto que a felicidade das crianças não depende exclusivamente da convivência dos pais na mesma casa. Isso demonstra que elas também são felizes, pois sabem que são amadas pela família, independentemente de tais figuras estarem unidas ou não. Mais uma vez, Ziraldo apregoa o amor como fundamento para a formação das crianças e não condicionado à estrutura familiar,

com respeito à individualidade do Maluquinho, ao modo especial e único de ser e viver a infância.

Nesse ideal, a Literatura é Arte, campo de saber autônomo e específico capaz de favorecer a sensibilidade dos sujeitos. A obra de Ziraldo congrega o imaginário infantil de forma poética, ao inserir diversos recursos gráficos e visar à transformação na maneira de pensar dos sujeitos: "as emoções provocadas pelas imagens artísticas fantásticas das páginas de um livro ou do palco de teatro são completamente reais e vividas por nós de verdade, franca e profundamente" (Vygotsky, 2009, p. 29). Isso pressupõe a realidade sensória e emocional provocada pela imagem da narrativa literária; logo, vivemos as emoções, as angústias dos personagens, as traquinagens do Maluquinho, os amores e os sofrimentos (choro no quarto escondido) que revelam o quanto a arte nos afeta, nos inquieta e influencia, sobremaneira, "a nossa interioridade, as nossas ideias" (*ibidem*, p. 31).

Cumpre salientar que a separação dos pais do Maluquinho não é o tema central da narrativa. Na obra em análise, o Menino é vislumbrado no tempo presente com suas inquietudes e peraltices; logo, Ziraldo torna implícito o modo como as crianças devem ser educadas e cuidadas, seja no espaço escolar, na família ou no ambiente externo.

Palavras e ilustrações permitem ao leitor o acesso às diferentes formas de compreender o mundo, como um prenúncio ao ato de educar em todos os sentidos. Como almejava Freire (2022, p. 24): "ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando, seja ele criança, jovem ou adulto"; logo, Ziraldo reitera o processo educativo no contexto familiar ou na escola como um ato de amor e liberdade para a construção da autonomia dos sujeitos, sem desconsiderar o brincar.

A obra focaliza a história do personagem-título que não possui denominação específica no livro, mas há o acréscimo do adjetivo "maluquinho" ao substantivo "menino". O vocábulo "maluco" adquire um significado diferente, quando se adiciona o sufixo no diminutivo ("-inho") – o uso de tal afixo não denota algo menor, e sim terno, "inho" de ternura ou carinho: "eu sou muito adjetivoso. Quando escrevo, mando brasa. Depois, vou cortando os adjetivos" (Campedelli; Abdala Jr., 1982, p. 14). Nesse ínterim, o autor se utiliza de vários adjetivos para compor o perfil do personagem; logo, "O Menino Maluquinho" é repleto de adjetivos que o qualificam, como "sabido", "menorzinho", "espertinho", "bonitinho", "alegrinho" etc. O diminutivo não se contrapõe ao aumentativo "-ão" – "era tantas coisas terminadas em inho que os colegas não entendiam como é que ele podia ser um companheirão" (Ziraldo, 1994, p. 22), e sim se complementam: o maluquinho é o parceiro

para todos os momentos e, indiferentemente do tamanho, representa um amigo fiel, companheiro, alegre e esperto.

Além disso, o personagem se arrisca em aventuras inusitadas, sem medo de se posicionar e transformar o meio onde vive – aparentemente, ele é maluquinho, o que demonstra ironia e crítica à sociedade sobre o fato de as crianças terem um padrão a ser seguido; por esse motivo, o Menino subverte uma forma de ser e esperada da criança obediente e passiva.

De acordo com Silva (2008, p. 60), Maluquinho representa meninos e meninas, pois a palavra "'menino' na linguagem popular é usada para designar crianças de ambos os sexos"; porém, discordamos desse argumento em relação à obra em análise, pois, ao utilizar o artigo definido "o", Ziraldo determina, de forma precisa, o substantivo que o segue e o gênero em si. No documentário "Ziraldo, o eterno Menino Maluquinho", de 2007, Ziraldo afirma que Maluquinho é um menino de oito anos, idade em que o autor considera fantástica, com descobertas incríveis para conhecer e saber opinar. Ademais, Ariès (1986), ao estudar a infância na Idade Média, reitera a diferença dessa fase do menino na época da nobreza em comparação à da menina, que permanecia atrelada ao modo de viver dos adultos.

Para Felgueiras (2023) e Kuhlmann Jr. (2023), no diálogo de abertura da 1ª Jornada Internacional da História da Educação e das Infâncias em 2023, a História da Educação está impregnada pela História da Infância – não seria apenas um recorte, tampouco poderia ser analisada isoladamente. Isso pressupõe que as infâncias são múltiplas e apresentam diferentes realidades quando observamos as classes sociais, o gênero, as diferenças regionais e a relação com outros grupos etários e, principalmente, outras instâncias sociais, como a saúde e a legislação. Nesse sentido, a 1ª Jornada Internacional da História da Educação e das Infâncias de 2023 nos possibilitou refletir: sobre quais infâncias falamos? A exemplo das crianças citadas por Del Priore (2004), que trabalhavam na indústria têxtil e eram postas às margens, abandonadas, deficientes, desprovidas de tudo, até de vivenciarem a infância em si.

Vários pesquisadores buscaram o destino social das crianças e suas infâncias com estigmas, diante do outro questionamento importante: como viveram as crianças filhas de minorias e ex-escravizados? Nesse contexto, pode-se identificar o Maluquinho como um menino na faixa etária dos oito anos, apesar de Ziraldo não especificar sua idade na obra. É pertencente à família de classe média, pois, conforme apresentado no cotidiano do lar, a família possui cozinheira e babá. Pode-se inferir, ainda, que a narrativa retrata uma infância de classe média, urbana, com acesso à escola e aos bens de consumo – esses dados podem excluir ou não representar a realidade de diversas crianças brasileiras. A obra pressupõe uma

infância livre, sem preocupações e cheia de brincadeiras, o que pode ser visto com uma visão distante da realidade daquelas que trabalham, enfrentam dificuldades familiares ou vivem em contextos de vulnerabilidade.

Por um lado, elas foram retiradas do direito de ser, realidade tão esquecida na literatura; por outro, a criança vislumbrada na obra de Ziraldo é vista como sujeito que apreende a realidade à sua maneira e reinventa o cotidiano por meio de brinquedos e brincadeiras como um ser companheiro e solidário que abarca a sensibilidade partilhada por todas as infâncias:

> [...] quando eu escrevi o livro não tinha computador doméstico, não tinha videogame, de maneira que O Menino Maluquinho é um menino fora do tempo, criança, ele não muda nunca, o que muda são as circunstâncias que tipo de casa, que tipo de carro, de escola, que tipo de cidade, são as coisas em volta é que muda. O homem, o ser Humano, na essência, ele não muda nada (Ziraldo, entrevista UOL, 2006[20]).

Brincadeiras são enunciadas por Ziraldo, como soltar pipa e balão, jogar futebol, desenhar e brincar de faz-de-conta (montar em um foguete e sair voando, vestir as roupas dos adultos, chegar em casa esfolado etc.). Constatamos que as brincadeiras compartilhadas, as diferentes formas de reinventar o cotidiano por meio da ludicidade, a espontaneidade e o desejo de liberdade representam a "essência" da infância, como preconiza Ziraldo, independentemente da classe social, do gênero e da etnia.

Caracterizado pela intensa criatividade, o personagem consegue criar músicas e poemas, ser inventor do abraço, dos beijos e da Teoria dos Lados sob uma perspectiva central para protagonizar a própria história. Na ludicidade, o autor revela um menino com traquinagens, em que quebrava vasos, podia abraçar o mundo com as próprias pernas, cantava, sorria, inventava histórias e era "um menino impossível" (Ziraldo, 1994, p. 13). Essa criança sofre com a separação dos pais e se utiliza da imaginação para superar medos e incertezas.

Além disso, Maluquinho se diferencia nas ações do cotidiano escolar, como no seguinte excerto: "este caderno só pode ser do Menino Maluquinho" (Ziraldo, 1994, p. 27); por esse motivo, se individualiza pela visão peculiar nas aulas de História, a escrita de versos na lição de Matemática, além de desenhar passarinhos no mapa do Brasil durante as aulas de

---

[20] Ziraldo fala sobre os 25 anos do Menino Maluquinho. Entrevista concedida a Maria Fernanda Rodrigues. **UOL**, São Paulo, 2006. Disponível em:< notícias.uol.com.br>. Acesso em: 30 jan. 2024.

Geografia. Igualmente refletimos sobre a consolidação do processo de ensino-aprendizagem com as cópias de conteúdos e sem relação com as vivências dos educandos – aqui parece que a educação formal poderia ser mais interessante às crianças.

O Menino Maluquinho é narrado em terceira pessoa. Trata-se de uma "visão de fora", conforme os critérios do narrador, e a voz da obra em análise não é a do menino, e sim, a do narrador/autor. A narrativa se desenvolve no tempo passado e, para Perrotti (1986, p. 129), o presente se torna dependente dele: "a narrativa é elaborada em função do 'discurso': o uso de procedimentos que lhe são próprios (narrador em terceira pessoa, tempo passado) foi a maneira encontrada para dissimular a presença constante do sujeito que fala". Assim, segundo Perrotti (1986), são marcas do "utilitarismo às avessas", e, na tentativa de atingir certa objetividade, a narrativa apresenta como um viés de verdade, para haver "a produção de um efeito sobre o leitor" (*idem*), em que o leitor se torna "testemunha" do "final do conto de fadas" – no caso da obra estudada, "ele se tornou o cara mais legal do mundo".

Conforme Perrotti (1986, p. 132), as situações vividas e as ações dos personagens foram pensadas para lançar "a conclusão que se deseja servir ao leitor", com um discurso que pretende ser eficaz e "mobiliza o leitor da mesma forma que o discurso tradicional". Embora a geração da década de 1970 tenha abrangido um viés renovador, algumas obras não escaparam do "utilitarismo às avessas":

> [...] continuamos comprometidos com a ordem formativa, só que agora promovendo, através de nossos textos, conteúdos sociais consentâneos com o momento. Produzimos, assim, aquilo a que chamamos de "utilitarismo às avessas. O princípio da eficácia, do ensinamento continuava intocável (Perrotti, 1986, p. 14).

Autores da década de 1970 questionaram a "ordenação metódica" da burguesia, como visto nos discursos tradicionais da literatura infantojuvenil, ao refletirem valores disseminados como "sexismo, preconceito racial, etnocentrismo, antropocentrismo, vida afetiva meramente formal, saber como instrumento do poder, individualismo" (Perrotti, 1986, p. 117), além de terem se preocupado com a estética na escrita para crianças e jovens. Tal atitude deveria atingir a organização do discurso que, sob o prisma utilitário, representou o "utilitarismo às avessas":

> [...] este consistiu no questionamento dos conteúdos burgueses, dentro de padrões discursivos idênticos ao utilizado pela tradição, ou seja, dentro do modelo "utilitário". Na verdade, a atitude básica, a "ratio", e o princípio gerador, a eficácia, apenas mudavam de feição, adaptando-se aos interesses

> contemporâneos que reclamam novas formas de "ordenação metódica" da sociedade (Perrotti, 1986, p. 117-118).

Assim, Perrotti (1986) argumenta sobre a oscilação entre a tradição e o novo sem desconsiderar, conforme visto nos anos 1970, a transformação significativa nas narrativas para crianças e jovens, com a análise das obras *Raul da ferrugem azul*, lançada em 1979 por Ana Maria Machado; *Marcelo, Marmelo, Martelo,* publicada em 1976 por Ruth Rocha; e *A Curiosidade Premiada*, divulgada por Fernanda Lopes de Almeida em 1978. Autores relevantes no campo da literatura infantojuvenil, porém, sob a análise de Perrotti (1986) apresentam o utilitarismo nas obras mencionadas acima, ainda que às avessas.

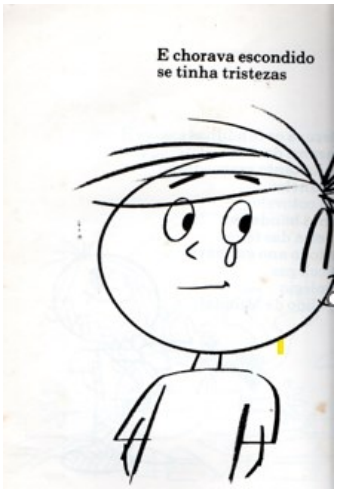
Desse modo, podemos inferir que *O Menino Maluquinho* transita entre a tradição e a inovação, ocupando uma posição intermediária. Em relação aos conteúdos propostos, Ziraldo se difere da perspectiva dos autores tradicionais ao discorrer sobre a valorização da criança como sujeito ativo e participante do contexto social; o reconhecimento da cultural popular; a valorização do lúdico que perpassa a narrativa; a estética na escrita para crianças e jovens, que inclui o uso de imagens que dialogam com o leitor; o reconhecimento da infância como elemento primordial para o desenvolvimento dos sujeitos; e as críticas a determinados discursos estabelecidos no sistema educacional.

Se, por um lado, o escritor abdica de prescrever um modelo de criança estritamente obediente a preceitos morais e normas de conduta, pois afirma valores como respeito à criança, a individualidade, a liberdade e a autonomia; por outro, ilustra um "padrão" que se deseja instaurar/permanecer. Verificamos o discurso normativo que exibe ao leitor o "modelo" do que é ser homem na sociedade, como cita Perrotti (1986) em relação ao "utilitário às avessas", que culmina em uma forma de "ensinamento". Em outras palavras, o Maluquinho pretende "ensinar" como os meninos devem ser.

Nesse horizonte, torna-se relevante discutir como tais elementos, retratados na obra, fornecem indícios dos valores ideológicos acerca da masculinidade e dos comportamentos esperados pela sociedade para o 'ser menino' ou 'ser homem' no período estudado. Um exemplo é o enunciado de que 'homem não chora'; contudo, o Menino Maluquinho o faz reservadamente: 'chorava escondido se tinha tristezas e ficava sozinho brincando no quarto semanas seguidas' (Ziraldo, 1994, p. 64). Igualmente, na Teoria dos Lados, quando os pais se separam, o Menino não chora e enfrenta a situação com humor, pois "ria baixinho quando a saudade apertava" (*ibidem*, p. 86) – aqui, a normalidade seria o choro da criança, o riso também pode inferir desespero pela separação dos pais. Em ambas as conjunturas, "homem

não chora" ou, quando isso acontece, se esconde no quarto, permite refletir sobre os comportamentos sociais atribuídos ao homem.

Figura 3 - "Homem chora, porém, no quarto escondido"



Fonte: Ziraldo (1994, p. 64).

Na imagem acima, uma única lágrima representa a dor do Maluquinho: "E se as lágrimas tivessem história?". A propósito, Vicent-Buffault (1986a, p. 5) investigou a historicidade das lágrimas dos séculos XVIII ao XIX, com as distinções do seu uso em diferentes sociedades. Para Vicent-Buffault (1986), as lágrimas são expressões de uma emoção "tanto podem testemunhar uma sensibilidade apreciada como passar por fraqueza de mulher". Se, no século XVIII, permitia-se a homens e mulheres chorarem ao ler um romance ou assistir uma peça teatral, encontrar um amigo, escrever cartas aos amantes, o mesmo não acontece a partir do século XIX: "vai-se estabelecendo progressivamente uma nova economia dos signos corporais, modificando os gestos de emoção" (*idem*), o que, na visão da autora, redistribui os "papéis" femininos e masculinos. Em síntese, as lágrimas, que antes eram públicas, se tornam privadas, íntimas e restritas ao sexo feminino: "no século XVII os homens podiam chorar em público; atualmente tornou-se mais difícil e mais raro. Só as mulheres é que conservam esse direito. Por quanto tempo ainda? Escreve Norbert Elias" (*ibidem*, p. 6).

Mas, afinal, quais são os limites do aceitável em relação ao choro? Um "sinal da alma". Para Vicent-Buffault (1986b, p. 53), o homem que nasce sensível deve controlar as emoções e evitar o choro, o que pode afetar a capacidade de raciocínio e, nesse caso, a "sensibilidade dirigida" possui estatuto duplo: "uma sensibilidade extrema não faz grandes homens, mas graças à emoção é possível criar hábitos morais e afetivos que levem a fazer o bem", (*idem*). Por isso, é preciso evitar os excessos e controlar não somente o corpo, mas também as sensibilidades e emoções.

Em contrapartida, sobre a sensibilidade e o choro do menino, podemos reiterar *Bisa Bia, Bisa Bel* (Machado, [1981], 2007). Na aula de História da Dona Sônia, Isabel descobre que não havia perdido "para sempre" o retrato da bisa Beatriz (Bisa Bia), pois ele tinha sido encontrado pela professora. A foto foi o incentivo para uma atividade instigadora, visto que os alunos levaram as fotos dos bisavós e pesquisaram sobre o tempo vivido por eles. Tal fato é agraciado pelo depoimento de uma das crianças que havia chegado recentemente na sala de Isabel, os gêmeos Maria e Vítor, que tinham voltado ao Brasil depois de vários anos exilados em diversos países (devido às penalidades da ditadura cívico-militar). A foto do falecido avô de Vítor fez o menino se emocionar, o que ocasiona um estranhamento em Isabel: "Ainda bem que Dona Sônia não esperou a minha resposta nem reparou no choro do Vítor (que menino mais esquisito... será que ele nunca ouviu falar que homem não chora?)" (*ibidem*, p. 72).

De fato, o depoimento de Vítor sobre a saudade de um tempo não vivido com o avô fez o menino sentir tristeza e vontade de chorar: "Puxa! Ele enxugou outra lágrima! Não tinha medo de que ninguém risse dele... Na mesma hora descobri que Vítor era o menino mais corajoso que eu já tinha conhecido. Tinha até coragem de chorar na frente da turma toda (Machado, 2007, p. 77). Com isso, Machado (2007) demonstra o outro lado, a sensibilidade dos meninos que podem chorar publicamente quando sentem saudade e tristeza, o que desconstrói a afirmativa de que "homem não chora".

Em relação ao controle das emoções, Corneau (1995, p. 45) argumenta sobre o poder do "não" nas condutas que expressam a masculinidade:

> [...] ser homem significa não poder chorar, não poder cantar, não poder gritar, não ficar deprimido, não exprimir seus sentimentos, não exprimir a sensualidade do corpo e também não cuidar dos outros. Porque cuidar dos outros é trabalho para mulheres, não para homens. Penso que esse é o profundo desprezo, o profundo mal-entendido em que nossa civilização cultural está mergulhada.

Para o mesmo autor, a primeira violência sofrida pelos homens socialmente é contra a sensibilidade, pois: "de um corpo e um coração que não pode sofrer e chorar, de homens que possuem emoções e sentimentos, porém, são capazes ou obrigados a escondê-los; não temos palavras para traduzir nosso mal-estar, nosso sofrimento, temos muita vergonha de falar sobre o que sentimos" (Corneau, 1995, p. 51).

Com base nesses posicionamentos, o controle corporal das sensibilidades compreende o "tornar-se homem" que, para Badinter (1993), envolve diferentes aspectos sociais, culturais e psicológicos, os quais são independentes dos fatores genéticos, caracterizados pelos

cromossomos XY, porém desempenham papéis fundamentais. Ao nascer, se confere o sexo à criança; por conseguinte: "Ser homem se diz mais no imperativo do que no indicativo. A ordem 'seja homem', tão frequentemente ouvida, implica que isso não é tão evidente e que a 'virilidade'[21] não é, talvez, tão natural quanto se pretende" (*ibidem*, p. 3).

Ainda de acordo com a mesma autora, ser homem exige esforço e trabalho, em que precisa provar a sua virilidade, pois sua identidade é constantemente questionada. Todavia, tal exemplo não é solicitado para as mulheres; assim, "dever, provas, provações" são palavras de ordem para se "tornar homem". Ou seja, conforme Badinter (1993) a virilidade é construída e "fabricada", sem ser posta naturalmente, devido a uma "ideia" de homem a ser alcançada, que demanda esforço e sofrimento.

Segundo Badinter (1993), questões acerca da própria identidade masculina emergiram a partir da década de 1970, a exemplo das mulheres e da forte influência dos movimentos feministas. Para a autora, os pesquisadores norte-americanos das ciências humanas publicaram os primeiros artigos nesse período e começaram a questionar "o papel masculino ideal" e, nos anos 1980, começaram o movimento de denúncias desse modelo (*ibidem*, p. 5). Em relação à obra, discorre-se que Ziraldo, ao representar a masculinidade, parte de exemplificações compartilhadas mundialmente que, a partir da década de 1970, caminhavam para a reflexão: "a classe, a idade, a raça ou a preferência sexual tornam-se fatores de diferenciação masculina, e os anglo-americanos preferem falar de masculinidade no plural" (*idem*).

Assim, aos homens foram impostas "máximas" de que devem ser "durões" e não demonstrarem sentimentos, como traduz o ditado popular "homem que é homem não chora", mas, no caso do Menino Maluquinho, isso acontece no quarto escondido. Para Amantino e Del Priore (2013, p. 13) "o conjunto revela, para o bem e para o mal, que o Brasil continua sendo um país machista. Os números da violência, na cidade e no campo, e nas suas mais diversas formas, não desmentem as conclusões de consistentes pesquisadores". Tais autores se atentam para o alto índice de assassinato de homossexuais e violências praticadas, majoritariamente, pelos homens.

Em outro trecho, quando os pais voltam do cinema, o Menino está vestido de fantasma para assustá-los, mas o pai pergunta se ele tinha medo do escuro, com a obtenção da seguinte resposta: "Claro que não! O fantasma sou eu" (Ziraldo, 1994, p. 39). O personagem principal

[21] Em suma: "se a palavra 'virilidade' significa em primeiro lugar o conjunto de atributos e características físicas e sexuais do homem, ela é também usada no sentido mais geral do 'próprio homem' e sinônimo de masculinidade. Em troca, a palavra anglo-saxã se restringe ao primeiro significado, e as feministas americanas detectam um sentido machista no significante *virility* e se abstêm de utilizá-la" (Badinter, 1993, p. 192).

era destemido, sem medo do escuro ou de fantasmas; mas, afinal, homens e meninos não têm medo ou não podem demonstrá-lo?

As interações estabelecidas na infância, o afeto, o respeito e o acolhimento são fundamentos para o desenvolvimento dos sujeitos. No aconchego familiar e em casa, Maluquinho compartilha alegrias, tristezas ao chorar no quarto, segredos guardados, porém revelados para o pai e a mãe, o que indica um ambiente constituído com base em confiança, amizade e amparo.

Figura 4 - O colo materno

Fonte: Ziraldo (1994, p. 52).

No colo da mãe, vê-se que o Menino dorme tranquilamente, pequenino, e as pernas da mulher são imensas para ampará-lo – a mão consegue abarcar toda a cabeça. No momento de tristezas e incertezas, o colo permite se reconstituir enquanto ser amado, como lugar seguro, acolhedor e fundamental, porque dentro dele há o toque cuidador e amoroso do pai, da mãe, da avó ou do avô. O tato, o carinho e a proteção revelam que a qualidade das interações com o meio influencia na formação da criança.

Na casa da avó, o Menino possui liberdade para brincar, espaço para aprontar, fazer o que quiser, rir, descansar, ser alegre. Além disso, existem as comidas favoritas (bolo e cocada), e esse lugar de acolhimento se reverbera no aconchego da avó, com um olhar atencioso e sensível constituinte da base de um vínculo afetuoso.

Figura 5 - No colo da vovó

Fonte: Ziraldo (1994, p. 52).

Na imagem, podemos vislumbrar a ancestralidade, pois, agora, a avó cuida do neto. Aliás, nascemos e fomos amparados no colo de uma mulher/mãe, e esse colo materno personifica acolhimento, proteção e nutrição, espaço privilegiado para a formação de seres humanos sensíveis. A ilustração de Ziraldo denota que o colo permanece ao longo da vida, seja nos momentos felizes e/ou de fragilidades.

Para Perrot e Martin-Figier[22] (1991), a divisão sexual dos papéis no contexto familiar se baseia em "caracteres naturais", segundo a posição entre passivo e ativo, interior e exterior, que governa todo o século, ou seja, o pai de família estabelece a relação entre o privado e o Estado (externo) por meio do trabalho. Direcionada ao ambiente privativo, a mulher é responsável pela educação e moralidade no seio familiar, em que os filhos devem ser educados livres, porém "sem excessos nos afagos aos sentimentos de autodiferenciação", nesse sentido, a noção dos "filhos como chefes, e as filhas como esposas" (*ibidem*, p. 94). A casa é o esteio da moralidade e filtro da ordem social, como "cerne" de um privado subordinado ao pai, o qual deve dominar os sentimentos e "domar a mulher" (*ibidem*, p. 95). Ainda segundo os autores, a mulher é, ao mesmo tempo, a figura mais importante no centro da casa e constitui a sua ameaça; assim, a grandeza dela consiste na submissão ao homem, seja ele marido ou filho.

[22] No capítulo "Os Atores", Perrot e Martin-Figier (1991) se voltam para a França do século XIX, em que abarca a Revolução Francesa e a constituição do "home inglês". Após a revolução o público e o privado estão no centro de várias discussões, inclusive política. A família encontra-se na base das preocupações, como forma reguladora dos sujeitos, para o Estado era importante organizar os "interesses privados" (*ibidem*, p. 93). Alguns pontos elencados pelos autores são importantes para refletir a questão dos gêneros no contexto familiar da obra analisada nesta tese.

Tais situações são notadas no contexto familiar do Menino Maluquinho, com papéis biológicos bem definidos e inscritos no âmbito social – mulher como babá responsável pelo cuidado da criança, cozinheira no preparo do alimento, representante da casa da avó, proteção e comida preferida –, apesar de os referidos autores argumentarem que as funções não se encerram somente no privado/em casa, com a participação feminina em vários contextos da sociedade. Por um lado, muitos traços vistos nas páginas do Maluquinho ainda persistem em 2025, dado que as mulheres (majoritariamente) são responsáveis pelo cuidado da casa, saúde e educação dos filhos, trabalham fora e auxiliam com suporte financeiro no lar, sem a participação ativa dos seus companheiros. Por outro lado, reafirma-se o papel da mulher no seio familiar como a que cuida do perfeito funcionamento da família e da organização do lar e do privado (Ariès, 1986; Cunha, 1999; Brougère, 1995; Santana, 2022; Perrot; Martin-Figier, 1991).

Em resumo, a mulher seria a responsável não somente pela alimentação, mas também por nutrir os sentimentos dos homens:

> Nota-se que essa superioridade do homem, patente da vida prática, corresponde à idealização da mulher no plano dos valores ideais conforme se vê na literatura, num prolongamento evidente da valorização da mulher, iniciada na Idade Média através do código do amor cortês. Na literatura para crianças, todas essas características aparecem de maneira evidente, quase caricata, reforçando os limites entre o que é próprio da mulher e do homem. (Coelho, 2000, p. 21).

Contudo, o colo da mãe-mulher é diferente do pai, sobretudo quando Maluquinho assusta os pais, vestido de fantasma:

Figura 6 - O colo paterno

Fonte: Ziraldo (1994, p. 39).

No colo do pai, aponta-se o dedo como um questionador/inquisidor sobre o fato de ter medo de fantasmas – aqui, o Menino olha assustado. Essa pergunta permite a seguinte resposta: “Claro que não! O fantasma sou eu”. O homem representa um sujeito destemido e,

como visto, os colos materno e paterno, na literatura de Ziraldo, revelam o que é "próprio do homem e da mulher" (Coelho, 2000, p. 21).

O olhar dos pais e a convicção quanto ao sexo do filho é atestada ao nascer e documentada pela certidão de nascimento, fatores determinantes para o desenvolvimento da identidade sexual. Assim, Badinter (1993) menciona que a "rotulação" sexual do outro, em particular a do bebê, é acompanhada de comportamentos esperados conforme o sexo atribuído à criança.

Adicionalmente, Badinter (1993, p. 41) cita a pesquisa de Zella Luria e Jeffrey Rubin em que, 24 horas após o nascimento dos bebês, perguntaram aos pais a impressão que tinham deles. Meninos e meninas haviam nascidos ao término da gestação e aparentemente, tinham o mesmo tamanho e peso. Os resultados das entrevistas foram significativos "eles usavam muito mais a palavra "grande" para os filhos do que para as filhas, e "bonita", "engraçadinha", "tranquila" para as filhas.

Os questionamentos comprovaram que ambos os genitores tendem a estereotipar os bebês, porém, de maneira mais acentuada na visão do pai. A propósito, tal pesquisa demonstrou a importância do olhar do outro, principalmente daqueles que cuidam do bebê:

> [...] mal ele nasce, nós lhe ensinamos pelo gesto, pela voz, pela escolha dos brinquedos e das roupas a que sexo pertence [...] para a imensa maioria, a primeira etapa fundamental da diferenciação masculina começa com XY e conclui com o olhar dos pais (Badinter, 1993, p. 43).

É perceptível a interiorização da masculinidade que exige uma "repressão" dos "desejos passivos", principalmente de ser "acalentado", uma reminiscência do tempo quando era nutrido no colo da mãe (Badinter, 1993). Segundo a mesma autora, a teoria do "instinto materno" seria devastadora para as crianças e, principalmente, aos meninos – aqui, a mulher seria a única capaz de cuidar do bebê e da criança, pois foi determinada biologicamente para isso. Tal fato estabelece uma relação exclusiva entre mãe e filho e legitima a exclusão do pai, o que dificulta aos meninos a identificação paterna: "os psicanalistas ingleses foram adeptos entusiasmados desta teoria. Eles traçaram o retrato da mãe ideal, totalmente dedicada a seu pequenino e com interesses que seriam os mesmos da criança" (Badinter, 1993. p. 64). Nesse sentido, o pai deveria manter certa distância da criança, o que inclui os sentimentos e cuidados, com papel reduzido no desenvolvimento do filho: "Duas imagens do pai afinal predominam nos Estados Unidos e, em menor grau, na Europa, o pai distante, inacessível, ou o pai desvirilizado e desprezado" (*ibidem*, p. 89).

Em outra pesquisa citada por Badinter (1993, p. 90), do pesquisador Shere Hite, demonstra que, dentre sete mil homens entrevistados, a maioria revelou que não eram próximos de seus pais e não se recordavam de terem sido abraçados por eles, "embora lembrem-se muito bem de suas palmadas e punições".

Além disso, outras representações de masculinidade são reveladas. O Menino Maluquinho tinha "dez namoradas" (Ziraldo, 1994, p. 53) e, quando o namoro acabava, sem nenhum motivo específico, ele sabia todas as respostas: "esse seu namorado é muito maluquinho!". As namoradas não recebiam explicação do término do namoro, mas o homem precisa namorar todas? Ou seja, o verdadeiro "homem" deve conquistar várias mulheres, o que revela novamente categorias sociais definidas para ambos os gêneros.

Tal posicionamento passivo das "namoradas" do Maluquinho faz alusão à música "Mulheres de Atenas", de Chico Buarque e Augusto Boal (1976), também sugerida na dissertação de Rocha (2021):

> Mulheres de Atenas
>
> Mirem-se no exemplo
> Daquelas mulheres de Atenas
> Vivem pros seus maridos
> Orgulho e raça de Atenas
>
> Quando amadas, se perfumam
> Se banham com leite, se arrumam
> Suas melenas
> Quando fustigadas não choram
> Se ajoelham, pedem imploram
> Mais duras penas; cadenas
> [...]

A música revela críticas à sociedade e às condições impostas às mulheres de Atenas que, submissas e sem direitos, tinham seus desejos ignorados. Viviam para os maridos, se perfumavam, se arrumavam e, quando "fustigadas", maltratadas e castigadas, se ajoelhavam e pediam perdão. Sem sonhos e vontades, as mulheres eram "despersonalizadas", com a atuação exclusivamente doméstica e na procriação de filhos que alimentariam a guerra. Na composição, também é revelada a superioridade masculina, pois os homens são chamados de "orgulho e raça", "poder e força", "bravos guerreiros", "heróis e amantes" de Atenas. Os autores conclamam às mulheres neste excerto: "Mirem-se no exemplo/Daquelas Mulheres de Atenas", para que as gerações futuras não reproduzissem os mesmos padrões. Com a canção transposta para a década de 1970 (ditatura cívico-militar no Brasil), os compositores "sugerem" às mulheres a luta para conquistar o espaço público, político e social.

O Menino Maluquinho, conforme retratado no livro, tinha somente amigos homens, o que nos leva a refletir o papel secundário das mulheres na narrativa. Para Badinter (1993, p. 99; 117), uma das características mais evidente da masculinidade é a heterossexualidade, pois o menino deve provar que não é homossexual:

> [...] em nossa civilização predomina a ideia de que um homem de verdade prefere uma mulher [...] ser homem significa *não* ser feminino; *não* ser homossexual; *não* ser dócil, dependente ou submisso; *não* ser efeminado na aparência física ou nos gestos.

Ainda de acordo com a autora, as negativas são típicas do status da masculinidade, em questão, o menino Maluquinho reafirma a posição de homem viril, hétero, destemido e conquistador.

Em sequência às análises sobre a narrativa, a efabulação segue a estrutura linear, com início, meio e fim: infância do menino (aproximadamente aos oito anos); salto temporal na trama; e culminância na fase adulta. O tempo da narrativa se centraliza na primeira fase, sem etapas pré-determinadas para a vivenciar.

Ziraldo salienta um momento significativo da vida do personagem: "o verdadeiro conto exige concisão, pois se trata de fixar um fragmento da vida" (Coelho, 2000, p. 74). No enredo, o leitor acessa a infância do Maluquinho repleta de peraltices em diferentes espaços, com primazia do espaço urbano. Nessa perspectiva, o autor se refere à infância como parte importante do todo.

Por fim, o tempo, inicialmente realizado na infância, é alterado ao final do livro, pois, apesar de ser um exímio goleiro e conseguir defender todas as bolas, Maluquinho não conseguiu segurar uma: o tempo, ou seja, "vivendo a vida com muita alegria, inventando sempre o momento presente, o moleque saudável, entretanto, cresceu como todo mundo: só não pode segurar o tempo. Mas cresceu feliz, que é o que importa" (Campedelli; Abdala Jr., 1982, p. 43).

No encerramento da obra, Ziraldo anuncia que o Menino "virou o cara mais legal do mundo" (Ziraldo, 1994, p. 104-106). O início marcado com a semelhança ao conto de fadas também se consolida com o final feliz, e o leitor atesta que a vivência do Maluquinho na infância é a mais "prudente", pois se tornou um adulto realizado.

Ziraldo discute elementos primordiais para obter a felicidade na infância, com prioridade a um espaço físico acolhedor e garantia de alimentação, saúde e proteção, como preconizam a CRFB e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1988, 1990), o que nos remete aos dizeres de Pesavento (1998, p. 84): "a época de escritura de um texto-

explica o presente, inventa o passado, constrói o futuro!". Afirmamos, ainda, que Ziraldo construiu um futuro, ao almejar o compromisso de todas as instâncias sociais com a infância/a alegria das crianças. Além disso, ter acesso e permanência na escola e direito aos bens culturais, como livros, gibis, brinquedos e brincadeiras, além do desenvolvimento emocional por meio da boa convivência com a família e os amigos, deveria ser a realidade das crianças não somente no tocante à lei e à Literatura. Dessa forma, são infâncias múltiplas, crianças diferentes e que ocupam o mesmo espaço social dos adultos e passam por dificuldades, como violência, miséria, abandono, fome, doenças, separações etc.

Assim, segundo Silva o "Menino Maluquinho não é feliz por estar neste período, mas por receber condições favoráveis" (2008, p. 73). Essas condições permitem o direito à liberdade para ele ser cientista, goleiro, inventor e se constituir como sujeito autêntico para imaginar, questionar, ser "subversivo", poeta, musicista, ler e escrever, sentir saudade e tristeza, despertar para a vida, descobrir a si mesmo e o outro.

Pesquisas como as de Darnton (1990), Chartier (2002), Cunha (1999), Santana (2022) e Souza (2023) certificam a importância do estudo da materialidade da obra, pois não somente a narrativa, como também as capas, são signos que dispõem de representações. Portanto, consideramos importante discutir tal elemento no livro em pauta na próxima subseção.

1.2.1 A materialidade

Sob a ótica de Roger Chartier (2002), a materialidade do livro transcende a dimensão puramente física para configurar-se como um dispositivo determinante na produção de sentido. Ao afirmar que as formas afetam as interpretações, o autor postula que o livro é um objeto sociocultural cuja configuração material, enquanto suporte de discurso e mercadoria, molda a experiência cognitiva e os modos de apropriação do leitor.

Segundo Souza (2023, p. 24), a materialidade da obra literária é importante para o historiador; por conseguinte, é vislumbrada como produto criado conforme um determinado momento histórico: "além disso, a distribuição e acessibilidade dos livros ao longo da história também são determinantes para a sua recepção e impacto cultural". A partir desse princípio, informações como tipografia, diagramação, ilustrações, suporte e circulação são fundamentais para o pesquisador, pois permitem refletir a relação e a recepção do leitor com o texto.

Para Darnton (1990, p. 111), a obra impressa perpassa um ciclo vital, um "circuito de comunicação" que inclui uma movimentação que vai do autor ao editor, além dos intermediários que possibilitam a chegada do livro até o leitor; assim, o leitor encerra o

circuito, pois influencia o autor antes e depois da produção escrita, em que "os autores são leitores" de outros autores, de si mesmos e do social, o que inclui "a ideia geral do empreendimento literário", com ênfase em fatores amplos que impactam na escrita do texto.

Nessa perspectiva, Ziraldo, ao perceber que o trabalho no Pasquim não seria mais possível devido ao regime ditatorial do país e após a reunião de pais e mestres em uma escola do RJ, vislumbrou o campo da literatura infantojuvenil como possibilidade de trabalho, com escrita específica para as crianças. Não somente ele, como também outros escritores e artistas gráficos que atuavam na área da literatura adulta, passaram a se dedicar às narrativas infantis.

Torna-se importante discorrer que os grandes índices de analfabetismo da década de 1970 colocavam o país em um *ranking* desfavorável. Como área promissora, a Literatura para as crianças e jovens foi alvo de programas governamentais de incentivo à leitura[23], do deslocamento de escritores profissionais e do aumento considerável de obras literárias infantojuvenis. Nesse contexto, os autores estavam engajados com uma literatura infantil "revolucionária" (Lajolo; Zilberman, 2007, p. 123), ao debaterem sobre gênero, desigualdades, etnias e até mesmo críticas à ditadura civil-militar. Várias obras infantojuvenis passaram despercebidas pela censura militar no país.

E, sobre a materialidade, Cunha (1999, p. 51) afirma que:

> Nos livros, há uma linguagem das imagens que se apresentam nas capas que tanto se pode decifrar como um conjunto de signos, como um suporte para representações ideológicas; uma linguagem dos títulos que aguça a imaginação e faz pensar no seu conteúdo, e uma linguagem das disposições tipográficas que pode dar uma organização mais ou menos clara à leitura.

Dessa forma, o contato físico e visual com a obra, ou seja, a materialidade, se constitui como signos para qualificar a narrativa, cujos suportes essenciais incluem "representações ideológicas", inferências do conteúdo do texto e uma possível clareza e organização da leitura. Esses dados são essenciais e favorecem a aproximação ou o distanciamento do leitor com o texto (Figura 7):

[23] No anexo da tese, há um quadro com as políticas de incentivo à leitura no Brasil.

Figura 7 - Capas da obra “O Menino Maluquinho”

Fonte: Ziraldo (1980) e Letra Viva Leilões[24].

Fonte: Ziraldo (1983).

f

Fonte: Ziraldo (1994).

Fonte: Ziraldo (2002).

A capa de 1980 demonstra a figura central do Menino Maluquinho, e a cor amarela se destaca como fundo da imagem. O nome de Ziraldo aparece acima do desenho, com letra de forma, enquanto o nome da obra se externa também pela letra de imprensa, com preenchimento e cores variadas de tons de azul, mas com uma ressalva: a letra A de vermelho na palavra “Maluquinho”. Nesse caso, remete-se à tridimensionalidade, com melhor visualização do nome. Além disso, observa-se a escrita do nome da editora Melhoramentos com a letra bastão de tamanho reduzido, no canto direito, disposta de forma horizontal.

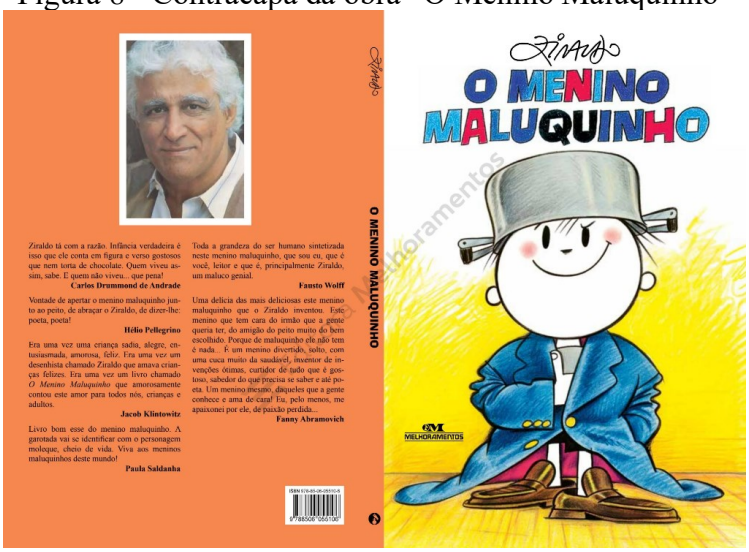
Na capa da 12ª edição de 1983 permanecem a mesma ilustração e as cores. No canto superior direito se sobressai o símbolo do Prêmio Jabuti de 1981, direcionado à literatura

[24] A imagem foi encontrada no *website* Letra Viva Leilões. Com uma leve inclinação à esquerda, o exemplar em questão será leiloado com a seguinte informação: “1ª edição, muito difícil com dedicatória e desenho do autor”. Disponível em: https://www.letravivaleiloes.com.br/peca.asp?ID=14895478&ctd=96&tot=&tipo=&artista=. Acesso em: 4 abr. 2024.

brasileira, com registro da premiação da obra em 1980. O nome da editora Melhoramentos mudou de posição e se encontra abaixo do nome do Maluquinho, com as letras maiores, e, se compararmos com a de 1980, é uma forma de evidenciar o nome da empresa que publicou o livro. Enquanto isso, a capa de 1994, edição n. 49, registra o projeto governamental "Salas de Leitura" do MEC/FAE, enquanto o nome de Ziraldo aparece acima da imagem do Menino Maluquinho, com o mesmo tipo de letra da capa de 1980. Nomes do projeto do governo e do Prêmio Jabuti são uma forma de legitimação e comercialização do livro, ao demonstrar que o leitor adquiriria uma obra reconhecida e aprovada segundo um "parâmetro" de qualidade.

A última capa do Menino Maluquinho com alteração, datada de 2002, é a mesma das novas edições, com retificação da comemoração dos 40 anos de publicação. A edição especial ressalta ao centro uma panela branca com contorno vermelho e virada para baixo, com evidência ao número 40. A capa de 2002 apresenta a mesma ilustração e as mesmas cores da publicação de 1980: o nome de Ziraldo aparece com formato de assinatura e se designa como autoria, registro utilizado em obras e produtos veiculados pelo artista. A cor amarela ouro na parte superior do livro é substituída pelo branco, como realce ao nome de Ziraldo e do Menino Maluquinho. Foram excluídos dados adicionais, como número de edições e o Prêmio Jabuti, para indicar a consolidação da obra no mercado editorial brasileiro.

Figura 8 - Contracapa da obra "O Menino Maluquinho"



Fonte: ISSUU (2023).

Na contracapa, há a predominância da cor laranja, uma foto de Ziraldo no centro e os comentários positivos sobre a relevância do Menino Maluquinho. As apreciações de escritores consagrados da literatura brasileira, críticos literários e jornalistas comprovam a importância

da obra para a literatura infantojuvenil, com a história de um menino feliz, saudável, pleno de vida e narrado cuidadosamente por Ziraldo em versos e imagens.

Mesmo com as 132 diferentes edições, as características e as cores da capa do livro, presentes em 1980, não sofreram modificações conforme a passagem do tempo (44 anos). Aparentemente, atribui-se valor publicitário à referida capa, que deve ser atraente e colorida, atributos essenciais relacionados à vendagem da obra e, para Cunha (1999, p. 55), no Brasil há uma preocupação com a "embalagem" do produto; logo, a visualidade da capa, em conformidade com o conteúdo, são atributos essenciais.

Na capa do livro, encontra-se a representação de um menino, com a cabeça maior e desproporcional para o tamanho do corpo, além de uma panela sobre ela – segundo Rocha (2021), o tamanho maior pode inferir inteligência, astúcia e perspicácia. O Menino Maluquinho possui rosto redondo e sorriso alongado, ao passo que o semblante sugere que está prestes a aprontar algo; ademais, as sobrancelhas estão arqueadas, e os olhos revelam que ele está preparado para fazer alguma travessura. Tais elementos fornecem indícios da personalidade da criança e antecipam os acontecimentos ao leitor e o que esperar da narrativa: graça e muita vivacidade.

Sobre a capa de livros infantis, Ramos e Panozzo (2005, p. 117) defendem que o efeito dessa apresentação "é semelhante à embalagem que, por suas características, suscita o desejo de posse, guarda um mistério, ativa a curiosidade e, ao mesmo tempo, sinaliza algumas possibilidades à mente de quem se aproxima desse objeto". Sendo assim, os elementos iniciais dispostos na capa permitem o toque, a percepção visual e a apreciação. Para as autoras, inicia-se o processo de leitura, pois a imagem central do Maluquinho instiga, recria uma realidade na construção de sentidos realizada pelos leitores.

Além disso, o terno azul e os sapatos de adulto não estão na medida certa para o tamanho do Menino. De maneira despojada, a imagem da criança subverte a visão adultocêntrica, em que os adultos tentam impor normas e condutas a ela, inclusive as vestimentas – nessa perspectiva, o Menino brinca com as roupas e a mão esquerda no bolso demonstra seriedade. Os trajes revelam também uma maneira de ser notado, ouvido e reconhecido como sujeito, sem nunca deixar de ser criança e, com a panela na cabeça, demonstra irreverência e peraltice.

Ziraldo emprega cores primárias para a composição da capa, cujas cores básicas não podem ser obtidas pela mistura de outras cores, com predominância do amarelo, azul e vermelho. De acordo com Silva (2008, p. 94), "as cores que compõem a capa não foram

escolhidas aleatoriamente, são cores vibrantes que chamam a atenção do leitor e facilitam a comercialização do livro".

Conforme Silva (2008), o Menino se veste de fantasia para viver as peraltices da infância, enquanto o pano de fundo do terno é o vermelho, cor da paixão e da vida. Maluquinho é inteligente, corajoso para enfrentar os problemas cotidianos, inventivo, carismático e solidário. Nesse contexto, Souza, Carvalho e Santos (2021) ainda consideram o contraste entre o amarelo do fundo e o azul do terno de modo estrutural para identificar o Maluquinho como notadamente "nacional", pois se remete às cores da bandeira do Brasil.

Nesse ínterim, elencamos um trecho da entrevista de Ziraldo ao bate-papo UOL sobre a construção da imagem do Maluquinho na capa:

> O Menino Maluquinho é maluco, então na anedota, no humor, o símbolo do maluco é o Napoleão Bonaparte, aquele que tem um chapelão na cabeça e a mão enfiada no paletó. Aí eu fiz o Maluquinho com o paletó do pai e na hora de inventar o grande chapéu do Napoleão, eu me lembrei que quando brincava de soldado eu usava a panela da cozinha de minha mãe, aí, foi assim que aconteceu, virou uma espécie de traje do maluquinho (Ziraldo, 2003 *apud* Silva, 2008, p. 93).

Conforme o depoimento, as características do Menino Maluquinho na capa corresponderiam a uma "piada gráfica" (Nascimento, 2012) de Ziraldo a respeito da figura de Napoleão Bonaparte. Dessa forma, o autor se utiliza do humor para compor uma das particularidades do garoto – a maluquice. Além disso, reflete sobre os grandes heróis da História, assim como visto na página 25 da obra, com a caricatura de Pedro Álvares Cabral de "tôca" (Ziraldo, 1994, p. 25).

De acordo com Nascimento (2012), a panela na cabeça substitui o quepe ou boné, de forma a ironizar o período da ditadura militar no Brasil de 1964 a 1984. A mão direita no peito possui caráter dúbio que pode caracterizar o amor à pátria, porém de forma irreverente, ou apenas uma brincadeira infantil. Para Ziraldo, o período após 1964 foi singular, com a conscientização política: "fui marcado profundamente pelo golpe militar. Até então eu era uma espécie de humanista sem maiores preocupações políticas [...]. Fui à luta com toda a consciência. [...] foi uma resistência pessoal além de política" (Campedelli; Abdala Jr., 1982, p. 10).

Concordamos com a hipótese de Nascimento (2012), de que as roupas utilizadas pelo Maluquinho podem revelar uma crítica aos militares não somente como piada gráfica ao estilo de Napoleão Bonaparte (que não deixa de ser um estrategista e militar), ao reiterar que Ziraldo foi preso três vezes pelo regime civil-militar. Por meio de *charges* e caricaturas no

Pasquim, ele tentou sensibilizar a população para a censura imposta e, na página 33, denomina o Maluquinho de “subversivo” ao chegar em casa com uma “bomba” que seria a reprovação escolar (Ziraldo, 1994).

Para Souza, Carvalho e Santos (2021, p. 213), “a imagem dialoga com a figura do mágico, demonstrando o tom de brincadeira, alegria, leveza e magia”. O Menino Maluquinho é retratado como mágico, pronto para realizar proezas e encantar os leitores, cujo enquadramento o posiciona na centralidade e o destaca em primeiro plano (*close-up*), ao ocultar outros aspectos e reforçar o protagonismo da criança para aproximar o leitor do que é observado. Em obras literárias que preconizam a obediência ou a fragilidade das crianças, Ziraldo vislumbra o Menino como sujeito com vontades, interesses e vivacidade que protagoniza as próprias ações.

O autor também se embasa nas memórias da infância, do tempo em que usava a panela da cozinha da mãe na cabeça para brincar de soldado. Ziraldo se aproxima do universo infantil ao retratar as próprias vivências e a época da meninice em um movimento que permite questionar: qual criança não usou um paletó do pai, uma camiseta, um chapéu de panela, o salto alto da mãe ou a maquiagem para representar a vida adulta? Para isso, o autor indica ter liberdade e condições materiais, sociais e afetivas para vivenciar a infância em sua plenitude.

Em síntese, *O Menino Maluquinho* constrói uma representação de infância atravessada pela alegria, pelo afeto e pela imaginação, sem convertê-los em idealização abstrata. As ações do personagem sugerem, de maneira sutil, a possibilidade de pensar a infância como tempo de experimentação, em que brincar, criar e imaginar fazem parte do cotidiano. Nessa chave, a narrativa aproxima-se da poética de Manoel de Barros, sobretudo quando valoriza os chamados “despropósitos” da infância, entendidos como modos singelos de relação com o mundo. Assim como o menino que carrega água na peneira, o Maluquinho opera no registro do lúdico e do imaginativo, não para negar a realidade, mas para iluminá-la por outro ângulo. A infância aparece, desse modo, como um espaço de sensibilidade e criação, a partir do qual se tornam perceptíveis formas menos rígidas de perceber e agir no mundo.

> O menino que carregava água na peneira
>
> Tenho um livro sobre água
> Gostei mais de um menino
> que carregava água na peneira
> A mãe disse que carregar água na peneira
> Era o mesmo que roubar vento e sair
> correndo com ele para mostrar aos irmãos
> [...]

> 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. [...] (Barros, 1999, [n.p.]).

Nesse sentido, a criança é apresentada como sujeito que percebe e atribui significados à realidade social a partir de modos próprios de agir. Os "despropósitos" e as "peraltagens" aparecem como formas singulares de experimentar o mundo, sobretudo pelo brincar e pela imaginação. No poema de Manoel de Barros, o menino que carrega água na peneira expressa essa relação simbólica com a realidade. De modo semelhante, em *O Menino Maluquinho*, a família, ainda que nem sempre compreenda as ações da criança, as acolhe, reconhecendo sua maneira particular de sentir e perceber o mundo.

A título de curiosidade, os primeiros anúncios sobre a publicação da obra dispostos na seção de livros novos do Jornal do Brasil, do estado do RJ e de alcance nacional, observamos a propaganda do lançamento de *O Menino Maluquinho*, publicada em 10 de agosto de 1980. No anúncio em destaque, há os dizeres "Maluquinho, mas criativo" (com letras em caixa alta) e "uma história de Ziraldo no novo pacote de livros infantis da editora Melhoramentos". Também há o resumo do livro e uma das imagens do Maluquinho, com nota 10 em todos os conteúdos, mas zero em comportamento. O texto frisa que, apesar do possível "mau comportamento" do Menino, ele era um "bom aluno" e se tornou um adulto feliz.

O anúncio ainda cita as obras de sucesso de Ziraldo, "Flicts", de 1969; "Planeta Lilás", de 1979; e, nas entrelinhas, *O Menino Maluquinho* seria uma nova promessa. Na seção, com nota de destaque, apenas a obra de Ziraldo aparece com letras chamativas e a imagem do personagem principal:

Figura 9 - Anúncio do lançamento da obra "O Menino Maluquinho"[25]

MALUQUINHO MAS CRIATIVO

Uma história de Ziraldo no novo pacote de livros infantis da Editora Melhoramentos

COMO quase todas as editoras presentes na VI Bienal do Livro, em São Paulo, a Melhoramentos programou uma série de encontros de autores com o público, para lançamento e discussão de obras novas. A primeira das novidades da editora paulista a ser apresentada (hoje, às 16 horas) é O Menino Maluquinho, de Ziraldo Alves Pinto (109 páginas), sua terceira incursão no campo da literatura infantil. Ao contrário dos seus dois livros anteriores, Flicts e O Planeta Lilás, este não tem capa dura nem é impresso a cores.

— Abdiquei da cor e da cartonagem — diz o autor — porque queria que o livro fosse barato e pudesse ser vendido em todas as papelarias do país, que são milhares e aceitam esse tipo de produto. Repetindo o luxo dos outros, alcançaria apenas as livrarias, que são pouco mais de 300 no Brasil inteiro.

O Menino Maluquinho conta a história de um garoto que sempre tirava nota 10 nos deveres escolares e zero em comportamento. Em casa, como na rua, parecia um pé de vento, fazendo diabruras, quebrando objetos, assustando os pais e atribulando os colegas. Mas era sensível e criativo. Em seus cadernos misturava exercícios com poemas, mapas com figuras de passarinho. "Se, de repente, ficasse vazio ele inventava o abraço; se havia silêncio ele inventava a conversa. E quando mais deixavam ele inventar mais o menino inventava".

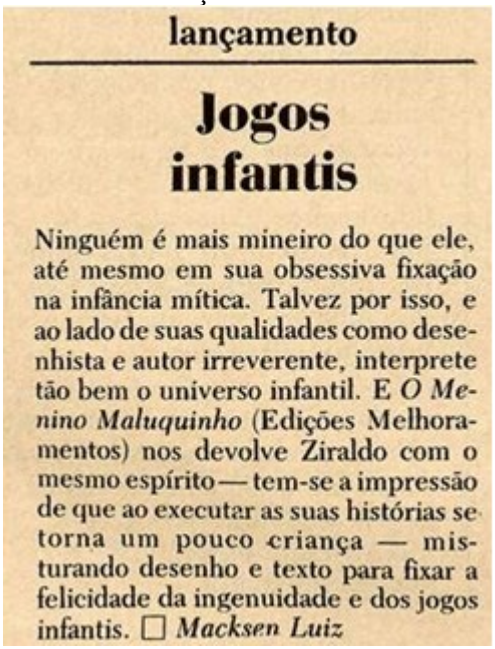
O tempo passa e como todo mundo o menino maluquinho cresce. E porque ao crescer ele se torna um "cara legal", as pessoas descobrem que nada havia de mau na sua aparente maluquice. O que ele tinha sido, na verdade, era um menino feliz. Por isso, podia ser, agora, um adulto feliz, honesto, decente e solidário para com os outros.

Além de Ziraldo, que também vai publicar pela Melhoramentos uma série com os personagens da Turma do Pererê, a editora estará lançando na Bienal, livros infantis de Bárbara Vasconcelos, Stela Carr, Hernani Donato, Mirna Pinsky, Maria Helena Izzo, Lilia Malferrari, Ricardo Azevedo, Antônio Leal, Sandra Marcondes, José Mauro Vasconcelos, Edy Lima, Assis Brasil, Maria Dinorah, Lucília Junqueira de Almeida Prado, Elias José, Heberton Sales e outros autores.

Fonte: Jornal do Brasil (1980).

[25] "MALUQUINHO, MAS CRIATIVO – Uma história de Ziraldo no novo pacote de livros infantis da Editora Melhoramentos. Como quase todas as editoras presentes na VI Bienal do Livro, em São Paulo, a Melhoramentos programou uma série de encontros de autores com o público, para lançamento e discussão de obras novas. A primeira das novidades da editora paulista a ser apresentada (hoje, às 16 horas) é O Menino Maluquinho, de Ziraldo Alves Pinto (109 páginas), sua terceira incursão no campo da literatura infantil. Ao contrário dos seus dois livros anteriores, Flicts e o Planeta Lilás, este não tem capa dura nem é impresso a cores. O Menino Maluquinho conta uma história da sua geração, que sempre tirava dez nos deveres escolares e zero em comportamento. Em casa, como na rua, parecia um pé de vento, fazendo diabruras, quebrando objetos e assustando os pais e colegas. Mas era sensível e criativo. Em seus cadernos misturava exercícios com poemas, mapas com figuras de passarinho. "Se de repente, ficasse vazio ele inventava o abraço; se havia silêncio ele inventava a conversa. E quando mais deixavam ele inventar mais o menino inventava". O tempo passa e como todo mundo o menino maluquinho cresce. E porque ao crescer ele se tornar um "cara legal", as pessoas descobrem que nada havia de mau na sua aparente maluquice. O que ele tinha sido, na verdade, era um menino feliz. Por isso, podia ser, agora, um adulto feliz, honesto, decente e solidário para com os outros. Além de Ziraldo, que também vai publicar pela Melhoramentos uma série com outros personagens da Turma do Pererê, a editora lançará na Bienal, livros infantis de Bárbara Vasconcelos, Stela Carr, Hernani Donato, Mirna Pinsky, Maria Helena Izzo, Lilia Malferrari, Ricardo Azevedo, Antônio Leal, Sandra Marcondes José Mauro Vasconcelos, Edy Lima, Assis Brasil, Maria Dinorah, Lucília Junqueira de Almeida Prado, Elias José, Heberton Sales e outros autores".

Figura 10 - Anúncio do lançamento da obra na revista Manchete



lançamento

Jogos infantis

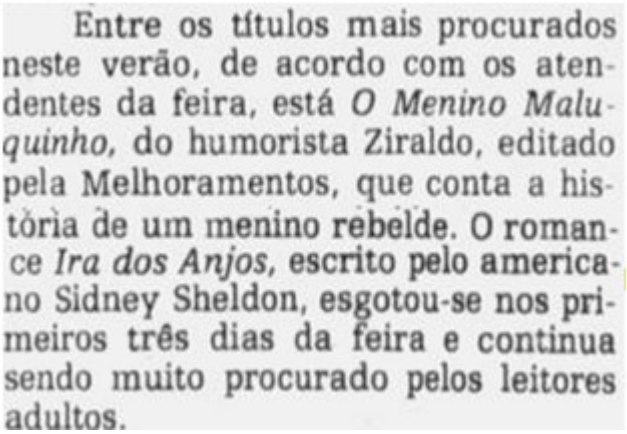
Ninguém é mais mineiro do que ele, até mesmo em sua obsessiva fixação na infância mítica. Talvez por isso, e ao lado de suas qualidades como desenhista e autor irreverente, interprete tão bem o universo infantil. E *O Menino Maluquinho* (Edições Melhoramentos) nos devolve Ziraldo com o mesmo espírito — tem-se a impressão de que ao executar as suas histórias se torna um pouco criança — misturando desenho e texto para fixar a felicidade da ingenuidade e dos jogos infantis. ☐ *Macksen Luiz*

Fonte: Revista Manchete (1980, p. 121).

Na revista Manchete, de veiculação semanal, há uma nota positiva sobre o lançamento da obra, ao reafirmar Ziraldo como autor conceituado no campo da literatura infantil e que sabe dialogar com a imagem e o texto, ao se aproximar do universo das crianças.

Na seção de música popular, dança e livros, a propaganda da obra *O Menino Maluquinho* está entre os títulos mais procurados do verão de 1981, o que confirma o sucesso editorial após o lançamento (Figura 11):

Figura 11 - "O Menino Maluquinho", título mais procurado do verão de 1981



Entre os títulos mais procurados neste verão, de acordo com os atendentes da feira, está *O Menino Maluquinho*, do humorista Ziraldo, editado pela Melhoramentos, que conta a história de um menino rebelde. O romance *Ira dos Anjos*, escrito pelo americano Sidney Sheldon, esgotou-se nos primeiros três dias da feira e continua sendo muito procurado pelos leitores adultos.

Fonte: A Tribuna- SP (1981, p. 12).

Pela análise dos suportes materiais como capa, título e tipografia, notamos a construção de vínculo com o possível leitor. A capa construída por Ziraldo, o desenho irreverente e colorido do Maluquinho, as disposições das letras e as cores trabalhadas não são

isentas de representações, o que nos leva a inferir o desenvolvimento "das sensibilidades, do deleite estético e de imagens portadoras de discursos, que encantam e formam o imaginário" (Cunha, 1999, p. 126).

Chartier (2002, p. 127) preconiza a necessidade de "recordar vigorosamente que não existe nenhum texto fora do suporte que o dá a ler, que não há compreensão de um escrito, qualquer que ele seja que não dependa das formas através das quais ele chega ao seu leitor", ao refletir sobre o fato de que somente a capa é colorida. O texto e as ilustrações elaboradas por Ziraldo estão dispostos, internamente, com as cores preto e branco; logo, há a possibilidade de as crianças leitoras serem também participantes da narrativa, colorirem o Maluquinho com as cores de sua preferência, completarem os desenhos e os pontilhados, escreverem em versos[26].

Nesse sentido, consideramos importante discutir o alcance da obra para além das páginas do livro, ao se consolidar como artefato cultural, o que nos permite apropriar dos termos de Cunha (1999) sobre a sedução e a educação de várias gerações.

1.3 *O Menino Maluquinho*: um artefato que educa gerações

Em "Por que ler os clássicos", Calvino (1993) elenca questionamentos relevantes: seriam clássicas as obras que o leitor tem o prazer de reler e que possuem um valor intrínseco? O autor sustenta que "os clássicos são livros que exercem uma influência particular quando se impõem como inesquecíveis e também quando se ocultam nas dobras da memória, mimetizando-se como inconsciente coletivo e individual" (*ibidem*, p. 10-11). Assim, refletimos sobre a influência das leituras realizadas na infância eternizadas na memória ou, ainda, se lançarão ao futuro.

O clássico permanece na lembrança de quem o lê e se perpetua na memória individual e coletiva, com as respectivas conservação e renovação diante do panorama histórico, social, econômico e político; portanto, "um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer" (Calvino, 1993, p. 11). Assim, *O Menino Maluquinho* se atualiza na

[26] Ao esquecer o livro do Maluquinho na mesa de estudos, minha filha Helena, à época com cinco anos questionou: "Mamãe, posso colorir o Maluquinho?". Não por acaso, algumas passagens foram coloridas e desenhadas por ela. Assim, a obra em análise não deixa de evocar o protagonismo infantil, a imaginação e a sensibilidade. Verificamos pontilhados para as crianças preencherem e, na página 81, podem escolher ou desenhar a figurinha que falta no álbum. Rocha (2021) infere que a figurinha faltante de número 18 é o número da maioridade do menino, ainda não alcançada. Na página 82, a história e as aventuras do Menino Maluquinho estão inacabadas, ou seja, há uma dica implícita para o leitor terminá-las.

memória coletiva, pois há o ideal de infância como um momento singular, de respeito e cuidado que prevalece na temporalidade.

Ainda segundo Calvino (1993), o clássico deixa marcas na cultura, como igualmente ocorre com *O Menino Maluquinho* nessa área, na história e na sociedade revigorada a cada tempo, seja como livro, HQs, filmes, ópera e teatro. Contudo, não deixa de incitar reflexões, como os preceitos de masculinidade inscritos na narrativa e a educação da década de 1970, cujas conexões são estabelecidas entre o passado, o presente e o futuro.

Para Bajour (2012), a instituição escolar e o mercado editorial são fundamentais na determinação de um cânone literário infantil e, devido à desigualdade de obtenção de bens culturais, deve-se refletir sobre a acessibilidade dos leitores ao livro, a liberdade para conhecê-lo e se apropriarem dele. Nesse sentido, é preciso pensar um cânone:

> [...] permeável à cultura do passado e ao mesmo tempo às múltiplas culturas do mundo atual, sobretudo aquelas que têm que ver com as distintas maneiras contemporâneas, algumas extremamente raras e belas, outras terrivelmente cruéis, de vivenciar a infância (Bajour, 2012, p. 97).

A partir das instituições sociais, um cânone pode refletir as obras infantis que ditam modelos a serem seguidos pelas crianças, ultrapassar os muros da escola e se revigorar na cultura e na memória.

Nesse sentido, para delimitar o perfil do leitor ao qual o *Menino Maluquinho* se destina, é preciso situá-lo para além da abstração literária, compreendendo-o sob a égide das definições institucionais de infância. Nesse sentido, a caracterização do leitor da obra converge com os parâmetros estabelecidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)[27] e pelo Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas (UNICEF), que balizam as faixas etárias do ser criança no Brasil. Essa delimitação não é meramente terminológica, mas carrega implicações diretas nas estratégias das editoras, que utilizam tais diretrizes para segmentar o público-alvo, definir catálogos e mediar o acesso do artefato cultural ao ambiente escolar, onde a obra atua como um dispositivo pedagógico.

Sobre o ato de apropriação, Chartier (2002, p. 123) afiança que a "leitura é prática criadora, atividade produtora de sentidos singulares, de significações de modo nenhum

[27] De acordo com o Art. 2º da Lei nº 8.069/1990 (ECA), considera-se criança a pessoa até doze anos de idade incompletos. Em consonância, o UNICEF estabelece diretrizes que compreendem a infância como uma etapa de desenvolvimento integral e prioritária, segmentando-a em faixas etárias específicas para otimizar a aplicação de políticas públicas e mecanismos de proteção social. No mercado editorial brasileiro, essa faixa etária (0 a 12 anos) orienta a classificação de obras como 'infantis', influenciando desde o projeto gráfico até a complexidade temática das narrativas.

redutíveis às intenções dos autores de textos ou dos fazedores de livros". Refletir sobre a leitura consiste em abordar a liberdade dos leitores, ou seja, o ato de ler envolve uma prática imaginativa e libertadora que atribui significados diferentes por meio da ação criativa do leitor. Nesse contexto, *O Menino Maluquinho* se atualiza como cânone ao salientar a cultura do brincar, de ser livre para viver a infância na totalidade, com existência, movimento e vivacidade ao se aproximar do contexto do jovem leitor. Ele pode ser o irmão, o amigo, o primo ou o colega de escola, o que reafirma a sensibilidade e a capacidade de Ziraldo em entender o outro, algo traduzido na identificação do leitor com o personagem.

Santana (2022), ao estudar a representação de preceptoria na personagem Fraulein em *Amar Verbo Intransitivo*, de Mário de Andrade, considera o personagem um sujeito ficcional e histórico. Assim, podemos inferir que o Menino Maluquinho transpõe a ficcionalidade, se constitui como sujeito histórico ao se revelar com as características humanas, sofre com a separação dos pais, reinventa o cotidiano por meio da ludicidade e reflete acerca da sociedade do período.

Adicionalmente, "O Menino Maluquinho" ganha vida e se difunde para além dos muros da escola, ao se inserir em diferentes campos de comunicação. O personagem-título se adéqua às necessidades da indústria cultural e atinge diferentes públicos, pois "quem não conhece o personagem pela leitura, encontrou-o no cinema ou o viu num cartaz" (Silva, 2008, p. 35). O Maluquinho é composto por elementos simbólicos traduzidos no equilíbrio entre os aspectos visuais, verbais e sonoros e, a partir de outras Artes, como o cinema, a ópera, o teatro e as HQs, diferentes espectadores direcionam às prateleiras para ler a obra "original".

Dessa forma, Chartier (2017, p. 7), no prefácio à obra de Lajolo e Zilberman (2017), define o "livro" desde critérios preconizados a partir do século XVIII, como "a originalidade da escritura, a identidade sempre reconhecível da obra e a propriedade literária de seu autor", além de discutir as obras como formas de materialidade que se transformaram e adquiriram diferentes suportes, o texto destaca como elas ainda mantêm sua essência.

Sob tal lógica, Lajolo e Zilberman (2017, p. 17) tematizam o suporte destinado às obras, assim como a leitura e a escrita; logo, novos formatos e dispositivos, como *websites*, *e-books* e *blogs*, configuram um novo modo de criar e disponibilizar a literatura: "não é mais possível falar do livro com segurança, já que novas tecnologias impuseram outros formatos materiais, novos modos de produção e de circulação, distintas maneiras de leitura, restaurando em muitos casos as relações entre comunicação, corpo, voz, olhar e gesto". Isso porque *O Menino Maluquinho* foi a primeira obra infantojuvenil disponibilizada integralmente *on-line* e em formato digital. (Silva, 2008, p. 100).

Assim, o “Menino Maluquinho” não é conhecido somente na narrativa de Ziraldo, pois conseguimos encontrá-lo também em uma série na Netflix de 2022, em comemoração aos 90 anos de Ziraldo. Nesta última, Maluquinho e sua turma passam por diversas aventuras e peripécias, assim como na obra, em um ambiente urbano, mais precisamente na escola, na rua e em casa: “hoje a mídia atua como ativadora de ‘lembrança’, em cada uma das representações do personagem – seja em quadrinhos, no seriado, em filmes ou publicidades, opera injetando e reavivando a presença do personagem na memória das pessoas” (Silva, 2008, p. 35). A representatividade do Menino Maluquinho faz o personagem se projetar para além das páginas do livro, se reafirmar em diferentes espaços sociais e midiáticos.

Silva (2008) discute sobre as projeções do personagem no filme, em HQs e na linguagem publicitária; com isso, a tese apresenta o movimento reflexivo de situar a importância do Menino Maluquinho como um artefato cultural que atua na formação dos sujeitos. Ressaltamos que, em 1994, o referido personagem foi transformado em selo de Natal na campanha “Comemorativo e Especial Selos Brasil”, com emissão dos Correios e Telégrafos para os votos de Feliz Natal. Assim, a figura do menino peralta e “impossível” percorreu os estados brasileiros, bem como outros personagens de Ziraldo, como Bichinho da Maçã e a Turma do Pererê.

Figura 12 - Maluquinho: selo de Natal

Fonte: Selomania (1994)[28].

Na imagem, o terno do Maluquinho foi substituído pelos trajes do Papai Noel, mas de forma inusitada, como um manto em tamanho desproporcional. Há a permanência da panela na cabeça, como artefato característico da capa e, ao fundo, a estrela cadente simboliza a estrela de Belém. Diferentemente da capa de 1980, o Menino está com os braços abertos em

[28] Disponível em: < https://selomania.com.br/produto/selo-postal-do-brasil-de-1994-menino-maluquinho-n/>. Acesso em 30 mar.2023.

um movimento de abraço, ou semelhante ao anjo, pronto para bater as asas ou um "uirapuru" (Ziraldo, 1994, p. 18).

No ano de 1997, Ziraldo foi homenageado no carnaval de Juiz de Fora (MG), ao desfilar em carro alegórico com um enorme Menino Maluquinho. Seis anos depois, a escola de samba Nenê de Vila Matilde lançou o enredo "É Melhor Ler... o Mundo Colorido de um Maluco Genial", com ênfase na vida e obra de Ziraldo. A comissão de frente foi representada por dezenas de passistas vestidas com camiseta, tênis e short no estilo "Menino Maluquinho".

Vale mencionar que o Maluquinho foi encenado pela primeira vez em Belo Horizonte (MG) em 1987, pelo grupo Real Fantasia. Atores com pernas de pau e patins faziam acrobacias e brincadeiras para rememorar a história do famoso Menino, cuja essência era a alegria – inclusive, o espetáculo ganhou várias premiações desde a primeira apresentação.

Em 2004, "O Menino Maluquinho" retornou aos palcos de Belo Horizonte, sob a direção de Fernando Linhares e direção artística de Fernando Bustamante, além de seis atores caracterizados como o personagem e, em 2014, na colaboração com a Cyntilante Produções e o trabalho do Grupo Real Fantasia, o espetáculo[29] retornou em cena. De fato, a obra se reafirma como clássico acerca da fantasia e do universo infantil, ao fazer uma releitura com trechos marcantes do livro.

Na peça, o Maluquinho é apresentado com as mesmas características presentes na capa – panela na cabeça e terno azul. Atores com pernas de pau jogam bola, pulam corda e deslizam pelo palco para representar o Menino que podia abraçar o mundo com as pernas. Em cena, eles se revezam para narrar as peraltices do garoto que pode ser também uma "Menina Maluquinha". Para Garcia (2006, p. 100), "a opção pela linguagem circense, na peça, foi uma escolha acertada para transfigurar em movimento cênico a liberdade e ousadia do Maluquinho, expressa no livro em desenho e verso". Com traços marcantes das apresentações circenses, a peça teatral se traduz em narrativa imagética, assim como as representadas por Ziraldo na obra.

Nesse sentido, retratam-se de forma irreverente a imaginação e a ludicidade presentes no mundo do circo, das crianças e, principalmente, a liberdade do Menino para ser e fazer o que quiser. Várias configurações da obra, em diferentes meios comunicativos, continuam a educar gerações. Na peça teatral, propõe-se uma infância de liberdade repleta de imaginação e

[29] Em virtude da pandemia de *Coronavirus Disease* 2019 (Doença do Novo Coronavírus 2019 – COVID-19), foi disponibilizada a versão digital da peça teatral que traz trechos gravados do espetáculo. Disponível em: https://soubh.uai.com.br/agenda/teatro/espetaculo-o-menino-maluquinho-ganha-versao-virtual. Acesso em: 10 out. 2023.

brincadeiras, espaço onde as meninas podem também jogar bola, caminhar com pernas de pau e serem maluquinhas.

Em 1995, foi lançado "O Menino Maluquinho – o filme", dirigido por Helvécio Ratton e produzido por Tarcísio Vidigal. O protagonista é Samuel Costa, além dos atores Patrícia Pillar, Roberto Bomtempo, Edir Castro, Hilda Rebello e Luís Carlos Arutin. Foi desenvolvido pela companhia mineira Grupo Novo de Cinema e TV e comercializado pela RioFilme. Na apresentação inicial, desenhos infantis, à maneira da elaboração de crianças, representam as características do Menino Maluquinho, como visto nas páginas 8 a 13 da obra, ao som da voz do Maluquinho ao fundo, que conta uma anedota aos colegas.

O filme é perpassado pela intertextualidade iniciada com os pais do Maluquinho na escola que o buscam na enfermaria, todo "esfolado e com a cabeça enfaixada". Assim argumenta o Menino[30] ao pai: "no meio do caminho tinha uma árvore, tinha uma árvore no meio do caminho", em referência ao poeta Carlos Drummond de Andrade, em especial ao poema "No meio do caminho". Drummond igualmente teceu comentários sobre *O Menino Maluquinho* registrado tamanho zelo na contracapa da obra: "Ziraldo tá com a razão. Infância verdadeira é isso que ele conta em figura e verso gostosos que nem torta de chocolate. Quem viveu assim, sabe. E quem não viveu... que pena!"[31]. A passagem observada na produção fílmica seria uma homenagem ao poeta Drummond, amigo de Ziraldo; logo, a infância é atualizada para a década de 1990, em que O Menino Maluquinho desce de carrinho de rolimã pelas ruas de Belo Horizonte (MG) e brinca de patinete e bandeirinha estourada. Na fazenda do avô Passarinho, sobe em árvore para apanhar manga e vive momentos imaginativos, como andar de balão, sonhar com o tempo, dormir na lua e brincar com as estrelas.

Em uma das cenas do filme, o vovô Passarinho encontra um pião e estabelece um diálogo com a esposa – "acho que as crianças nunca saberão o que é um pião. Os tempos estão mudando"; – "mas sempre há alguém para ensinar"[32] –, e Ziraldo ensina, em versos e imagens, como a infância era representada nas décadas de 1970 a 1980, conferidas na obra original de 1980. Ressaltam-se as brincadeiras e a liberdade para brincar nas ruas, ao ensinar a construção de uma pipa compartilhada pelos homens da família do Maluquinho. Aos novos leitores, há um aprendizado: o autor compartilha saberes e, principalmente, o respeito à infância, às crianças e suas singularidades.

[30] Trecho retirado do filme "O Menino Maluquinho – o filme", de 1995.
[31] Comentário de Carlos Drummond de Andrade na contracapa de "O menino Maluquinho" (Ziraldo, 1980).
[32] Trecho extraído de "O Menino Maluquinho – o filme, de 1995.

Além disso, há a representação do homem na sociedade, preceitos de masculinidade igualmente presentes no filme de 1995, como a menina que não pode subir em árvore ou brincar com os meninos e que estes devem conquistar todas as meninas. Tais representações se igualam aos trechos da obra, visto que os amigos do Maluquinho são majoritariamente homens e as brincadeiras vistas na narrativa são exclusivas desse gênero, ou seja, as meninas não participam das atividades, a não ser para torcerem na arquibancada no jogo de futebol ou serem as 10 namoradas – o Maluquinho em questão é um exímio conquistador.

Figura 13 - Aspectos visuais do Maluquinho: livro, filme e teatro

Fig. 1: Aspectos visuais do Maluquinho do livro, mantidos nas adaptações
a) capa do livro b) capa do filme c) cena do filme d) cena da peça
Fonte: Garcia (2006, p. 100).

Nas imagens da Figura 13, a visualidade na capa da obra *O Menino Maluquinho* é mantida nas diversas adaptações, com permanência da marca registrada: a panela na cabeça, o terno azul de tamanho desproporcional e as cores das vestimentas. Em uma das cenas do filme, o Menino segura um ovo e fala a anedota "quem nasceu primeiro, o ovo ou a galinha?", em referência ao criador do Maluquinho, Ziraldo Alves Pinto, ou também à projeção do Menino que transcende o próprio criador.

O personagem existe além das páginas do livro e se constitui em constante diálogo com a realidade social, cujos temas abordados em diversas recomposições midiáticas se referem não somente ao universo infantil e estético, como também a aspectos culturais, políticos e sociais. De fato, o Maluquinho sempre se atualiza e comunica com os novos leitores. Vale ressaltar que, em junho de 2006, foi lançado o seriado "Um Menino muito Maluquinho", com 26 episódios divulgados pela TVE/TV Cultura[33], adaptação de Anna Muylaert e Cao Hamburger. Baseado na obra de Ziraldo, o roteiro foi elaborado por Anna Muylaert e Maria Mariana, e a redação final por Anna Muylaert, com direção de César Rodrigues.

[33] A série está disponível em: https://tvbrasil.ebc.com.br/meninomaluquinho. Acesso em: 20 nov. 2023.

Em um movimento introspectivo, o "Menino Maluquinho", de 30 anos (interpretado pelo ator Fernando Alves Pinto), relembra fatos marcantes da infância aos cinco (interpretado pelo ator Felipe Severo) e 10 anos (Pedro Saback). De forma singular, a série aborda o universo infantil e é permeada pelas aventuras do Maluquinho, com travessuras, brincadeiras e brinquedos. Não poderiam faltar os livros presentes no quarto do Menino, o que demonstra a curiosidade infantil para descobrir o mundo intermediado pela literatura, cuja série se conecta com o público ao abordar temas importantes, como o consumismo, a beleza, a sexualidade e a escola. Assim, as travessuras e dúvidas do cotidiano infantil são discutidas e resolvidas com a ajuda da família e dos amigos.

Devido ao sucesso da série, o canal fechado Disney Channel passou a exibir os episódios na grade de programação semanal. O seriado, "Um Menino muito Maluquinho", conquistou três premiações[34] e obteve cinco indicações, tendo conseguido um prêmio internacional[35]. Verificamos o apoio do Governo Federal, do MEC e da Secretaria de Ensino a Distância (SEAD) na produção e veiculação do seriado, por ser considerada uma série de cunho educativo, com o compromisso de produzir programas de qualidade direcionados aos públicos infantil e adolescente.

Silva (2008, p. 105) salienta que "O Menino Maluquinho" sobrevive para além das linhas da narrativa, pois abriga, em sua essência, uma infância de liberdade, símbolo da criança travessa, saudável e, acima de tudo, feliz: "a ingenuidade encantadora do Menino Maluquinho tem muito a ensinar as crianças de todas as idades, pois resgata a simplicidade um tanto perdida na sociedade de consumo". Aqui, as diferentes adaptações mencionadas transformam a narrativa original em múltiplos segmentos, ao acolherem a sensibilidade e permitirem o diálogo direto com as crianças e os jovens.

Nesse universo múltiplo, não devemos desconsiderar o papel fundamental da indústria cultural[36] como aporte ideológico na sociedade, cujo meio consiste em fazer produtos segundo interesses e necessidades das "massas". Sobre tal indústria, Adorno (1971, p. 4) atribui novas qualidades: "em todos os seus ramos fazem-se, mais ou menos segundo um plano, produtos adaptados ao consumo das massas é que em grande medida determinam esse consumo". Os diversos campos, portanto, se assemelham pela estrutura ou se ajustam uns aos outros.

---

[34] "o programa conquistou o Japan Prize no ano de 2006 e foi indicado ao Emmy de 2007" (Silva, 2008, p. 105).

[35] A série "Um Menino muito Maluquinho" foi produzida pelo Governo Federal, em colaboração com a Sead, o MEC, a Secretaria de Audiovisual (SAV), o Ministério da Cultura (MINC) e o Fundo Nacional da Cultura (FNC), com patrocínio da Petrobras e da Lei de Incentivo à Cultura da Agência Nacional de Cinema (ANCINE). Disponível em: https://observatoriodoaudiovisual.com.br/blog/um-menino-muito-maluquinho-2/. Acesso em: 15 fev. 2024.

[36] Adorno (1971) afirma que o termo "indústria cultural" (também conhecido como *mass media*) foi utilizado pela primeira vez na obra "*Dialektik der Aufklãrung*", de Horkheimer e Adorno (1947), em Amsterdã.

Ao citar Adorno, Borelli (1996, p. 29) afirma que "a cultura de massa – ou a indústria cultural, no sentido mais preciso do conceito frankfurtiano – produz mercadorias resultantes de processo de fabricação padronizado e homogeneizado no interior de uma sociedade". Para a autora, a sociedade moderna segue dogmas que inviabilizam produtos culturais que expressam originalidade, criatividade e reflexão, ou melhor, os produtos repercutem as ideologias massificadoras.

É importante mencionar que Borelli (1996) empreende uma pesquisa interdisciplinar e relaciona Literatura, História da Cultura, Sociologia e Comunicação; tece considerações importantes sobre as dicotomias entre cultura popular, de massa e erudita[37]; percorre a trajetória histórica dos gêneros literários ficcionais, cuja culminância reside na análise sobre as crônicas e os romances de aventuras; e se concentra, principalmente, na literatura de Marcos Rey (pseudônimo de Edmundo Donato). Esse artista múltiplo, além de escritor, foi roteirista, radialista, romancista, trabalhou em programas televisivos e se consolidou na literatura infantojuvenil ao publicar vários títulos na coleção Vaga-Lume da editora Ática, alguns considerados *best-seller*.

Dessa forma, para reflexão além das conjunturas de produção e produto, Borelli (1996) cita o depoimento de Marcos Rey, sobre as condições de escritor em diversos momentos e produção literária

> [...] o período Aranha fez de mim um escritor sem frescuras, aquele que escreve o que o patrão manda, sem ideais vagos nem objetivos concretos, oposto mesmo àquele que fui, o da Idade do Bronze, a revelação literária do ano. Com grandes compromissos trimestrais, minha realidade eram as teclas; meu alvo, o público; meu sonho, o cheque no final do trabalho (Marcos Rey, [s.d.], p. 20-21 *apud* Borelli, 1996, p. 132).

Ainda segundo Borelli (1996), Marcos Rey demonstra certo tom de "amargura" de uma produção literária enquadrada no padrão mercadológico, conforme o "patrão manda escrever", até por questões de subsistência. Nesse aspecto, o autor suscita reflexões pertinentes sobre a literatura que atende especificamente um mercado editorial vinculado à venda de livros, com "critérios mercadológicos" definidos. Isso nos leva a refletir que muitas obras literárias veiculadas às crianças não estão relacionadas diretamente com a qualidade do texto e a estética.

---

[37] Para Borelli (1996, p. 39, grifos do autor), "cultura popular diz respeito a *povo*, origens, tradições, raízes, ao folclore, à resistência de trabalhadores, proletários e à construção de identidades operárias. É *massivo* tudo que padroniza diferenças e, consequentemente, neutraliza ou desagrega o espaço das manifestações populares. É *erudito* tudo que não é contaminado pelos processos de *reprodutividade técnica*, tudo o que consegue ser absolutamente *original*, *aurático*".

A citação de Marcos Rey coaduna os dizeres de Adorno (1971, p. 2) sobre a indústria cultural: “As mercadorias culturais da indústria se orientam, como disseram Brecht e SuhrKamp há já trinta anos, segundo o princípio de sua comercialização e não segundo seu próprio conteúdo e sua figuração adequada”. Então, questionamos: qual o papel da Arte na era da reprodutividade? Em *O Menino Maluquinho*, podemos depreender que são vendidos quantitativamente os produtos originados da obra, e não o livro de literatura em si, apesar da grande venda expressiva (quatro milhões de cópias).

Diante de uma sociedade que incentiva o consumo de brinquedos industrializados, estereótipos do belo ou até mesmo a “sexualidade precoce” por meio da cultura massificada (Silva, 2008), *O Menino Maluquinho* apresenta uma infância repleta de significados do brincar, imaginar, ser autêntico, sentir as dores da ausência do outro e da separação, sentimentos escondidos das crianças (ou que não permitimos a elas sentirem). O Menino recupera o que é essencial, com base nas relações de afeto construídas na infância e levadas para a vida inteira; logo, a literatura infantojuvenil, como artefato cultural, ultrapassa as barreiras da arte literária, em que o Maluquinho se introduz em diversos campos da indústria cultural.

Nessa perspectiva, reafirmamos que Maluquinho se encontra no universo das HQs. Para Silva (2008, p. 108), as HQs modernas surgiram de 1896 a 1909, quando a imprensa norte-americana almejou atingir o público infantil por meio do apelo às imagens e, “nos anos subsequentes, os adultos também passaram a se identificar com os quadrinhos pela visão humorística e sarcástica da vida norte-americana de subúrbio”. Complementarmente, Lajolo e Zilberman (2017, p. 27) explicam que as HQs surgiram e se expandiram ao final do século XIX – no Brasil, a amplificação ocorreu a partir da segunda metade do século subsequente, em que a imagem se tornou tão relevante quanto o texto, cujo espaço foi garantido nos gêneros destinados ao público infantil e juvenil: “parece ter sido a ilustração o primeiro elemento a desafiar o privilégio da escrita, rompendo a soberania da linguagem verbal, ao incluir em cenários de leitura elementos de natureza gráfica e pictórica”. Convém salientar que, na obra em análise, a ilustração estabelece um diálogo importante com a linguagem verbal.

Em *A Linguagem de Quadrinhos*, Cirne (1973) aborda o universo estrutural de Ziraldo e de Maurício de Souza, ao considerá-los “desenhistas e argumentistas” sobressalentes nos últimos anos e que apreenderam a realidade brasileira. Uma boa HQ inclui novas informações no campo das linguagens, com:

> [...] uma estória que soubesse relacionar dialeticamente imagem e texto; uma estória que refletisse as preocupações básicas de uma dada sociedade; uma estória que desencadeasse todo processo criativo. [...] interessa a sua importância dentro do contexto social. Interessa os problemas estéticos e sociais que possam ser colocados pela estória. Pelo filme. Pelo cartaz. Pelo poema. Interessa os problemas novos apresentados por uma linguagem nova (Cirne, 1973, p. 51).

Em acréscimo à citação de Cirne (1973) sobre os artefatos culturais, devemos considerar as estruturas sociais, o destinatário, os objetivos e a sociedade almejada. Uma renovação no campo da linguagem ou da estética permite a reflexão dos leitores, em que a HQ do Maluquinho apresenta, além da criticidade, questionamentos sobre a realidade social, cultural, educacional e política, ou seja, as crianças possuem acesso a um universo que inclui debates sobre um contexto marcado pelas desigualdades sociais. As ações da turma do Maluquinho, além das travessuras, abarcam o companheirismo, a solidariedade e a amizade.

Ainda em relação às HQs, Silva (2008) discute que o Menino Maluquinho se apresenta como a eterna criança que não cresce, a exemplo do final do livro. Na ocasião, a mãe é dona de casa, e o pai, um publicitário envolvido com as causas de preservação da natureza, em que ambos estão juntos para compartilharem das peraltices do Menino que continua como filho único, de classe média e que recebe uma mesada no final do mês. Ele conta com os amigos para viver as diversas aventuras, como "Julieta, Junin, Bocão, Herman, Carolina, Lúcio e Shirley Valéria, personagens que compõem a Turma do Maluquinho nos quadrinhos, (*ibidem*, p. 110; 115).

Nesse prisma, temas importantes são discutidos por Ziraldo e abrangem a ludicidade e o humor, para o jovem leitor ler o mundo a partir das próprias lentes. Na tirinha a seguir, há uma das indagações ao sistema educacional (Figura 14):

Figura 14 - Tirinha: Maluquinho reflete sobre o sistema educacional

Fonte: 45 tirinhas do Menino Maluquinho (2010).[38]

[38] Disponível em: https://www.espacoeducar.net/2010/08/45-tirinhas-do-menino-maluquinho.html. Acesso em: 20 fev.2024

Conforme a imagem acima, a professora solicita “estudar” a tabuada “do nove”, mas Junin tece um comentário intrigante e questionador: “devia haver um modo melhor do que decorar!”. Então, Bocão, melhor amigo do Maluquinho, responde: “A única coisa que eu consegui aprender até hoje foi como decorar! Não vão querer mudar agora, né?”. Notamos que a palavra “decorar” está em negrito, como se o estudo estivesse pautado exclusivamente na memorização de conteúdos, o que, de forma secular e imutável, seria a única forma de aprendizado.

Na obra *O pensamento vivo do Menino Maluquinho*, Ziraldo (1997, p. 43) compartilha dicas e reflexões do personagem sobre infância, educação e vida, dentre elas: “saber de cor não é saber. Papagaio também sabe e gato come ele”. Similarmente, no conto de Borges (2001, p. 128), “Funes o Memorioso”, constatamos que o protagonista (Funes), após um acidente, perde a capacidade de esquecer, ou seja, começou a memorizar sem discriminação: datas, línguas estrangeiras, dicionários e livros, aspectos vislumbrados no vilarejo onde vivia conhecido como enciclopédia:

> [...] tinha aprendido sem esforço o inglês, o francês, o português, o latim. Suspeito, entretanto, que não era muito capaz de pensar. Pensar é esquecer diferenças, é generalizar, abstrair. No abarrotado mundo de Funes não havia senão pormenores, quase imediatos.

Funes não selecionava o que era importante para a memorização e era incapaz de compreender o mundo, conhecer e pensar. Decorar faz parte das propriedades cognitivas e do processo de aprendizagem; porém, o modo de conhecer o mundo, refletir e saber não deve se basear exclusivamente em “decorar”, é preciso criticar, abstrair e generalizar, pois, segundo Freire (2022, p. 47), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Nesse caso, a transferência de conhecimento pressupõe que o outro é um receptáculo e precisa somente memorizar sem reflexões, e a propriedade indispensável à prática docente consiste em estar aberto às curiosidades e indagações dos educandos, ao saber ouvir o outro com atenção em um processo formulado na coletividade; por isso, as dúvidas e os questionamentos das crianças são o ponto inicial para a construção do conhecimento. Evidentemente, refletir sobre a tirinha supracitada nos permite pensar sobre a representação de escola apresentada por Ziraldo, como a atividade de Geografia para decorar e preencher os nomes dos estados brasileiros.

À guisa de aprofundamento, além das HQs, o Menino Maluquinho participa como garoto-propaganda de campanhas governamentais e educativas, apesar de ressaltar, na obra em análise, um comportamento “avesso” aos ditames esperados de uma criança obediente,

quieta e comportada. As características indicadas nas HQs e no livro permanecem como um menino solidário, alegre, amigo, comunicativo, criativo e, principalmente, crítico e politizado, o que condiz com os pressupostos de Cirne (1973), ao afirmar que os artefatos culturais funcionam como veículos ideológicos e atendem a determinadas demandas da sociedade.

Dessa maneira, anúncios e propagandas almejam a mudança de atitude do receptor, conforme a mensagem a ser disseminada: "o personagem serve de matriz atrelada ao imaginário nacional, cuja autoridade faz com que todos o ouçam" (Silva, 2008, p. 120). Torna-se importante ser criança para melhor comunicar com os pares; logo, o personagem estabelece um diálogo de correspondência com os leitores, aparece como garoto-propaganda "institucional" e se apresenta em diversas mídias para discutir temas como educação, trânsito, meio ambiente, cidadania e política. A propósito, ele foi escolhido pela Associação dos Magistrados (AMB) para ser o garoto-propaganda das eleições limpas de 2006, cuja cartilha foi elaborada em parceria com a editora Globo para despertar nas crianças o interesse e o conhecimento sobre a política e o processo eleitoral por intermédio de um personagem conhecido por todos, bem como ensinar os futuros eleitores do país.

A cartilha *Operação Eleições Limpas* foi lançada em 10 de maio de 2006, em Brasília (DF), com 100 mil exemplares a favor de um processo eleitoral ético e democrático, tendo sido distribuída nas escolas do Brasil:

> [...] estamos preparando a criança para o amanhã, transmitindo informações importantes de forma simples, direta e ao mesmo tempo universal, utilizada pela linguagem lúdica das HQs, afirmou Lúcia Machado, diretora da Unidade de Negócios infantis da editora Globo[39] (Ramone, 2006, [n.p.]).

Os idealizadores almejavam recrutar as crianças como multiplicadores de um processo eleitoral ético, pois, por intermédio delas, o conhecimento poderia ser compartilhado com a família. Com o intuito de analisar tal produção, Silva (2008) expõe que a narrativa ocorre em três momentos: na escola, na família e com a turma de amigos. As discussões começam a partir da escolha da mascote do estabelecimento de ensino, com base nas opções do boto, da coruja e do leão. Então, os discentes se dividem em defesa do melhor candidato, exceto Junin, que fica indeciso e seleciona o voto em branco.

Ainda de acordo com Silva (2008), as intercorrências levam os leitores da cartilha a acessarem diversas informações: conforme o enredo do documento, um dos candidatos é patrocinado pela sorveteria Leão e oferece sorvete em troca de votos; a escola fica suja com

[39] Disponível em: https://universohq.com/noticias/votando-com-o-menino-maluquinho/. Acesso em: 20 maio 2024.

panfletos, com a apresentação de dois mascotes que disputam o cargo e "perturbam a paz" na instituição; em casa, o Menino Maluquinho conversa com os pais sobre as eleições, cujo desempate dos mascotes ocorreu com o voto do Junin, que escolheu a coruja, o melhor candidato, conforme os parâmetros das eleições limpas:

Figura 15 - Trecho da cartilha "Operação Eleições Limpas"

Fonte: Silva (2008, p. 123).

O trecho da cartilha acima indica o discurso do Menino Maluquinho sobre a troca de votos: "Agora eu pergunto... Dá para trocar liberdade por refrigerante? /Dá para trocar amor por brinquedos? Luz do sol por pipocas? Orgulho por figurinhas? /Então, por que vocês estão trocando votos por sorvete?". Isso demonstra, implícita e explicitamente, a prática recorrente no sistema eleitoral brasileiro, com a troca de votos por favores, na qual o Maluquinho reflete sobre não se corromper com as práticas ilícitas. Nessa conjuntura, a permuta consiste em barganhar a liberdade de escolha e deixar de eleger candidatos comprometidos com a transformação da sociedade brasileira, com vistas a investimentos basilares em saúde, educação, alimentação e moradia.

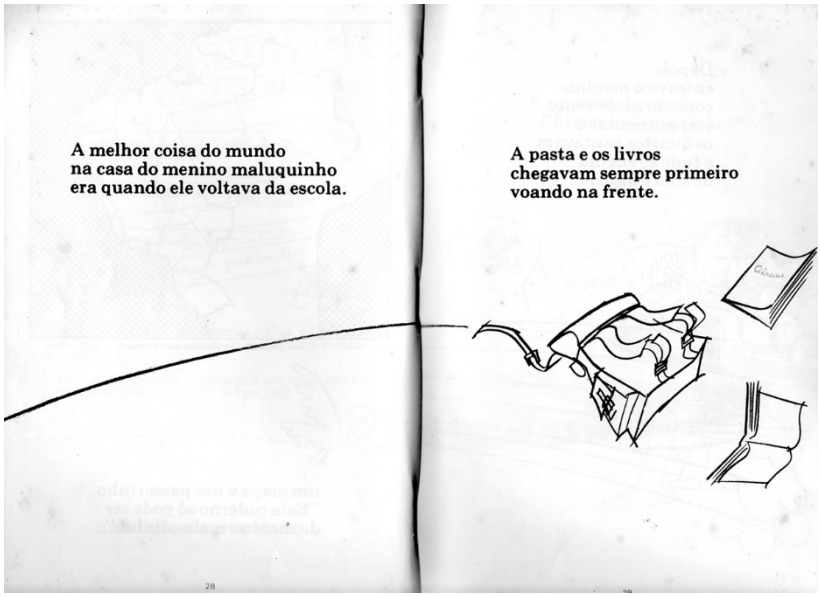
A cartilha *Operação Eleições Limpas* nos remete à tese de Hansen (2007) sobre as crianças idealizadas como "futuro da nação", agentes de transformação social e multiplicadores, o que condiz com os dizeres de um dos idealizadores da cartilha: "estamos preparando a criança para o amanhã". Tal posicionamento está relacionado com o discurso utilitário, da transmissão de valores, sobretudo morais: "Se o critério moral orientava a escolha de autores, a moralização ficava por conta desse outro tipo de discurso que a escola sempre distinguiu do discurso estético: o discurso utilitário" (Perrotti 1986, p. 47). Nesse sentido, o discurso utilitário estaria instituído como formação das "boas maneiras" das crianças, de cunho essencialmente moral, "ensinando-as a viver". Nesse contexto, o personagem "Menino Maluquinho" se desloca das vivências infantis, de valorização do "presente/hoje" apresentado na obra de Ziraldo, para a formação do cidadão do "futuro".

Perrotti (1986) reflete acerca da "literatura escolar"[40] que não se restringe ao universo exclusivamente "escolar", devido à concepção da literatura para crianças e jovens como "instrumento de formação", ao operar como modelo de literatura para esse público no Brasil, de modo utilitário, didático, formador da moral da criança como cidadã da pátria. Ainda de acordo com o referido autor, essa concepção atingia também o campo artístico na escrita direcionada ao público infantil: "a brasilidade é atitude que os autores pretendem impor ao espírito do pequeno leitor que no futuro deverá zelar pela pátria" (*ibidem*, 1986, p. 47). Nessa perspectiva, Maluquinho se adéqua como artefato educativo e se comunica com as crianças por meio de uma linguagem acessível a elas (HQs/cartuns), de forma a incutir valores essenciais à construção da "nação", ou melhor, de um ideal de futuro.

Após duas décadas da publicação da obra, o Menino Maluquinho se tornou o garoto-propaganda do MEC nas campanhas de conservação do Livro Didático (LD). Cunha (2013, p. 1) argumenta que Ziraldo "reconfigura o comportamento de seu personagem em prol da campanha do MEC, amenizando os sentidos de travesso (malcomportado) e trazendo-o para um ideal de aluno comportado, estudioso e cuidadoso com seus livros". Em um espaço institucional como a escola, as atitudes do Menino não seriam consideradas adequadas ou um exemplo a ser seguido; por isso, o Menino obtém novos atributos, diferentes daqueles vistos na obra original, ao se comprometer às exigências de órgãos institucionais contrárias a um garoto travesso que desenhava nos cadernos e livros e/ou jogava os materiais e a pasta quando chegava em casa, como um possível "desdenho" aos materiais relacionados ao ensino. Assim, as atitudes travessas são amenizadas para se adaptar ao ideal de aluno preconizado pelo MEC, ou seja, comportado, educado e cuidadoso.

[40] Assim como Hansen (2007), Perrotti (1986, p. 58) cita os autores Bilac, Coelho Neto e Júlia Lopes de Almeida que "aparecem agrupados na área da chamada 'moral e cívica', ou seja, no campo da 'literatura escolar', de intenções abertamente didáticas".

Figura 16 - Arremesso do material escolar



Fonte: Ziraldo (1994, p. 28-29).

Conforme o trecho da Figura 16 – "a melhor coisa do mundo na casa do menino maluquinho era quando ele voltava da escola. A pasta e os livros chegavam sempre primeiro voando na frente" (Ziraldo, 1994, p. 28-29) –, o leitor visualiza o arremesso do material escolar. Pode-se considerar que a vida ocorre além dos muros da escola; por isso, o ensino deve ser construído de forma a despertar o prazer e a felicidade, tornando a aprendizagem mais interessante aos educandos. Ademais, o primeiro livro a voar é o de Ciências, escrito com a cor azul, ao refletir que a obra em análise foi escrita, impreterivelmente, com a tinta preta, em uma escassa referência a outras cores – esse arremesso tematiza uma das frases polêmicas do autor analisado na presente tese, sobre o fato de "ler e escrever ser mais importante do que estudar". Em *Uma professora muito maluquinha* (2002), o autor pondera que "o homem nasce com visão, audição, olfato, tato e gustação. Mas não nasce completo. Falta a ele a capacidade de ler e escrever como quem fala e escuta. E a professora como um Deus – Acrescenta ao homem este sentido que o completa" (Ziraldo, 2002, p. 29). Nesse caso, vislumbra-se o educador como o Demiurgo, capaz de mudar as trajetórias dos homens por meio de um processo de valorização da leitura; por conseguinte, saber ler e escrever seria mais importante do que dominar qualquer conteúdo escolar.

Para Ziraldo (2002), esses atributos corresponderiam a outros sentidos, como olfato, visão, tato, paladar e audição, com o sexto sentido destinado à leitura e ao conhecimento de mundo, em que a escola deixa de cumprir o próprio papel quando desconsidera a leitura um aspecto primordial enquanto prazer e fruição, sem ser obrigação e castigo. Nesse cenário, ao priorizar a sistematização técnica em detrimento da reflexão e do acesso a diferentes gêneros

textuais, o estudo perde seu propósito, tornando-se uma prática esvaziada para a realidade do educando.

Ao analisarmos a frase dita por Ziraldo (1997) em diversas entrevistas e inscrita na obra *As ideias vivas do Menino Maluquinho*, notamos seu caráter dualista. *A priori*, para a maioria das crianças, especialmente das classes populares, o acesso à leitura e à escrita ocorre na instituição escolar, cuja apropriação supostamente acontece não como um ato passivo, mas sim como ação ativa e reflexiva do leitor. Conforme pesquisas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (Brasil, 1996a) nas décadas de 1970 e 1980, o estudo era considerado, de acordo com grande parte dos participantes, uma das formas de ascensão social, com melhores condições de vida e de trabalho, e, para Souza (2023, p. 60), "as bibliotecas das escolas são elementares para a formação do leitor, considerando que quase metade dos leitores quando precisam de um livro recorrem à biblioteca escolar" (Souza, 2023, p. 60), ou seja, o acesso ao livro ocorre principalmente por intermédio da instituição escolar e, a partir do estudo, o educando se apropria do ato de ler e escrever de modo reflexivo.

O vocábulo "estudar" significa, conforme o dicionário Aurélio:

> 1. Aplicar a inteligência a, para aprender; 2. Observar atentamente; 3. Procurar fixar na memória; 4. Frequentar o curso de; 5. Exercitar-se ou aperfeiçoar-se em; 6. Examinar atentamente; 7. Estudar; 8. Ser estudante; 9. Aprender a conhecer-se, analisar-se (Ferreira, 2011, p. 403-404).

Tal termo consiste em um movimento intelectual que visa aprimorar o conhecimento, desenvolvendo a capacidade de reflexão e análise. Esse processo viabiliza o autoconhecimento e a formação dos sujeitos, na medida em que a leitura e o estudo se consolidam como elementos indissociáveis e fundamentais, superando visões dicotômicas ou excludentes.

Como informa Fernandes (2022, p. 9), "educar-se é tornar-se", ao exigir o exercício contínuo da reflexão, autocrítica e do direcionamento do olhar para si mesmo, "um cuidar de si" que envolve o sujeito que lê, se entrega à experiência e à liberdade, estuda e, ao fazer uma leitura de si, também visualiza o mundo, pois "cuidar de si é cingir-se da prática de leitura" (*ibidem*, p. 11); afinal, ler é se impregnar de saberes, estar disposto a aprender e, por meio do estudo, conhecer diversos aspectos fundamentais para a construção da autonomia.

Ao retomarmos as análises do Menino Maluquinho como garoto-propaganda do MEC e de acordo com Cordeiro (2018), o ministro Gustavo Capanema criou o Instituto Nacional do Livro (INL) em 1937, com o intuito de legitimar e promover o aumento da produção de Livros Didáticos (LDs). A partir do Decreto n. 91.542, de 19 de agosto de 1985, o INL foi

substituído pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), com mudanças significativas que contribuíram com o trabalho pedagógico dos docentes por meio da distribuição de LDs aos estudantes da educação básica. Tal iniciativa se tornou uma atuação plena a partir dos anos 1990, com a comissão de especialistas responsável por avaliar a qualidade dos materiais. A parceria de Ziraldo com o MEC ocorreu em 1999, e "O Menino Maluquinho" seria um personagem importante, como defensor do LD; assim, os estudantes deveriam cuidar do material, para outras turmas o utilizarem nos anos seguintes (Figura 17):

Figura 17 - *Folder* da campanha de conservação do LD

Fonte: Silva (2008, p. 123).

Na imagem, a frase "Sou Maluquinho, mas não sou doido de estragar meus livros", Ziraldo precisou ressignificar as atitudes do Menino para se adequar às exigências do MEC, apesar de o personagem ainda se apresentar travesso, de pernas para o ar, mas sem ser "doido de estragar os livros".

Em outros cartazes e até mesmo nas tirinhas, Cunha (2013, p. 24-25) reflete que o Menino Maluquinho, após a parceria com o MEC, aparece como aluno exemplar e cuidadoso dos materiais escolares:

> [...] entendemos que o possível motivo do MEC ter escolhido O Menino Maluquinho seja oriundo do objetivo da campanha, o de alcançar o maior número de estudantes possível, e o garoto é um personagem popular na literatura infantojuvenil, que também tem uma boa aceitação entre crianças e se sobressaiu aos personagens de sua época.

Travessuras e peraltices são atenuadas ou se direcionam para um garoto que educa por meio de bons exemplos. Nesse sentido, o personagem se molda às exigências de diversos meios midiáticos para veicular mensagens conforme as demandas sociais, quando se ressignifica, se atualiza e se reafirma para a posteridade. Portanto, vários campos de pesquisa se amplificam para a investigação do Menino Maluquinho e outros desdobramentos.

Nas páginas subsequentes, consideramos importante traçar um breve histórico da literatura infantojuvenil no Brasil e como o Menino Maluquinho se insere em um contexto de renovação literária iniciado na década de 1970.

1.4 A Literatura infantojuvenil

As narrativas infantis se originaram da destinação ao público adulto e se transformaram, paulatinamente, em literatura para crianças e jovens. De acordo com Coelho (2000), antes de serem considerados clássicos infantis, tais obras surgiram primeiramente como literatura popular e de circulação oral. Com isso, visavam perpetuar valores e padrões a serem seguidos pela comunidade, bem como o ensino pelo exemplo, pois nasceram na competência dos mitos, contos maravilhosos e lendas.

O pensamento mágico e mítico era dominante e correspondia às fábulas, em que figuras de animais representavam as ações humanas com vícios e virtudes. Devido à inexistência de uma literatura direcionada ao público infantojuvenil, contos para adultos foram adaptados às crianças, paralelamente à divulgação das coletâneas de Charles Perrault, Jean de La Fontaine e irmãos Grimm.

Segundo Rocha (2021), a literatura infantil ocidental surgiu a partir dos textos escritos do século XVII advindos das tradições orais e populares[41], cujas narrativas se modificaram ao longo dos séculos e nem sempre eram apropriadas às crianças. Nesse contexto, abordamos a literatura encaminhada aos pequenos leitores como:

> As Fábulas, de La Fontaine, editadas entre 1668 e 1694. As aventuras de Telêmaco, de Fénelon, lançadas postumamente, em 1717, e os Contos da Mamãe Gansa, cujo título original era Histórias ou narrativas do tempo passado com moralidades, que Charles Perrault publicou em 1697 (Lajolo; Zilberman, 2007, p. 14).

Rocha (2021) concorda que o primeiro autor a escrever para as crianças foi Perrault (1628-1703), com *O gato de botas* e *A formiga e a cigarra.* Para Coelho (2000), Hans Christian Andersen (1805-1875), foi um dos representantes dos ideais do mundo cristão na literatura infantil, com histórias realistas e lutas diárias vividas pelos homens em busca da conquista do "céu", a exemplo de *A pequena vendedora de fósforos*, *Nicolau grande, Nicolau*

[41] Para Bertoletti (2020, p. 32), tornou-se consensual afirmar, em relação aos estudos brasileiros, "que a literatura infantil se iniciou da tradição oral e que livros, inicialmente escritos para adultos, foram incorporados ao cânone da literatura infantil".

pequeno, *O menino mau* e *A casa velha.* Ainda, segundo a autora brasileira, os contos recriados pelos irmãos Grimm também congregavam ideários burgueses e cristãos.

Podemos citar, Joseph Yacobs (1854-1916), com *Os três porquinhos* e *João e o pé de feijão*, e outros escritores que passaram a se dedicar ao público infantil. Vale ressaltar que França e Inglaterra tornaram-se referências na produção de literatura infantojuvenil ao disseminarem fábulas e contos maravilhosos voltados à internalização de normas de conduta, essenciais à formação infantil.

Coelho (2000) indica outros títulos com êxito e influência no Brasil, principalmente as traduções[42] de obras literárias – *Aventuras de Robinson Crusoé*, de Daniel Defoe (1719); *Os três mosqueteiros*, de Alexandre Dumas (1844); *Vinte mil léguas submarinas*; e *A volta ao mundo em 80 dias,* de Júlio Verne (1870, 1873) – e originais – *Os novos contos de fadas*, de Andersen (1856); *Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carroll (1862); *Aventuras de Pinóquio*, de Collodi (1881); *Coração*, de Edmond de Amicis (1886) etc. Assim como os contos de fadas, nota-se a preferência por obras fantásticas e histórias de aventuras que apresentavam lugares inusitados.

Segundo Lajolo e Zilberman (2007), a literatura infantil brasileira remonta ao final do século XIX, principalmente com a vinda da corte portuguesa ao Brasil em 1808, ao implantar a Imprensa Régia e efetivar as primeiras editoras no país. Para Bertoletti (2020, p. 32), as origens da literatura infantil brasileira datam de 1894, "quando foi publicado o primeiro livro voltado à leitura recreativa de crianças – Contos da Carochinha, de Figueiredo Pimentel –, afirmou-se com a coleção Biblioteca Infantil, com outras traduções e adaptações e com álbuns de gravuras". A partir de 1921, se consolidou uma literatura infantil nacional, com personagens e ambientes brasileiros cuja referência era o escritor Monteiro Lobato.

Lajolo e Zilberman (2007, p. 23) reiteram que a escrita literária para a infância se afirmaria tardiamente no país "com sistema regular e autônomo de textos e autores postos em circulação junto ao público". Demarca-se o tempo da Proclamação da República com as transformações decorrentes dela, isto é, a preocupação de uma literatura infantojuvenil nacional consolidada no século XX com o início da industrialização, o aumento da densidade demográfica nos centros urbanos, a crescente escolarização e a formação de consumidores "para os quais se destinam os diversos tipos de publicações feitas por aqui: as sofisticadas

[42] Lajolo e Zilberman (2007) citam alguns tradutores relevantes, principalmente após a Proclamação da República, como Figueiredo Pimentel, Arnaldo de Oliveira Barreto e Carlos Jansen, os quais se dedicaram a traduções e adaptações de obras para as crianças.

revistas femininas, os romances ligeiros, o material escolar, os livros para crianças" (*ibidem*, p. 24).

Nesse cenário, acrescenta-se a importância do periódico "O Tico-Tico", lançado em 1905 e direcionado ao público infantil de 1905 a 1961. Ao acessarmos a primeira edição de 22 de novembro de 1905, disponível na Hemeroteca Digital Brasileira[43], notamos uma breve explanação dos editores:

> Todos amam as crianças, não há poeta que não celebre a sua inocência e a sua beleza... Entretanto, caso singular! Nada se faz em favor delas, para diverti-las, para distrair e encantar a sua existência. Não organizamos festas alegres, em que elas possam folgar e rir em liberdade e não lhe damos uma literatura especial, simples, ingênua, ao alcance de sua inteligência... Ao contrário disso, as festas em que as crianças figuram, são destinadas a divertir ... os marmanjos (O Tico-Tico, 1905, p. 3).

Tais dizeres reforçam o ideal de uma literatura específica às crianças para despertar o prazer pela leitura e incluir a diversão. Nessa concepção de infância, a criança inocente necessita do direcionamento de um adulto com a literatura adequada, "simples" e "ingênua", consonante às capacidades cognitivas do referido público. Para Hansen (2007, p. 50), o *Tico-Tico* dialogava com os ideais cívicos do período, dado que os textos analisados pela autora "dirigiam-se a um público sobre o qual projetava-se a representação de um ideal de infância brasileira, patriótica e, ao mesmo tempo, precoce e viril"; por esse motivo, mantinham uma narrativa exemplar, moral e de condutas a serem adotadas por crianças comprometidas com o futuro da nação.

Ainda nessa edição, constatamos gêneros textuais diversos, a exemplo de contos, fábulas, anedotas e ilustrações que contemplam pequenas narrativas, tirinhas humorísticas, concurso do Tico-Tico para as crianças, publicidade para venda de produtos diversos (destinados ao público infantil e feminino), passatempos etc. Aqui se destacam os personagens como Chiquinho, "adaptação do Buster Brown, de Outcault" (Cirne, 1973, p. 10), que participaram da construção do imaginário de diversos leitores no vasto período em que ficou vigente.

Nesse ideal, Lajolo e Zilberman (2007) esclarecem que a população do país iniciava o consumo de produtos incorporados à indústria cultural moderna. O Brasil Republicano é marcado por contradições, projetos de melhorias aos centros urbanos, direcionamento das classes populares e ex-escravos para as periferias, sem assistências básicas primordiais. Aqui,

[43] Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=153079&pagfis=1. Acesso em: 16 abr. 2024. Ressaltamos que o *Tico-Tico* foi lido com frequência por Ziraldo, conforme depoimentos e entrevistas do autor.

a sociedade brasileira almejada em direção ao processo latente de modernização se contradiz com o alto número de analfabetismo no período (Hansen, 2007), com cerca de 75% da população, além do respectivo início de campanhas sistemáticas em prol da instrução pública e alfabetização, movimento fundamental à promoção de uma literatura específica e nacional para as crianças, além de materiais adequados ao desenvolvimento da leitura.

Traduções feitas no período, advindas especialmente de obras europeias, apresentavam "temas e linguagens que não eram adequados para o contexto social das crianças brasileiras" (Hansen, 2007, p. 30), ou seja, tornara-se importante uma literatura infantil nacional, que foi estabelecida por meio de narrativas cívico-pedagógicas[44]. Naquele contexto, privilegiavam-se a nacionalidade e a valorização da pátria[45], dos símbolos e heróis nacionais, além do respeito aos valores cristãos e da família: "daí o surgimento de uma literatura original, possuidora em sua maior parte de um caráter cívico, que expressava um conjunto de preocupações que convergiam para o problema da formação da nação brasileira [...]" (*idem*).

Esses princípios demonstravam a preocupação com o aspecto educacional das crianças, cujas virtudes seriam necessárias para a formação de cidadãos que prezam e respeitam os ideais nacionais. Hansen (2007) interpreta que vários intelectuais da Primeira República acreditaram veemente no potencial transformador da educação, rumo a uma possível "regeneração" da sociedade; com isso, a literatura cívico-pedagógica seria destinada ao ensino primário, mais precisamente à educação de meninos na faixa etária inicial dos 12 anos.

Ainda segundo a mesma autora, estava em curso um novo *status* de criança como ser social, alvo de investimentos de diversas grandezas afetivas, de saúde e educação. Nesse empreendimento, as crianças não somente pertenciam ao seio familiar, como também ao país, com a promessa de "futuro da nação", em que o papel da família era primordial na construção do caráter. Nesse caso, havia um ideal de criança, ou seja, da "infância brasileira", "registrado nas narrativas cívicas e representado na figura de personagens meninos, escolarizados, brancos e pertencentes à classe média" (Hansen, 2007, p. 50).

---

[44] Hansen (2007, p. 23) cita os autores Olavo Bilac e Coelho Neto com "'maior número de obras de caráter cívico-pedagógico'", por promoverem o civismo em discursos de diversas frentes". O primeiro, inclusive, apresentava o maior número de textos relacionados a tal literatura, ao defender o serviço militar, a instrução pública e o exercício físico como aspectos primordiais para a formação do novo homem para gestar a "nação do futuro".

[45] O termo "pátria" seria muito mais utilizado pela literatura cívica da Primeira República, em comparação ao vocábulo "nação", embora sejam usadas como sinônimas: "'pátria', em geral, remete em primeiro lugar a terra, enquanto 'nação' põe em evidência o povo e, na moderna acepção do conceito, a sua soberania política" (Hansen, 2007, p. 76).

Em concomitância aos ideais modernistas propostos após a semana da Arte Moderna, em 1922, a literatura da década de 1930 assumiu os princípios de nacionalidade, em que os "livros para crianças foram profunda e sinceramente nacionalistas, a ponto de elaborarem uma história cheia de heróis e aventuras para o Brasil, seu principal protagonista" (Lajolo; Zilberman, 2007, p. 67). Sob o consentimento do público adulto, a literatura infantil deveria ser notoriamente educativa, com vistas ao bom comportamento das crianças e baseada em temas que representam o país, como o folclore e as tradições populares.

Nessa perspectiva, o espaço rural e a natureza seriam os cenários e as temáticas favoráveis à narrativa infantil, cujo nacionalismo foi ressaltado por meio da "visão cívica da pátria" (Lajolo; Zilberman, 2007, p. 69), de valorização dos heróis e símbolos nacionais, ao se comprometer com a educação moral e cívica das crianças, com a demarcação de uma narrativa explicativa, simplificada e de fácil compreensão do público leitor. As autoras, juntamente a Hansen (2007, p. 15), consideram o rompimento do paradigma via Monteiro Lobato, que ressalta o maravilhoso, "a fantasia em contraste com o realismo apresentado pela literatura infantil do período, notoriamente do tipo cívico e pedagógica".

Lobato desempenhou um papel preponderante na disseminação da literatura infantojuvenil. *O Sítio do Pica-Pau Amarelo*, de 1920, e as *Reinações de Narizinho*, de 1931, marcaram uma literatura direcionada à imaginação e à fantasia com o rigor estético dispensado à literatura adulta, por permitir "que a criança ao mesmo tempo participe de um mundo de fantasia e construa uma identidade com o 'nacional', pela incorporação de personagens e lendas de uma tradição oral que passa a ser reconhecida como brasileira" (Hansen, 2007, p. 15). Sem desconsiderar o diálogo com os ideais nacionais, Monteiro retrata o universo infantil de forma literária, em uma linguagem que despertava o interesse das crianças pela leitura. Em *Reinações de Narizinho*, a história ambientada no sítio[46] de Dona Benta narra as aventuras e o protagonismo dos netos Lúcia (Narizinho) e Pedrinho, além das peripécias da boneca Emília que, após engolir a pílula do doutor Caramujo, obtém uma habilidade essencial – a fala:

> Emília engoliu a pílula, muito bem engolida, e começou a falar no mesmo instante. A primeira coisa que disse foi: "Estou com um horrível gosto de sapo na boca!". E falou, falou, falou mais de uma hora sem parar. Falou tanto que Narizinho, atordoada, disse ao doutor que era melhor fazê-la vomitar aquela pílula e engolir outra mais fraca.

[46] Para Lajolo e Zilberman (2007, p. 57), Lobato firmaria o compromisso com as propostas modernistas, em que o Sítio remeteria a aspectos nacionais advindos de um histórico ruralista, sem deixar de incluir a modernidade: "é este sentido da modernidade nessa obra, que concilia o nacionalismo com um desejo de equiparação do Sítio (leia-se: da Nação) com as grandes potências ocidentais".

> – Não é preciso – explicou o grande médico. – Ela que fale até cansar. Depois de algumas horas de falação, sossega e fica como toda a gente. Isto é "fala recolhida", que tem de ser botada pra fora (Lobato [1931], 2008, p. 31).

A partir daquele momento, a boneca falante emite opiniões e é respeitada e ouvida, dado que a enunciação representa a forma primordial de ser e existir no mundo – além das vozes, é preciso saber ouvir as crianças. Segundo Ariès (1986), esse público e as infâncias, como assevera Campos (2012), foram notadas e passaram a ser concebidas como sujeitos sociais, cujo sentimento se fortaleceria com a consolidação das famílias na Idade Moderna. Isso nos permite refletir, assim como Emília, acerca do Maluquinho sob a perspectiva do sujeito enunciador, pois é ativo e protagonista das próprias ações.

Discute-se que, sob a gestão do presidente Getúlio Vargas e do ministro Gustavo Capanema, conforme Souza e Oliveira (2016, p. 42), "em 1938, por meio do Decreto de Lei n.º 1.006 de 30/12/38, o Estado institui a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), estabelecendo assim, a primeira política de legislação e controle de produção e circulação do LD no país". Para Cordeiro (2018), as obras eram selecionadas com base em temas e linguagens consideradas apropriadas, o que levou à exclusão de algumas delas em consonância aos interesses da INL.

Ainda na década de 1930, elaborou-se o documento "A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo: manifesto dos pioneiros da educação nova" como marco da proposta para a área naquele período e, ao ser publicado em 19 de março de 1932, lançava novas diretrizes educacionais à nação. O movimento escolanovista foi liderado por três intelectuais importantes – Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho –, que:

> [...] articulavam preocupações com a educação, o debate político em torno do projeto modernizador de nação e as condições objetivas para a ação, criadas com a instalação da "Nova República" / "Era Vargas" e notadamente após a criação do Ministério da Educação e Saúde, em 1930 (Mortatti; Totti, 2020, p. 114).

Naquela época, propunham-se princípios voltados à educação pública, laica, gratuita e obrigatória em um movimento relevante para pensar o papel da literatura infantil no contexto educacional. Lajolo e Zilberman (2007) reiteram que as décadas de 1940 a 1960 foram marcadas pela profissionalização e especialização de escritores que passaram a escrever especificamente para as crianças, mas de modo precário devido à repetição de temas e sem uma renovação literária, como acontecera na década de 1930.

Também cresceu vertiginosamente o número de obras destinadas a jovens e crianças, além de editoras interessadas em publicá-las. A propósito, a história do livro infantil

acompanha o processo de industrialização no país (Lajolo; Zilberman, 2007), cuja literatura é marcada pelos cenários envoltos em florestas e ambientes ruralistas, além da ênfase na ficção histórica e em biografias, mais precisamente da infância de pessoas ilustres que fizeram parte da história do Brasil[47]. Além disso, ressaltava-se a história dos bandeirantes, considerados desbravadores e "heróis", com alusão ao período da colonização para rememorar histórias infantis nacionais de valores com os ideais patrióticos (Hansen, 2007).

O Brasil da década de 1960 visava à expansão e à modernidade, posto que a crescente industrialização acompanhava o processo de modernização do país, com a abertura do mercado para o capital estrangeiro e o consumo de bens duráveis e não duráveis. O aumento demográfico nos grandes centros urbanos também possibilitou projetos destinados a ampliar o processo de escolarização da grande massa de pessoas que migravam do campo para a cidade, o que indicava a necessidade de formar trabalhadores para atender às novas demandas do mercado. Apesar dos ideais modernistas, as desigualdades sociais eram pulsantes, visto que "uma nova capital é inaugurada no centro do Brasil; mas permanece o atraso secular do Nordeste atestando a manutenção de estruturas agrárias incompatíveis com a imagem de modernidade que era amplamente desejada" (Lajolo; Zilberman, 2007, p. 87).

A literatura infantil do período, conforme Lajolo e Zilberman (2007), se deparou com dois tipos de oponentes: a elitização da cultura, veiculada pelas classes mais abastadas e que colocou a literatura infantojuvenil como subgênero sem ser valorizado; e o advento da cultura de massas, sob a voga dos produtos internacionais, a exemplo das HQs norte-americanas e dos meios de comunicação de massa (TVs e rádios) que influenciaram o consumo e os hábitos de leitura dos sujeitos.

A repetição de temas e cenários na literatura infantojuvenil permeia as crianças urbanas que deixam a cidade e se deslocam ao campo, onde vivenciam diferentes aventuras. Naquele período, houve a infantilização da criança, com vazão às obras que denotam a fragilidade dos infantes que necessitam de proteção e cuidado permanente dos adultos: "o texto assume uma postura doutrinária, já que aproveita a ocasião, para transmitir ensinamentos morais e incutir atitudes, pregando principalmente a obediência" (Lajolo; Zilberman, 2007, p. 110).

[47] Considera-se que, "nos anos 1950, a tendência não se modifica, embora os motivos literários variem. A ficção histórica volta a ser explorada nas obras de Francisco Marins, Baltazar de Godói Moreira e Virgínia Lefèvre, destacam-se também as biografias assinadas por Renato Sêneca Fleury (autor, entre outros, de O Duque de Caxias, de 1947, Anchieta, de 1948, Santos Dumont, de 1951, o padre Feijó, de 1958), Clemente Luz (Infância humilde de grandes homens, de 1957) e Cecília Meireles (Rui: pequena biografia de um grande homem, de 1949)" (Lajolo; Zilberman, 2007, p. 84).

Dessa forma, consolida-se a imagem de crianças idealizadas, pueris e dependentes intelectual, moral e fisicamente do adulto, em que as obras literárias infantis "não denunciam uma realidade, mas a encobrem, sem deixar de transmitir ao leitor, os valores que endossam" (Lajolo; Zilberman, 2007, p. 120). Essa literatura ainda persiste na concepção de uma criança frágil e inocente que precisa aprender valores essenciais para conviver na sociedade moderna, pois escamoteia a realidade social brasileira em prol do ensino de valores e da primazia aos símbolos nacionais.

Após a década de 1960, em resposta aos altos índices de analfabetismo, observou-se um acréscimo nos programas de incentivo à leitura. Esse movimento, impulsionado pela expansão da indústria cultural no país, conferiu destaque à literatura infantil:

> [...] a Fundação do Livro Escolar (1966), a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (1968), o Centro de Estudos de Literatura Infantil e Juvenil (1973), as várias Associações de Professores de Língua e Literatura, além da Academia Brasileira de Literatura Infantil e Juvenil, criada em São Paulo, em 1979. (Lajolo; Zilberman, 2007, p.117).

Sendo assim, reitera-se o PNSL que vigorou de 1984 a 1996 e foi criado pela FAE, cuja incumbência era direcionar livros literários e de formação docente às instituições escolares. Uma sala seria destinada especificamente à leitura dos estudantes e havia a capacitação dos professores para elevar os baixos índices obtidos à época pelos alunos. Como visto alhures*, O Menino Maluquinho* foi uma das obras escolhidas para compor o acervo do PNSL, com o selo registrado na capa do livro.

Lajolo e Zilberman (2017, p. 58) aludem à institucionalização da literatura infantojuvenil e, "a ela relacionada, a marcante presença do Estado através de políticas de incentivo à produção, circulação e consumo de obras literárias". As últimas, inclusive, se uniram ao aumento vertiginoso de LDs direcionados à população escolar e era comum a presença dos autores das obras escolhidas nas escolas de diversas regiões do país. Conforme o documentário "Ziraldo, era uma vez um menino", de 2007, e Silva (2008), Ziraldo percorreu várias localidades e visitou escolas para a divulgação e vendagem dos livros.

Não obstante, algumas obras de literatura infantojuvenil das décadas de 1970 e 1980 ainda estavam relacionadas com a produção de um tipo de impresso ligado à escola. Obras da coleção Vaga-Lume, destinadas a esse público, vinham com um encarte interno para uso exclusivo do professor, com questões, roteiros de estudos direcionados aos alunos e sobre o trabalho com o livro literário em sala de aula (Borelli, 1996), o que se relaciona à obra analisada nesta tese como um artefato também de uso escolar. Magnani (2001, p. 158), no

anexo I de sua pesquisa – "Livros mais frequentemente indicados por professores de 72 escolas da rede pública da região de Campinas/SP" – 1984, demonstra que *O Menino Maluquinho* estava entre as obras mais indicadas pelos docentes e era utilizada na 5ª série do Ensino Fundamental II do referido município.

Lajolo e Zilberman (2007) discutem o papel da escola como importante mediadora na escolha de livros para crianças e jovens que, em muitos casos, desconsidera a vontade dos leitores. Segundo as autoras, as obras literárias são direcionadas ao público escolar, mas, mesmo com posturas pedagógicas contemporâneas, são escolhidas conforme os valores transmitidos, com narrativas "que ainda ressaltam a obediência das crianças e o amor à pátria" (*ibidem*, p. 71). Nessas conjunturas, os livros ainda são veiculados pelos "discursos didáticos e pedagógicos preconizados pelos órgãos centrais da Educação e da Cultura" (*ibidem*, p. 81).

De fato, *O Menino Maluquinho* não dita preceitos morais ou normas de obediência às crianças, embora as atitudes do garoto reproduzam convenções de masculinidade hegemônica. A obra em análise questiona o *status* dos heróis nacionais e considera a infância um momento singular de liberdade para viver e se expressar, mesmo de modo contrário às normas de conduta e submissão historicamente construídas.

Em complemento, Lajolo e Zilberman (2017) argumentam acerca da extrema relação entre os livros literários e os escolares ao final dos séculos XIX e XX, uma vez que a instituição educacional seria responsável pela educação de uma parcela relevante dos habitantes somada aos centros urbanos e advinda do êxodo rural. Conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (1986), a população urbana das grandes regiões brasileiras passou de 36,2%, na década de 1950, para 67,7% nos anos 1980.

Evidentemente, o Estado deveria atender à grande demanda dos centros urbanos e da população advinda do meio rural. Com a política neoliberal, o Estado brasileiro alavancou investimentos estrangeiros, expandiu o parque industrial e acelerou o desenvolvimento da agroindústria. Nesse cenário emergiram novos empregos e oportunidades, pois se ampliou a oferta e, consequentemente, o nível de escolarização das pessoas. Então, os mais escolarizados reivindicaram melhorias nos serviços prestados, como saúde, educação e transporte, enquanto a classe média se fortaleceu e acessou financiamentos e bens duráveis.

Transformações reveladas em todas as instâncias sociais afetaram também a cultura, seus artefatos e a respectiva disseminação. No campo da Literatura, Lajolo e Zilberman (2017) mencionam o aumento de livros impressos destinados a crianças e jovens, mais precisamente as obras didáticas e literárias. Naquele cenário, as pesquisadoras analisaram, em quantidades numéricas, a produção do setor editorial brasileiro dos anos 1990, 1995, 2000,

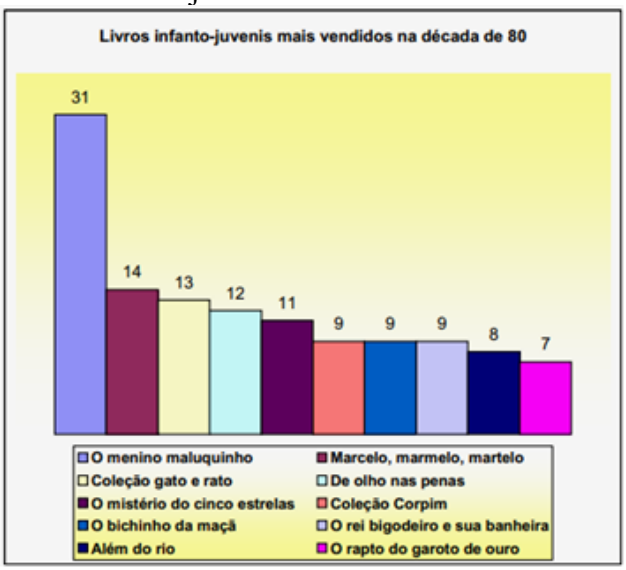
2005, 2010 e 2015, tendo constatado que a produção de literatura infantojuvenil superou, em grande parte, aquela direcionada ao público adulto.

Notamos que o LD, também destinado ao mesmo público, lidera as quantidades produzidas no mercado editorial, visto que "o processo de encorpamento da literatura infantil e juvenil, iniciado a partir dos anos 1970, foi levado adiante e fortalecido, fazendo com que livros para crianças e jovens passassem a representar fatia cada vez maior do mercado" (Lajolo; Zilberman, 2017, p. 64). Em consonância a tais pesquisas, Borelli (1996, p. 92) pontua a ocorrência vertiginosa no aumento dos LDs no país e apresenta dados dessa produção "nas seis maiores editoras independentes do país – Companhia Editora Nacional, Globo, José Olympio, Irmãos Pongetti, Francisco Alves e Melhoramentos – que destinam, em média, 22% do conjunto de sua produção à publicação de livros didáticos". Neste contexto, o vislumbre do mercado não se limitava à mera identificação de uma demanda reprimida, mas sim à compreensão do livro como um instrumento estratégico de padronização cultural e técnica. O interesse das editoras era, portanto, simbiótico: garantir rentabilidade através da produção em massa (o LD como carro-chefe econômico) e assegurar a integração do indivíduo ao projeto de modernização industrial do país.

Cortina (2006, p. 369) desenvolveu um projeto de pesquisa com o intuito de estudar o perfil dos leitores brasileiros do final do século XX, tendo construído um *corpus* para indicar os livros mais lidos para, "a partir disso, entender que os mais vendidos eram os mais lidos". Em se tratando das fontes para as análises, o pesquisador utilizou o *Leia*, periódico de circulação nacional (1978-1991) especializado em examinar a circulação dos livros em território nacional e as preferências de leituras do brasileiro; e o *Jornal do Brasil*, que permitiu a análise ampla dos anos 1960 a 2000, pois, na coluna "Ideias", eram divulgados os livros mais vendidos no país. Na tabulação dos dados, elencou as listas dos livros mais vendidos citados nos referidos jornais, com a descoberta de que "determinadas épocas elegem certos textos que refletem questões próprias a ela ou que nelas se afirmam como importantes e o sujeito que quer se instaurar no diálogo dessas vertentes elegerá os mesmos livros para leitura" (Cortina, 2006, p. 376). Os livros mais lidos refletem questões inerentes à sociedade de cada período, mas, no caso de crianças e jovens, os adultos ou as instituições escolares escolhem as obras orientadas a esse público.

Com base nos dados de Cortina (2006), Biasioli (2007) sistematizou os livros infantojuvenis mais vendidos da década de 1980 (Gráfico 1):

Gráfico 1 - Livros infantojuvenis mais vendidos na década de 1980



Fonte: Biasioli (2007, p. 100).

Diante dos dados citados na imagem acima[48], *O Menino Maluquinho* aparece em primeiro lugar no *ranking* dos livros mais vendidos. Para Biasioli (2007), o sucesso da obra se justifica pela interação entre o código verbal e as figuras, em que o humor presente na narrativa é versátil e permite, às crianças não leitoras, o acesso a ilustrações e peripécias do Menino. Para a autora, o fato de o livro ser o mais vendido da década de 1980 consiste na inversão de conceitos proposta por Ziraldo: o estereótipo da criança "boa" compreende o bom comportamento e a obediência, enquanto o menino "mau" é inquieto, agitado e peralta. Nesse sentido, o Maluquinho é travesso e ativo, sem deixar de ser bondoso e amoroso com a família e os amigos. Por isso, transcende o próprio tempo.

Com tal enfoque, o impacto da importância do público infantil reverbera em amplos aspectos da sociedade, na economia, em vestimentas, na alimentação, nos brinquedos e no mercado editorial. Mais precisamente a partir da década de 1970, contou com o advento de um comércio especializado e promissor que chamava a atenção de artistas gráficos e escritores renomados para o campo da literatura infantojuvenil. Nas palavras de Abramovich (1983, p. 23), esse período foi marcado pelo "crescimento (em quantidade e qualidade) de um time que se firma como os dos mais sólidos, dos autores que mais têm a dizer à criança, que a respeitam e a fazem crescer através de suas narrativas sempre contundentes, pertinentes e belas".

[48] "Os números apresentados acima do nome da obra, representam quantas vezes o livro apareceu nas listas mensais do Jornal Leia e do Jornal do Brasil, no período de 10 anos. "Percebe-se, claramente, uma divisão entre as obras consumidas pelas crianças- O menino maluquinho (Ziraldo, 1980), Coleção Corpim (Ziraldo, s.d.), O bichinho da maçã (Ziraldo, 1986) – e as obras consumidas pelos jovens – De olho nas penas (Ana Maria Machado, 1985), o mistério do cinco estrelas (Marcos Rey, 1990) e O rapto do garoto de ouro (Marcos Rey, 1983)" (Biasioli, 2007, p. 100).

Assim, autores como Ruth Rocha, Vinícius de Moraes, Cecília Meireles, Mário Quintana, Lygia Bojunga Nunes, Clarice Lispector, Eva Funari, Ana Maria Machado, Pedro Bandeira, Ângela Lago, Silvia Orthof, Maurício de Souza, Marina Colasanti, Roseana Murray, Stella Carr Ribeiro, Fanny Abramovich, Maria Clara Machado, Moacyr Scliar, Flávia Muniz e Ziraldo se dedicaram a escrever para o público infantil. Lajolo e Zilberman (2007, p. 134) ponderam que a "a partir dos anos 1970 se escreve muito: entre 1973 e 1979, o número de títulos editados no Brasil saltou de 7.080 para 13.228 e o número de exemplares, de 166 milhões para 249 milhões". As autoras explicam que o crescimento expressivo na produção editorial e no número de exemplares acompanhou o aumento progressivo das matrículas nesses níveis de ensino, tornando o público escolar e acadêmico o principal responsável pelo consumo desse volume de obras.

Ainda segundo Lajolo e Zilberman (2007, p. 124), houve a "fase contestadora" da literatura infantojuvenil, na qual os temas urbanos discutiram as crises e as diversidades do Brasil com assuntos que marcam a realidade multifacetada do país e que não escondem as discriminações, as desigualdades raciais, de gênero e o sofrimento infantil. Cumpre afirmar que essas abordagens não eram discutidas anteriormente na literatura para as crianças e, a partir daquele momento, entraram em vigor.

Narrativas infantis se renovaram e se aproximaram da realidade vivenciada pelas crianças no país, sem escamotearem a miséria e os temas considerados "tabus" anteriormente excluídos e desconsiderados: "assim por diante, um rodopio que fez submergir a velha prática de privilegiar nos livros infantis apenas situações não problemáticas. Com isso, submergiu também o compromisso do livro infantil com valores autoritários, conservadores e maniqueístas" (Lajolo; Zilberman, 2007, p. 125). Nesse sentido, dessacralizou-se a concepção da criança passiva e obediente frente aos obstáculos da vida e se questionou o *status* da literatura que deveria ser exemplar, dogmática e didatizante, em que as obras infantis das décadas de 1970 e 1980 internalizaram, na figura dos personagens, os desafios da realidade social, os processos e as transformações psicológicas.

Para Lajolo e Zilberman (2007), consolidou-se naquele período uma fase de renovação da ficção infantil voltada ao viés libertário, exemplificada por obras como *Flicts* e *O Menino Maluquinho*, de Ziraldo. Estas incorporaram à narrativa a linguagem gráfica, que atua não apenas como ilustração do enunciado, mas como estrutura importante na significação do texto.

A partir das décadas de 1970 e 1980, houve um movimento de renovação nesse campo, iniciado por Lobato nos anos 1930, sem desconsiderar o espaço imaginativo e fabular;

afinal, as narrativas realçam o protagonismo infantil, para as crianças praticarem as ações e estarem imersas em uma realidade diversificada e desigual. Sendo assim, algumas obras contemporâneas ao Menino Maluquinho incluem o ideal transformador.

Em *A Bolsa Amarela*, de Lygia Bojunga Nunes ([1976], 2008, p. 9), Raquel, a protagonista da história, possui três vontades:

> [...] não sei qual das três me enrola mais. Às vezes acho que é vontade de crescer de uma vez e deixar de ser criança. Outra hora acho que é vontade de ter nascido garoto em vez de menina. Mas hoje tô achando que é a vontade de escrever.

Nesse caso, o leitor acessa as reflexões de uma menina que possui uma forma sensível de perceber o mundo e que busca construir sua identidade e autonomia como sujeito com vontades e que deve ser reconhecido. Contudo, os interesses dela se expandem e se tornam quase insustentáveis, visto que Raquel enfrenta dificuldades em um mundo desigual para ser "vista" e compreendida pela família; assim, utiliza-se da imaginação para superar os problemas cotidianos e refletir sobre a própria atuação no mundo.

Em *O reizinho mandão* de Ruth Rocha ([1978], 2013), a narrativa se concentra na história de um príncipe que herda a coroa após a morte do pai, um rei muito bondoso. Ao contrário da figura paterna, o reizinho mandão era um homem mal-educado que ditava leis autoritárias e inconcebíveis para o reino. Por mandar frequentemente o povo do reino "calar a boca", frase aprendida e repetida constantemente pelo papagaio, único amigo do rei, os súditos não sabiam mais falar: "As pessoas, então, foram ficando cada vez mais quietas, cada vez mais caladas. /É que todo mundo tinha medo de levar perto do rei. /e de tanto ficarem caladas as pessoas foram esquecendo como é que se falava" (*ibidem*, p. 11). Então, o reizinho ficou incomodado com a situação e buscou auxílio a um velho sábio de outro reino – para quebrar a maldição, era preciso encontrar uma criança que sabia falar, o que o levou a bater de porta em porta até encontrá-la para, enfim, dizer uma anedota: "Cala a boca já morreu! Quem manda na minha boca sou eu" (*ibidem*, p. 32). A partir daquele momento, o povo voltou a falar, cantar, dançar e brincar, enquanto o reizinho mandão, atordoado, fugiu do reino devido ao grande barulho do povo. Ninguém sabia do paradeiro dele ou, provavelmente, havia virado um sapo que esperava uma princesa beijá-lo para voltar à forma humana e governar mais uma vez.

Tal narrativa critica a ditadura civil-militar e os AIs que cercearam e silenciaram o povo brasileiro. Porém, foi preciso resistir: a criança, como símbolo de esperança, representa a necessidade de lutar por um bem maior – a liberdade, o direito à fala. Ao final do conto,

surge uma reflexão: o reizinho mandão e mal-educado está escondido e aguarda ser despertado para reinar novamente.

Em *Bisa Bia, Bisa Bel*, de Machado (2007, p. 5), reflete-se sobre as transformações geracionais na figura da personagem principal, Isabel, que, ao encontrar uma foto da Bisa Bia (bisavó Beatriz), estabelece um diálogo com o passado:

> É que Bisa Bia mora comigo, mas não é do meu lado de fora. Bisa Bia mora muito comigo mesmo. Ela mora dentro de mim. E até bem pouco tempo atrás, nem eu mesma sabia disso. Para falar a verdade, eu nem sabia que Bisa Bia existia.

O trecho demonstra que a ancestralidade está internalizada em nosso ser/ímpeto. Ao mesmo tempo, no imaginário de Isabel se apresenta a neta Beta em um encontro intrigante e necessário entre passado, presente e futuro. Essa reflexão abarca a trajetória das mulheres, com as diferenças entre as gerações.

A pesquisa de Souza (2023) nos leva a refletir que fotos, obras literárias, jornais, revistas etc. permitem acessar elementos importantes do passado, algo que não seria possível por meio de outras fontes. Conforme Darnton (1990, p. 13), "a maneira como a história não se deixa confinar no passado e vem até o presente, empurrando e impelindo coisas que parecem imobilizadas num estreito quadro temporal"; por conseguinte, a Literatura permite o movimento de reelaboração de acontecimentos, sensibilidades e histórias, ao descortinar fatos ocultos ou ignorados.

Verificamos narrativas diferentes, supostamente contrastantes, veiculadas na mesma época e, talvez, lidas pelos mesmos leitores e, por mais inverossímeis que os contos maravilhosos ou as obras infantis possam parecer no plano real, no simbólico estavam impregnados de sentidos e valores plenos de significados para os leitores, com os "conteúdos que seduzem e educam" (Cunha, 1999, p. 127). Assim, podemos afirmar que *O Menino Maluquinho* narrou, fascinou e impulsionou (educou) o imaginário de diferentes leitores.

Uma literatura comprometida com a formação das crianças desvela a realidade social sem desconsiderar a estética verbal e imagética, principalmente a ludicidade e a fantasia, aspectos essenciais ao público infantil e juvenil. Nesse caso, os protagonistas são as crianças, suas lembranças, brincadeiras e inquietações:

> São, assim, muitas as formas pelas quais o texto infantil contemporâneo busca romper com a esclerose a que o percurso escolar e o compromisso com uma pedagogia conservadora parecem ter confinado o gênero. A ruptura acarreta ainda a produção de textos autoconscientes, isto é, de textos que explicitam e assumem sua natureza de produto verbal, cultural e ideológico.

> Reside aí o ponto de radicalidade mais extrema a que chega o texto infantil das duas últimas décadas (Lajolo; Zilberman, 2007, p. 161).

Como modalidade, a literatura infantil é concebida sob a perspectiva de um produto cultural e ideológico que oferece aos leitores diferentes representações do real, em conformidade a aspectos sociais, culturais e históricos do período em que foi escrita. Esteve comprometida veemente, conforme visto, com a instituição escolar, a formação de valores dominantes e as normas comportamentais, ao utilizar uma linguagem incompreendida pelas crianças e que escondia as diferentes realidades que abarcavam as infâncias. A ruptura acontece por meio de uma estética que valoriza e revela as realidades múltiplas, fragmentadas e históricas envoltas, sobretudo, por temas abrangentes e significativos que permeiam as vivências infantis.

A nova fase da Literatura, advinda de um movimento transformador da década de 1970, inclui em sua narrativa a reflexão, a criatividade e a liberdade da linguagem. O pequeno leitor acessa amplas possibilidades da experiência literária, como lirismo, imagens, textos verbais, humor e HQs interpenetradas para formar um todo coerente. Ademais, a criança estabelece uma relação intrínseca com o livro, para conhecer a si mesma e o mundo que a cerca pelas histórias sobre o realismo do cotidiano em diversos desdobramentos ou o realismo mágico, com uma fusão entre a magia e a realidade concreta (Lajolo; Zilberman, 2007). Dessa forma, a literatura para a infância desperta para a vida e a consciência do mundo, sem desconsiderar a sensibilidade e as relações de afetividade ora estabelecidas.

Em suma, a obra de Ziraldo constitui uma proposta inovadora nas diferentes formas de narrar, e agrega, à literatura infantil, a leveza da infância, a imagem que narra história, se transmuta em fantasia e demonstra o quanto é divertido ser criança e viver os “despropósitos” desse período. Assim, os leitores são advertidos sobre o ato prazeroso da leitura. Nesse sentido, trataremos no Capítulo II sobre a representação de infância, cujos estudos preliminares nos autorizam a inferir que a obra em pauta elucida o respeito à criança e às diferentes formas de viver e vislumbrar o mundo.

CAPÍTULO II – REPRESENTAÇÃO DE INFÂNCIA NA OBRA *O MENINO MALUQUINHO*, DE ZIRALDO (1980)

> *[...] eu tive uma infância, devo confessar, inundada de afeto, muito afetuosa mesmo, tanto que acho que, agora no final da vida, que "ao fim ao cabo", aliás, é a frase portuguesa, o que nos importa são as nossas relações de afeto, eu acho que não é o fim não, é desde o começo que eu sempre achei isso (Ziraldo, 2021).*
>
> *Há um menino, há um moleque*
> *Morando sempre no meu coração*
> *Toda vez que o adulto balança ele vem pra me dar a mão. [...]*
> *Música: Bola de meia, Bola de gude.*
> *(Fernando Brant e Milton Nascimento, 1980).*

Neste capítulo, refletimos sobre as representações de infância na narrativa de Ziraldo, observando como a ludicidade articula-se aos desafios do cotidiano infantil. A investigação aborda a experiência compartilhada, o brincar livre e a cultura popular como alicerces da capacidade inventiva e autônoma da criança. Dessa forma, discutimos a construção do personagem e as diversas formas de expressão do Maluquinho, principalmente por meio do brincar.

2.1 Outras concepções: as outras infâncias

Este tópico visa refletir sobre as concepções de infância, enquanto campo do saber constituído histórico e socialmente. Utiliza-se, como ponto de partida, o livro basilar de Philippe Ariès, *História Social da Criança e da Família*. As investigações de Ariès (1986) evidenciaram, por exemplo, que as crianças, até meados do século XVIII, não eram representadas com as devidas singularidades e distinção tanto física quanto psíquica em relação aos adultos no mundo ocidental.

O sentimento de infância, segundo o autor, se fortaleceria concomitantemente às novas configurações de família, circunscritas a partir da Idade Moderna e além. Tal pesquisa possibilitou, primeiramente, questionar: qual a importância, afinal, de se olhar para a infância. É importante assinalar que, segundo Ariès (1986, p. 36), na Idade Média, as idades da vida correspondiam não somente às etapas biológicas, mas às funções sociais desempenhadas pelos indivíduos na comunidade:

> [...] a primeira idade é a infância que planta os dentes, e essa idade começa quando nasce e dura até os sete anos, e nessa idade aquilo que nasce é chamado de *enfant* (criança) que quer dizer não falante, pois nessa idade a pessoa não pode falar bem nem formar perfeitamente suas palavras.

A concepção de criança estava ligada à ideia de submissão e dependência, com um ser não falante e socialmente incapaz de expressar sentimentos e indagações. Ariès (1986) ainda acrescenta que, até o século XII, não se mencionava a infância na arte medieval, o que nos leva a presumir que ela não era pensada e retratada com as devidas particularidades. Nesse viés, a criança era considerada um adulto em miniatura:

> A cena do Evangelho em que Jesus pede que se deixe vir a eles as criancinhas, sendo o texto latino claro: *parvuli*. Ora, o miniaturista agrupou em torno de Jesus oito verdadeiros homens, sem nenhuma das características da infância: eles foram simplesmente reproduzidos numa escala menor. Apenas seu tamanho os distingue dos adultos [...] (Ariès, 1986, p. 51).

Em complemento, as crianças eram representadas como "homens de tamanho reduzido", sem as características particulares de definição – não apenas na representação estética, mas também na vida cotidiana, a infância era desconhecida e ignorada. Esses pressupostos demonstram que, segundo Campos (2012) "se as relações entre adultos e crianças são construções humanas, e não dados da natureza, elas nem sempre foram como hoje o são. Tais relações variavam conforme o período histórico e o espaço geográfico em que se desenvolveram" (Campos, 2012, p. 275). Com isso, as transformações em curso e as relações estabelecidas entre homens e crianças incluem as variantes históricas, geográficas, culturais e sociais.

Salientamos que Ariès (1986) observou, no campo da arte, outra representação de infância prescrita no século XIII: o modelo do menino Jesus, em que a infância seria simbolizada com a imagem da criança pequena ou o culto à Nossa Senhora menina, ou seja, era a representação da infância sagrada. Para o historiador francês, o sentimento estimável da tenra infância permaneceu limitado ao menino Jesus até o século XIV e, no início do século posterior, a criança nua (*putto*) se notabilizou na representação iconográfica. O menino Jesus, outrora nunca representado nu, ao fim da Idade Média seria encenado sem as vestimentas. A criança nua e assexuada era uma espécie de releitura do pequeno "Eros nu", que simbolizava alegoricamente a alma angelical e tenra.

Nas décadas seguintes, as crianças foram registradas sozinhas nos retratos e apresentadas como o centro das composições: "a verdade é que o grupo da Virgem com o menino se transformou e se tornou cada vez mais profano: a imagem de uma cena da vida

quotidiana e a infância religiosa deixou de se limitar à infância de Jesus" (Ariès, 1986, p. 54). Do culto à infância da Virgem ao menino Jesus, as outras infâncias das famílias abastadas seriam igualmente representadas e se tornariam santas. Em referência ao mesmo autor, podemos datar o século XVII como referência ao respeito pelas crianças, pois se criou uma nova noção de infância com a inocência infantil: "as almas das crianças, ainda impregnadas da inocência batismal, são a morada de Jesus Cristo" (*ibidem*, p. 141). Portanto, havia uma concepção moral da criança, frágil e inocente, reflexo da pureza divina e que necessita de cuidados e proteção.

Segundo Gélis (1992, p. 315), a Igreja e o Estado foram fundamentais na disseminação de "modelos ideológicos" de crianças, em que a primeira difundiu dois modelos: "o da criança mística e o da Criança-Cristo". No primeiro caso, esboçou-se o ideal de criança santa dedicada e temente a Deus; no segundo, ressaltavam-se a inocência e a doçura do menino Jesus e, "ao longo do século XVII, desenvolveu-se na França toda uma corrente de devoção à infância de Cristo" (*ibidem*, p. 316).

Amplamente difundida pela Igreja, a inocência infantil consistia em preservar a criança da corrupção da sociedade, além de fortalecê-la na fé, por desenvolver os aspectos morais e cristãos. Cabe observar que, para Gélis (1992, p. 315), o sentimento de infância não emerge somente na Idade Moderna, mas também que "a afirmação do sentimento de infância, por volta de 1550, se fez acompanhar de toda uma série de disposições legais que respondiam a preocupações de ordem religiosa e pública ao mesmo tempo". Algumas concepções foram naturalizadas no contexto social e ainda permanecem, como a representação da criança ingênua, pura, que não mente e precisa ser resguardada do mal – porém, ela deve ser punida/castigada quando não se enquadra no padrão idealizado.

Pesquisas de Ariès (1986) e Gélis (1992) foram importantes para refletir a concepção de criança na obra em análise. Ziraldo (1994, p. 9) dessacraliza a visão da criança inocente, ao trazer à tona um protagonista "que tinha fogo no rabo" e era "endiabrado":

Figura 18 - Ele tinha fogo no rabo

Fonte: Ziraldo (1994, p. 9).

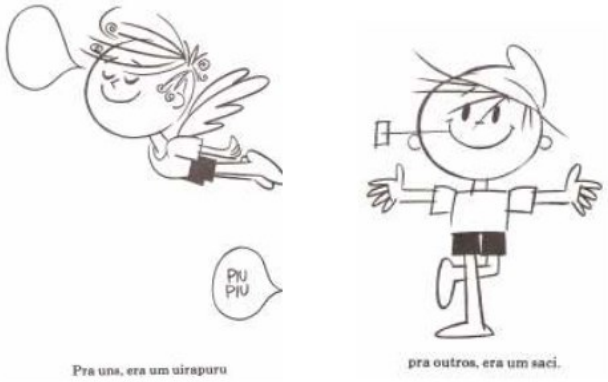
A expressão “fogo no rabo” demonstra que o Maluquinho é inquieto, está sempre pensando em alguma artimanha e não consegue ficar sossegado. Para Cascudo ([s.d], p. 396), “portugueses, africanos e ameríndios tiveram o culto do fogo ou sua veneração pelo caráter utilitário. Afugentava fantasmas noturnos em qualquer parte do mundo”. Assim, Ziraldo (1994, p. 39), ao apresentar o Menino como tal, reafirma o caráter destemido, ardiloso, ou melhor, ele é o “próprio fantasma”.

Nas palavras de Silva (2008, p. 81), o fogo e o rabo são simbologias relacionadas à figura do diabo; assim, Maluquinho se torna o “endiabrado” com o olhar “maquiavélico”, para revelar a projeção de algum malfeito, corpo abaixado, mãos em punho e pés para frente, prestes a realizar alguma artimanha. Ziraldo (1994) também apresenta como o Maluquinho era visto por algumas pessoas – “pra uns um uirapuru” e “pra outros, era um saci”. O autor se apropria da tradição popular, une o personagem a mitos e lendas brasileiras, perpetua a memória coletiva e reafirma a identidade cultural da nação.

O saci[49] é um pequeno negro com apenas uma perna, capuz vermelho, cachimbo na boca e “diverte-se criando dificuldades domésticas, apagando o lume, queimando alimentos, espantado gado, apavorando os viajantes nos caminhos solitários” (Cascudo, [s.d.], p. 794).

[49] “Saci-Pererê, entidade maléfica em muitas, graciosa e zombeteira noutras oportunidades, comum nos Estados do Sul. Pequeno negrinho, com uma só perna, carapuça vermelha na cabeça, que o faz encantado, ágil e astuto. Amigo de fumar cachimbo, de entrançar as crinas dos animais, depois de extenuá-los em correrias, durante a noite, anuncia-se pelo assobio persistente e misterioso, ilocalizável e assombrador. Pode dar dinheiro. Não atravessa água como todos os < encantados>. Diverte-se, criando dificuldades domésticas, apagando o lume, queimando alimentos, espantando o gado, espavorizando os viajantes nos caminhos solitários. Há muita documentação sobre o Saci, origem e modificações. Os cronistas do Brasil colonial não o mencionam. Parece ter nascido no século XIX ou finais do antecedente. Conhecemos aves com o seu nome. O carapuço vermelho é o *pileus* romano, e já o Petrônio (SATYRICON, XXXVIII) registrava a crendice romana do pileus do íncubo dar riqueza a quem o arrebatasse. O negrinho buliçoso, visível ou invisível, troçando de todos, aparece no folclore português. Os elementos do Saci e suas armas vêm de muitas paragens e são dos melhores tipos de convergência. Fonte: Cirne (Cascudo, 1954, p. 557-558 *apud* 1973, p. 23-24).

Figura 19 - Para uns, era um uirapuru/pra outros, era um saci



Fonte: Ziraldo (1994, p. 18-19).

Ainda sobre o saci, a seguir explicitamos um excerto de Monteiro Lobato (1971, p. 109 *apud* Cirne, 1973, p. 29):

> No final da aventura,
> Todos se voltaram para o saci. Mas …
> – Que é do saci? – exclamaram a um tempo. Procuraram-no por toda parte, inutilmente. O heroico duendezinho duma perna só havia desaparecido.
> – Ingrato! Exclamou Narizinho com tristeza. Foi-se embora sem nem ao menos despedir-se de mim …
> De noite, porém, ao deitar-se, verificou que havia sido injusta. Em cima do travesseiro encontrou um raminho de miosótis que não podia ter sido posto lá senão pelo saci. Miosótis em inglês é *forget-me-not* – que significa <não-te-esqueças-de mim>.
> – Que alma poética ele tem! – murmurou a menina comovida.

Diante das palavras de Lobato, depreendemos que o saci possui singeleza, sensibilidade poética e pode ser, especialmente, amigo das crianças, o que o aproxima do mundo encantado e fantástico delas. Tal personagem realiza pequenos malfeitos no cotidiano e sua força está na carapuça, e grande sorte o terá quem a pegar, o que leva Lobato a estabelecer um diálogo com elementos nacionais/identitários do país. Nesse sentido, segundo Cirne (1973, p. 30), o Pererê (HQs Turma do Pererê) de Ziraldo "irá se fundamentar nestes princípios projetados por Monteiro Lobato".

Conforme Silva (2008), "O Menino Maluquinho" se assemelha ao Pererê, pois apresenta a brasilidade como uma de suas características, além de adentrar na cultura nacional – vale lembrar que Ziraldo considera o Maluquinho um saci, com qualidades similares como ser traquinas, inquieto, inteligente e feliz, sem realizar grandes maldades. Por seu turno, o uirapuru[50] é uma ave-símbolo do Amazonas, possui um canto suave e, quando morta,

[50] A lenda do uirapuru pertence ao folclore do Norte do país, mais precisamente da Amazônia, ao informar que quem ouve o canto dele pode fazer um pedido que será realizado. A ave simboliza sorte e, de acordo com a lenda, "em tempos antigos, um jovem guerreiro chamado Quaraçá se apaixonou pela filha do grande cacique. A

representa a sorte e a felicidade, como um talismã para quem a encontrar e a enterrar na soleira da porta. Inclusive, Ziraldo discorre sobre uma lenda pertencente ao estado do Amazonas para revelar a riqueza e a importância cultural do país.

As imagens representam as dualidades do céu e inferno e do bem e mal: por um lado, o Maluquinho, ao ser comparado com o uirapuru, se assemelha ao anjo, é amigo, sincero e "companheirão"; por outro, o Saci é caracterizado por peraltices, travessuras, malcriação, porém, sem realizar alguma maldade efetiva para alguém. Em síntese, "o personagem carrega a bipolaridade comum a todos, ora anjo, ora terreno e imperfeito, comportamento socialmente aceito (uirapuru), não aceito socialmente (saci)" (Silva, 2008, p. 86).

Para Ariès (1986), o fortalecimento do sentimento familiar se espelha na Sagrada Família, em que o menino Jesus é o exemplo a ser seguido. Dessa forma, a criança se vislumbra como pura, um anjo que deve acompanhar os preceitos e a moral cristã, além de respeitar as normas de condutas determinadas pelos adultos. Nessa perspectiva, Maluquinho como uirapuru representa o comportamento admitido pela sociedade, o que, para Del Priore (2004, p. 15), "obriga o historiador a uma crítica e a uma interpretação da forma como o adulto retrata o estereótipo da criança ideal, aquela saudável, obediente, sem vícios. A criança que é, uma promessa de virtudes".

Ziraldo dialoga com elementos folclóricos presentes na cultura nacional, para representar a criança e revelar a condição humana e as dualidades presentes. O Maluquinho não é anjo e, tampouco, demônio, mas o autor reafirma a humanidade de um garoto inquieto, traquina, barulhento, cheio de erros, porém amigo e amoroso. Dessa forma, a representação da infância e da criança foi, historicamente, estigmatizada e vista, por um lado, como adulto em miniatura, com deveres e vestimentas similares às dos adultos; por outro, como ser pueril e inocente que precisa ser orientado conforme as normas de obediência e bom comportamento.

Sob essa perspectiva, Maluquinho é apenas um menino "terreno" que comunga da benevolência e de imperfeições, possui sagacidade, ama a independência e deseja aproveitar,

---

jovem, chamada Iara, era bela e inteligente, e Quaraçá logo se viu perdidamente apaixonado por ela. O amor entre Quaraçá e Iara era proibido, pois o cacique havia prometido a filha a outro homem. Quaraçá sabia que não poderia se aproximar de Iara sem colocar a sua vida em risco. Um dia, Quaraçá decidiu pedir ajuda ao deus Tupã. Ele orou para Tupã, implorando que o transformasse em um pássaro, para que pudesse se aproximar de Iara sem ser visto. Tupã atendeu ao pedido de Quaraçá e o transformou em um pássaro de plumagem vermelha e amarela, com asas pretas. O novo pássaro recebeu o nome de Uirapuru, que significa 'aquele que canta' na língua tupi-guarani. O Uirapuru passou a viver na floresta, cantando um canto tão belo que encantava todos que o ouviam. O seu canto era uma mistura de melodias suaves e toques de virtuosismo, que pareciam falar de amor, esperança e beleza. Um dia, Iara ouviu o canto do Uirapuru e ficou encantada. Ela pediu ao pai que o trouxesse para ela. O cacique concordou e o Uirapuru foi levado à aldeia. Quando Iara viu o Uirapuru, logo reconheceu o seu amado. Os dois se declararam e viveram felizes para sempre. O Uirapuru continuou a cantar seu canto belo e melodioso, espalhando a mensagem de amor e esperança. O canto do Uirapuru representa a beleza do amor, que pode superar qualquer obstáculo" (O Segredo, 2023, [n.p.]).

com intensidade, todos os momentos oferecidos pela infância. Desse modo, a caracterização do personagem foi construída mediante um trabalho linguístico com o uso da linguagem metafórica e de ditos populares, em que as imagens dialogam com os elementos folclóricos e valorizam a cultura popular brasileira. Portanto, o personagem pode ser decodificado por meio da cultura e sabedoria do povo transmitidas oralmente.

Segundo os pressupostos de Ariès (1986), ao longo dos séculos XVII e XVIII se estabeleceu um novo olhar para os jogos e as brincadeiras infantis, como sinal de uma mudança em relação às crianças. Podemos citar a proibição de alguns jogos, como os de azar, com o intuito de preservar a moralidade e educar para o bem, a saúde e a moral. Naquele período, o conceito de infância se desenvolveu e obteve novos significados, e os trajes sofreram transformações, pois a criança se vestiria de acordo com a idade para se distinguir dos adultos. Vale ressaltar que o sentimento de infância foi benéfico, primeiramente, aos meninos das classes burguesas, enquanto as meninas e as crianças do povo permaneceram mais tempo com o modo de vida que as confundiam com os adultos.

No fim do século XVII e início do XVIII, Ariès (1986) indica o isolamento das famílias em casa; ademais, a vida familiar não seria uma extensão do coletivo compartilhado nas praças e ruas. Segundo Ariès (1986, p. 223), a nova organização do espaço privado fortaleceu os laços entre mães e filhos e robusteceu o sentimento familiar, e, complementarmente, Gélis (1992, p. 311) explana que a "família moderna" despontou na consolidação das cidades a partir do século XV, ao perder paulatinamente a relação intimista com a natureza e estreita com a ancestralidade: "o recolhimento junto à família nuclear acarreta o arranjo de um espaço doméstico mais íntimo".

Famílias do século XVIII se resguardavam na intimidade do lar e tentavam manter o afastamento do contexto social para fortificar a intimidade entre pais e crianças. Campos (2012) discorre que, na Idade Média (séculos V a XV), as crianças e os jovens compartilharam jogos, vestimentas, brincadeiras e rituais de socialização com os mais velhos, em um modelo centrado na educação pela aprendizagem; e, na Idade Moderna (séculos XV a XVIII), focou-se na preocupação com a diferenciação da criança, que passava a ser percebida como indivíduo a ser separado dos adultos.

A partir do fim do século XVII, a sociedade focalizou na formação das crianças, dado que a solidificação do sentimento de infância, em consonância com o próprio sentimento de família se destacou, sobretudo, com o advento da escola e do colégio (Ariès, 1986). Com isso, a criança deixou de estar em contato direto com os adultos para aprender e ser separada deles em uma espécie de quarentena, em que:

> A escola substituiu a aprendizagem como meio de educação; isso quer dizer que a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles. A despeito das muitas reticências e retardamentos, a criança foi separada dos adultos e mantida à distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio. Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estenderia até nossos dias, e ao qual se dá o nome de escolarização (Ariès, 1986, p. 11).

Era importante educar as crianças para integrá-las às novas regras sociais: se, antes, elas aprendiam os ofícios com a família, a aprendizagem passou a ser destinada às instituições escolares que, nas palavras de Ariès (1986), se assemelhava ao encarceramento com um ensino rígido voltado para a moral e a disciplina. O mesmo autor pondera que a educação formal, em um espaço separado do contexto familiar[51], estreitaria a relação da criança com a família. A escola seria um local privilegiado de formação dos indivíduos e, principalmente, de preparação das crianças para desempenharem determinados papéis sociais.

Diante do exposto e das várias representações em curso, percebemos que a criança ainda é vislumbrada, por um lado, como ser inocente e angelical que precisa ser resguardado ou, por outro, "adulto em miniatura", com agenda atribulada, horários rígidos e vestimentas similares às dos adultos. Ao reconstruirmos esse percurso e descortinarmos a infância, refletimos que a história não ocorre de modo linear e as transformações tampouco se operam da mesma maneira e em todas as realidades sociais.

Na primeira parte deste estudo, ao apresentarmos as evidências de Ariès (1986) sobre a infância, constatamos que o registro historiográfico dessa categoria social ocorreu de forma tardia. Embora sua obra seja um pilar fundamental e amplamente referenciado no campo da história da infância, o pesquisador francês foi alvo de contrapontos críticos. Investigações subsequentes, fundamentadas em suas premissas, revelaram que o sentimento de infância precede a Idade Média, conforme demonstram as narrativas de diversos pesquisadores contemporâneos.

Campos (2012, p. 276), no artigo intitulado "Philippe Ariès: a paixão pela história", também argumenta sobre o posicionamento de Ariès (1986) acerca da inexistência do sentimento de infância no período medieval. Porém, reitera que a percepção do adulto em relação à infância é uma construção "sociocultural" que atravessa a Idade Média e se solidifica na "sensibilidade do homem ocidental" para se consolidar na Idade Moderna:

[51] Na Idade Média, a educação ocorria por meio da aprendizagem. As crianças, a partir dos sete anos de idade, eram enviadas a outras famílias para serem educadas ou aprenderem um ofício. Com a substituição da aprendizagem pelo ensino formal nas instituições escolares, configurou-se uma aproximação da família e das crianças que, em outros tempos, eram separadas (Ariès, 1986).

> [...] se a afirmação de Ariès de que a Idade Média não existia o sentimento de infância é hoje algo superado, sem dúvida que a tese segundo a qual foi justamente na Idade Moderna que tal sentimento foi absolutamente recodificado, se transformando naquilo que hoje reconhecemos como nosso sentimento, é evidência mais do que aceita (Campos, 2012, p. 276).

Tal afirmativa remete à importância da obra de Ariès (1986), ao se fazer "notar a criança" com o reconhecimento de indivíduos singulares e diferentes dos adultos, para Campos (2012) "o fato de notar a criança é algo extremamente significativo para o autor. É sinal de que uma transformação histórica se opera lentamente, pois, com esse 'olhar', ela sai de uma espécie de obscuridade e se torna 'visível' socialmente" (Campos, 2012, p. 276). Ou seja, a obra do pensador francês forneceu uma visibilidade social à criança, sentimento construído pelos homens em uma transformação sócio-histórica-cultural não linear e plural.

Algumas críticas à obra de Ariès (1986) compreendem as fontes baseadas exclusivamente no cotidiano das famílias ricas, sobretudo na educação de filhos homens. Presumimos uma concepção generalizante em que "a história apontada por Ariès é uma história de meninos ricos, confirmando uma educação diferenciada às duas infâncias, da criança rica para a criança pobre" (Rocha, 2002, p. 58). Portanto, a obra indica poucos registros da infância das famílias menos abastadas, visto que as fontes históricas das classes populares foram praticamente esquecidas ou mesmo "não documentadas", como se inexistissem o sentimento e o ensino das crianças de tais camadas sociais.

De fato, há uma grande preocupação de diversos pesquisadores em considerar o público infantil de modo integral, com respeito às suas especificidades, à história e à materialidade. A partir da obra de Ariès (1986), a história da infância se sobressaiu no campo da História da Educação, pois, como alega o historiador Kuhlmann Jr. (2015, p. 30-31):

> Pensar a criança na história significa considerá-la como sujeito histórico, e isso requer compreender o que se entende por sujeito histórico. Para tanto, é importante perceber que as crianças concretas, na sua materialidade, no seu nascer, no seu viver ou morrer, expressam a inevitabilidade da história e nela se fazem presentes, nos seus mais diferentes momentos.

Nessa assertiva, vislumbra-se a criança como sujeito histórico, ao reconhecê-la como participante e protagonista do discurso histórico, pois, de forma diferente e singular, deixa seus vestígios. Pode-se afirmar, assim como Ariès (1986), que, para Kramer (2000, p. 2), a concepção de infância se transformou de acordo com as próprias mudanças nas formas de organização da sociedade, ao ser instituída historicamente: "sabemos que as visões sobre a infância são construídas social e historicamente: a inserção concreta das crianças e seus papéis variam com as formas de organização social". (Kramer, 2000, p. 2)

Refletir acerca da representação de criança envolve questionar sobre como a sociedade a concebe e dita o seu modo de ser, com a cristalização de normas de condutas por meio de diferentes procedimentos. Essas ações não podem ser analisadas sem a inserção em um contexto cultural, histórico e social; logo, pensar sobre a criança "é pensar-se a sociedade globalmente" (Zilberman, 1990, p. 9), e ela é representada conforme a lógica do sistema ao qual está inserida: "criança e cultura estão fortemente integradas a uma engrenagem industrial que lhes exigem bastante e que deixa nelas marcas indeléveis" (*ibidem*, p. 8).

Essas marcas estão inscritas em conceitos que justificam a fragilidade e a desproteção das crianças, a consolidação de entidades que ditam normas para elas serem educadas e de produtos industrializados, padronizados e direcionados a tal público, mas que desconsideram suas singularidades. Ainda sob a égide da formação comportamental, de sujeitos "úteis" e adequados à engrenagem do sistema moderno de produção, dentre as concepções acima citadas, se incluem as noções de maturação e progresso/fracasso individual, com um sistema escolar de promoção dos melhores que prima pela competição e concorrência.

Diante do exposto, Del Priore (2004, p. 6-7) reitera que as crianças ocupam variados espaços na sociedade brasileira, seja nas ruas, escolas ou praças: "há crianças que trabalham, que brincam, que estudam, as que ficam nas ruas dependendo da mendicância. Crianças amadas e bem cuidadas, crianças ignoradas. Rostos brancos, pretos, pardos e mestiços". Tais vivências tornaram-se objeto central de políticas nacionais voltadas à garantia de direitos e à emergência de novas formas de sociabilidade "na qual os laços de obediência, de respeito e de dependência do mundo adulto acabam sendo trocados por uma barulhenta autonomia" (Del Priore, 2004, p. 8). A "barulhenta autonomia", muitas vezes, é percebida como indisciplina a ser corrigida conforme os padrões de obediência e passividade.

Frente a essas colocações, Del Priore (2004) esclarece que a infância idealizada pelas entidades internacionais e governamentais se difere da realidade vivenciada por crianças brasileiras. Várias são constantemente direcionadas ao trabalho, a uma educação controladora que visa ao adestramento, ao controle físico e à obediência de normas, algo distante das representações atribuídas a elas, que envolvem o riso e o brincar. Nesse sentido, Ziraldo (1994) retoma o brincar e a alegria das crianças na figura do Maluquinho, uma vez que a infância abarca o canto, o movimento e o riso, em que ser feliz está inscrito na simplicidade.

Dessa forma, na página 16 da obra de Ziraldo (1994), Maluquinho aparece no canto superior esquerdo, de cabeça para baixo e cantando; na página seguinte, no canto inferior, apenas o rastro em forma de notas musicais, deixados por ele. O canto se traduz em alegria, visto que a representação de um garoto inquieto, ativo e barulhento passa a ser construída.

Para Kuhlmann Jr. (2015, p. 30-31), as crianças são produtoras de história, sujeitos ativos considerados capazes de intervir e construir socialmente a realidade em que vivem:

> É preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais etc., reconhecê-las como produtoras da história. Desse ponto de vista, torna-se difícil afirmar que uma determinada criança teve ou não infância. Seria melhor perguntar como é, ou como foi, sua infância.

Isso expressa a importância de considerar a criança em sua existência concreta, imersa em um espaço social e histórico que, além de sofrer influência do meio onde vive, é produtora de cultura e de história. Kuhlmann Jr. (2015) reitera que olhar para ela parte sempre do ponto de vista do adulto, ao ser considerada por alguns autores um sujeito "sem voz" na história. Dessa forma, em concomitância com o tópico anterior, discutiremos a construção do personagem

2.2 Caracterização do personagem

O personagem Menino Maluquinho adquire forma e conteúdo a partir de um trabalho linguístico e gráfico. Nesse sentido, o desenho e o texto poético fundem-se em uma unidade narrativa indissociável, configurando-se como o alicerce fundamental para a recepção e a interpretação da obra. Essa integração é sublinhada por Silva (2008, p. 56), que observa como Ziraldo, "de forma meticulosa, articula a imagem de cartoon em preto e branco à narrativa, além do humor, que faz alusão às HQs". Em outros termos, tais desenhos transcendem a função ilustrativa e assumem o *status* de narrativas imagéticas autônomas e complementares.

Nesse prisma, Aragão (2011) versa sobre o conceito e as especificidades formais e temáticas do cartum bem como a sua adequação às mídias eletrônicas. Há, pois, um significado diferenciado no Brasil, com a junção do humor gráfico e da caricatura. Para o mesmo autor, em termos narrativos, o cartum[52] está localizado entre a charge e a história em quadrinhos, ao se apoderar de elementos de ambos:

[52] "Foi somente a partir do século XX, que o cartum, do inglês, cartoon, cuja denominação deveu-se ao papel cartão no qual os desenhos eram feitos, passou a apresentar características próprias, tais como, sequências de quadros com o mesmo personagem, diálogos, onomatopeias e elementos paralinguísticos [...]. Para o cartunista Chico Caruso, o cartum focaliza uma realidade genérica e sua capacidade de compreensão é muito maior, o que lhe confere um caráter atemporal, ou seja, o cartum não envelhece" (Rocha, 2011, p. 9). O uso do termo ocorreu a priori no ano de 1840, pela revista *Punch*. Foi publicado uma série de cartuns que consistiu em sátira aos

> Pode ser confundido com a charge[53] por tratar, na maioria das vezes, de situações de cunho social, mas por outro lado o cartum não tem comprometimento com fato ou celebridades, podendo manter o potencial de fruição por muito tempo depois de ter sido publicado. Das histórias em quadrinhos herda elementos sígnicos, tais como balões de fala em lugar da tradicional legenda e a possibilidade da decupagem da narrativa em várias cenas separadas e inseridas em requadros, uma narrativa sequencial. Na maioria das vezes, porém, seu significado pode ser depreendido apenas por intermédio da ilustração, sem o auxílio de códigos linguísticos. (Aragão, 2011, p. 115).

Verifica-se que os atributos gráficos apresentados guardam estreita relação com a obra em análise, isso ocorre devido à proximidade estética entre o traço do autor e a linguagem do cartum. O humor gráfico[54] residiria, mais precisamente, na parte ilustrativa da narrativa, ou seja, "o humor nasce da justaposição ou sucessão de elementos incompatíveis que explodem uma unidade narrativa" (Aragão, 2011, p. 116), em outros termos, a dimensão humorística presente no cartum é compreendida como um desdobramento da capacidade narrativa e técnica do ilustrador.

De fato, as imagens não são meras ilustrações do texto escrito, e sim aliadas à história para compor as ações do Menino de forma divertida, que possibilitam inferir, imaginar e criar novos cenários: "todo o meu desenho eu contava uma história, eu era um narrador gráfico" (Ziraldo, 2021). Com isso, o autor estabelece, de forma dialógica e humorística, a relação entre desenho e narrativa.

Para Garcia (2006), *O Menino Maluquinho* possui característica intermidiática, pois texto e imagem se interagem para construir um terceiro texto. Pontuamos que as ilustrações não se subordinam às palavras, tampouco são explicações da linguagem verbal: "nessa forma narrativa, palavras e desenhos contam, juntos, a história" (Garcia, 2006, p. 96). Os textos verbais e visuais não podem ser analisados separadamente ou apenas vislumbrados como justaposição.

Por conseguinte, a fim de adensar as discussões sob o ponto de vista do uso da imagem em livros infantis, discorremos que a obra *O Menino Maluquinho* está inserida na categoria de "livros mistos", ou seja, para Camargo (2003, p. 209), são "livros em que a

---

frescos do Palácio de Westminster, articulados com os acontecimentos econômicos e políticos da época (Diana, [s.d.]).

[53] Nesse caso, "o termo charge é francês, vem de charger, carrear, exagerar e até mesmo atacar violentamente (uma carga de cavalaria). Esse tipo de texto tem caráter temporal, pois trata do fato do dia, [...]. Por ser combativa, tem lugar de destaque em jornais, revistas e na Internet" (Silva, 2004, p. 13 *apud* Rocha, 2011, p. 8). Para Rocha (2011), trata-se necessariamente de assuntos atuais com grande carga política.

[54] Aragão (2011, p. 115) define *humor gráfico* como "desenhos, ancorados ou não por texto, que questionam as medidas do mundo, recusam a aparência das coisas e rompem com a fotogenia, virando pelo avesso as representações".

textualidade é híbrida, verbo-visual, e nos quais o texto e as ilustrações têm a mesma importância, configurando um diálogo a duas (ou mais vezes)".

Ainda segundo Camargo (1990, p. 167), "a ilustração é arte", sendo o livro literário o principal vetor do primeiro contato da criança com essa manifestação artística. Nessa perspectiva, as imagens não possuem uma função meramente explicativa do texto verbal; antes, devem incitar a imaginação e a capacidade de inferência do leitor. O objetivo central é o compartilhamento da experiência estética com a criança e não a tentativa de "ensinar" ou "explicar" o conteúdo, o que exige que a imagem seja intrinsecamente significativa.

Nesse ideal, Ramos e Nunes (2013, p. 254) argumentam que, mesmo se a ilustração passar pelo crivo do ilustrador, imagem e linguagem verbal desempenham um papel importante na construção discursiva, posto que "precisam acolher o leitor e permitir-lhe encontrar no texto uma brecha para dele fazer parte, interagir, interferir, exercendo o papel de leitor, aqui entendido como produtor de sentido". Por meio da experiência estética e do contato com a ilustração, o leitor constrói uma nova realidade a partir do elemento observado, do deslumbre, dos significados, dos sentimentos impulsionados, e essa oportunidade de interagir com a narrativa pela ilustração "confere a esse tipo de imagem o seu valor artístico e permite ao leitor vivenciar uma experiência de leitura estética condizente com o texto literário ao qual essa imagem ilustra" (*ibidem*, p. 262).

Imagens propostas por Ziraldo vão além do preenchimento de lacunas, pois possibilitam inferir, construir sentidos e dialogar com a linguagem verbal sob a forma de experiência estética significativa. Majoritariamente, as ilustrações estão em preto e branco e apenas a figura da capa é colorida. Na visão de Benjamin (2009, p. 64; 68) sobre as figuras coloridas, elas "permitem às crianças as vivências em um mundo interior envolto em fantasias e sonhos", ao passo que aquelas em preto e branco possibilitam novas formas de percepção para o leitor transpor o foco e direcionar a atenção não apenas à imagem, mas também às palavras.

Ainda conforme Benjamin (2009, p. 60), sobre a interação das crianças com as imagens, elas são sujeitos criativos que participam ativamente da história sem agir somente como receptoras, pois as coisas não "saltam das páginas em direção às crianças que as vai imaginando – a própria criança penetra nas coisas durante o contemplar, como nuvem que se impregna do esplendor colorido desse mundo pictórico". Então, há um encontro de vivências, sonhos e fantasias, de ser sujeito atuante em um mundo pleno de indagações, com a possibilidade do conhecimento de si e um olhar direcionado ao exterior. Tal dinâmica é

potencializada pela articulação entre texto e imagem na obra analisada, em que Ziraldo consolida sua arte de narrar ao manejar ambas as linguagens com primazia.

A esse respeito, Benjamin (1994, p. 197) diagnostica o declínio da arte de narrar, observando que a capacidade de intercambiar experiências e compartilhar saberes encontra-se em vias de extinção. Segundo o autor, tal fenômeno decorre da desvalorização da experiência na modernidade, cujas 'ações estão em baixa' (idem). Em contrapartida a esse cenário, Ziraldo consolida-se como um exímio narrador que, ao rememorar a infância de forma singular, traduz a sensibilidade do universo infantil por meio da fusão entre palavra e imagem. Desse modo, as artimanhas do Menino Maluquinho operam como a reconstrução da experiência vivida, manifesta na ludicidade das brincadeiras e na preservação das culturas populares.

Nesse entremeio, conforme Benjamin, a "experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte que recorreram todos os narradores. E, entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos" (1994, p. 198). Ao exercer a função de compartilhar vivências, a narrativa conduz o leitor à apropriação dos conhecimentos nela contidos, favorecendo a preservação e o recontar de experiências como um legado cultural para as futuras gerações.

Dessa forma, "o sentido da vida" é reiterado na obra de Ziraldo por meio da valorização de experiências compartilhadas. Nessas interações com o outro, o cotidiano é ressignificado, transmutando vivências comuns em momentos de excepcionalidade:

> Assim definido, o narrador figura entre os mestres e os sábios. Ele sabe dar conselhos: não para alguns casos, como o provérbio, mas para muitos casos, como o sábio. Pois pode recorrer ao acervo de toda uma vida (uma vida que não inclui apenas a própria experiência, mas em grande parte a experiência alheia. O narrador assimila à sua substância mais íntima aquilo que sabe por ouvir dizer) (Benjamin, 1994, p. 221).

Além disso, Ziraldo emprega expressões da cultura popular notabilizadas como "experiências alheias", cujos ensinamentos estão presentes no cotidiano e abarcam um enriquecimento linguístico que se assemelha à oralidade. A mensagem é transmitida de maneira clara e o enredo cativa o leitor que, por seu turno, participa das artimanhas do Menino de como viver bem a cada instante da vida; por isso, o autor mineiro se reafirma como o "contador de história", isto é, aquele que toda criança ou adulto senta para ouvir.

Sobre a construção do personagem, Bakhtin (2011, p. 6) revela que esta não reflete a realidade exterior de forma mimética, mas inclui a consciência ética e cognitiva de um ato puro e criativo do autor, visto que para Bakhtin, as personagens "se desligam do processo que as criou e começam a levar uma vida autônoma, e de igual maneira o mesmo se dá com o seu

real criador-autor". Para o pensador russo, o autor "não é o agente da vivência espiritual, e sua reação não é um sentimento passivo nem uma percepção receptiva" (*idem*).

O autor capta a essência do real de forma ativa, atribui significados e é sensível às singularidades humanas, ao mesmo tempo em que o leitor acessa a leitura de mundo realizada pelo autor e se apropria do código verbal e não-verbal de forma criativa e autônoma – este último, inclusive, ressignifica a realidade por meio das características e ações do personagem.

A propósito, Ziraldo (1994) mobiliza intencionalmente a hipérbole na apresentação inicial do protagonista. Há a ausência de pontuação nas frases, nesse contexto, não é um mero recurso estilístico; ela funciona como um signo que denota a inquietação e a hiperatividade do menino, sugerindo que suas peraltices são contínuas e não encontram um ponto-final, o que reforça a dimensão do exagero (hipérbole) na construção da personagem.

Para Camargo (2003, p. 182), "a fusão de imagens consiste em um recurso utilizado pelo surrealismo". Na caracterização do Maluquinho, podemos inferir um diálogo entre a linguagem da cultura popular e o surrealismo; para tanto, as características e os traços da personalidade do garoto são apresentados por Ziraldo nas páginas 7 a 13. Desse modo, o leitor conhece o Menino não somente pelas palavras, mas também pelas imagens/cartuns que transmitem irreverência e alegria em cada figura, com o surgimento de um personagem que se transmuta a cada quadro narrativo. Esses elementos são importantes para refletir a representação de infância na obra por meio da caracterização do protagonista (Figura 18):

Figura 20 - Ele tinha o olho maior do que a barriga

Fonte: Ziraldo (1994, p. 8).

Com base na Figura 20, constatamos que o desenho e a linguagem escrita estão conectados, a utilização do sentido conotativo possibilita ressignificar o sentido denotativo (literal) da expressão. No desenho, o menino é representado com apenas um olho aberto e, literalmente, maior do que a barriga. Para Silva (2008), isso representa a gula típica da infância, do anseio para comer doces e de ingeri-los além do necessário, enquanto Cascudo ([s.d.], p. 631) explica que "ter mais olhos que barriga: diz-se de quem apetece quanta comida

vê, mesmo de barriga cheia". Por um lado, as mãos menores na barriga se contrastam com o tamanho do olho; por outro, a barriga diminuta demonstra a vontade de conhecer o mundo, brincar e aprender das crianças que nunca estão saciadas. Permite-se pensar que o "olho maior do que a barriga" (Ziraldo, 1994, p. 8) não somente se refere à gula infantil, mas ao conhecimento empírico, atravessado pela observação – por meio das experiências humanas, as crianças vislumbram beleza e boniteza no mundo.

Tal perspectiva converge para a reflexão do filósofo Fernandes (2022, p. 73), "assumir o corpo empírico, a intuição e percepção imediata – sem mediação alheia – como formas de ver o mundo com os próprios olhos sem recorrer a definições, análises exteriores e a própria existência". A obra em pauta permite à criança perceber o mundo a partir de si mesma, sem o olhar do adulto, como traçar o caminho por meio das próprias experiências, de um corpo que sente, aprende e ressignifica.

Em um primeiro momento, a criança se utiliza do aparelho motor-tátil para conhecer o mundo e, conforme a evolução do desenvolvimento, a visão ganha notoriedade como forma de compreender o real e:

> [...] a orientação fundamental da evolução da criança relaciona-se ao papel crescente que a visão tem no processo de conhecer o mundo. De uma situação subordinada, a visão assume um papel predominante, e o próprio aparelho motor-tátil do comportamento da criança subordina-se à visão (Vygotsky, 2009, p. 114).

A apreensão do real ocorre sob a perspectiva da própria criança, cujos marcos visuais tornam-se fundamentais para o exercício da observação e da contemplação. Nesse processo, o sujeito assume a condição simultânea de espectador e aprendiz frente a uma realidade múltipla e complexa, o que favorece seu desenvolvimento como um ser criativo e reflexivo.

Figura 21 – "Pés alados"

Fonte: Ziraldo (1994, p. 10).

A Figura 21 demonstra agilidade, dado que o menino está apressado para viver as possibilidades da infância, com necessidade de brincar, ser feliz, correr para a rua e desfrutar

da liberdade. Diante do olhar e do corpo inclinado para frente, presumimos que a infância é agora/hoje, como tempo que não volta. Para Rocha (2021), os ventos nos pés se assemelham a Hermes, um dos deuses da mitologia grega que também tinha os pés alados e era o mensageiro do Monte Olimpo que levava as mensagens de Zeus para lugares longínquos. Ele é reconhecido por astúcia, inteligência e bom uso da retórica, com a capacidade de se expressar de modo adequado.

Além disso, o diálogo com os quadrinhos se estabelece em algumas partes da obra, como na página 10, na qual o rastro de poeira sugere que o menino está correndo, apressado para fazer alguma travessura, e os cabelos ao vento transmitem humor à cena. Maluquinho se assemelha ao Flash[55], super-herói e da DC Comics que possui poder da supervelocidade. Aqui, o Menino pode ser vislumbrado como o super-herói encontrado nos gibis, devido a um diálogo intrigante com o universo infantil repleto de heróis.

Figura 22 - Ele tinha umas pernas enormes...

Fonte: Ziraldo (1994, p. 11).

A partir da figura 22, inferimos que o Menino possui todas as oportunidades do mundo para ser feliz e fazer o que quiser: cientista, inventor, goleiro, poeta, musicista etc. Afinal, qual criança não teve o sonho de ser astronauta, bombeira, policial, professora, médica, jogadora de futebol? Ziraldo dispõe das diferentes possibilidades para ocupar as lacunas e ser feliz.

Para Silva (2008), a imagem, como se estivesse em três dimensões (3D), demonstra movimento aos olhos do leitor, posto que Maluquinho está em constante agitação e pode fazer várias atividades ao mesmo tempo. Os braços em tamanhos reduzidos estão abertos como se esperassem ou fossem dar um abraço, possibilitam também equilíbrio, se pensarmos no tamanho das pernas, em um encontro com o mundo.

[55] O personagem foi criado pelo escritor Gardner Fox e pelo desenhista Harry Lampert e é um dos super-heróis da DC Comics, tendo estreado na Flash Comics em 1940. O Flash possui superpoderes, como a supervelocidade que permite ultrapassar a velocidade da luz e superar as leis da física. Disponível em: https://www.ingresso.com/noticias/the-flash-curiosidades-sobre-o-personagem. Acesso em: 20 ago. 2023.

Em relação ao valor da imagem/texto nas obras infantojuvenis, Coelho (2000, p. 197) argumenta que ela "estimula o olhar como agente principal na estruturação do mundo interior da criança, em relação ao mundo exterior que ela está descobrindo". A relação entre ambas as linguagens desenvolve nas crianças, segundo Coelho (2000) a 'atenção visual' e a 'percepção', faculdades que otimizam a comunicação entre a criança e a narrativa. Dessa forma, promove a compreensão global do que é visto, despertando as sensibilidades e impressões" (*ibidem*, p. 197-198).

Nesse contexto, as imagens criadas por Ziraldo permitem ao leitor apreender o mundo por diferentes perspectivas, ao estimularem a criança a olhar o belo e a descobrir o prazer pela leitura, para se situar conscientemente em face a uma realidade impregnada pelo excesso de imagens e informações.

Figura 23 - Ter macaquinhos no sótão

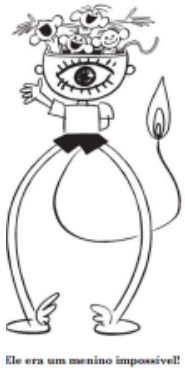
Fonte: Ziraldo (1994, p. 12).

Para Cascudo ([s.d.], p. 527), no Dicionário do Folclore Brasileiro, a palavra "macaco" representa "a figura de agilidade, astúcia sem escrúpulos, infalivelmente vitorioso pela rapidez nas soluções imprevistas e felizes [...] perspicácia e ligeireza". Silva (2008) também argumenta que ter macaquinhos no sótão pode se referir ao sujeito com ideias criativas e imaginativas. Esses animais são traquinas, independentes e fazem o que querem, para deduzirmos que o Menino Maluquinho possui uma mente vibrante, repleta de ideias e inquieta.

Na Figura 23, o Menino está com os braços cruzados e os olhos estão virados para cima, o que nos leva a inferir que está em uma conversa ou escuta atentamente um dos macacos, enquanto os outros três se divertem alegremente com os braços abertos. Ao escutar os animaizinhos no sótão, o garoto está prestes a fazer alguma travessura ao ouvir a si mesmo e seus impulsos.

A expressão “ter macaquinhos no sótão” no dicionário informal online, significa “ter ilusões, achar que algo improvável de acontecer é bastante possível”[56]; por isso, a infância possibilita acreditar nas impossibilidades e nos “despropósitos” diante de um tempo de ser peralta, espontâneo, imaginar e sonhar.

Figura 24 - Ele era um menino impossível



Fonte: Ziraldo (1994, p. 13).

Ziraldo (1994, p. 13) emite uma opinião acerca do somatório das características do Maluquinho: “ele era um menino impossível”. Conforme o dicionário Aurélio (Ferreira, 2011, p. 495), o significado de impossível é: “1. Que não pode existir, acontecer etc. 2. Restritivo, que não pode ser feito; irrealizável, impraticável. 3. Que está acima ou além do poder, da capacidade de alguém ou de algo. 4. Incrível, extraordinário”.

Aqui, o leitor está diante de um prenúncio: o que esperar das artimanhas do Menino que possui qualidades excêntricas, isto é, um comportamento rebelde, individualista, mal-educado, sem responsabilidades etc.? Contrariamente, as peraltices do garoto se inserem no campo do realizável, sob um viés amplo de possibilidades.

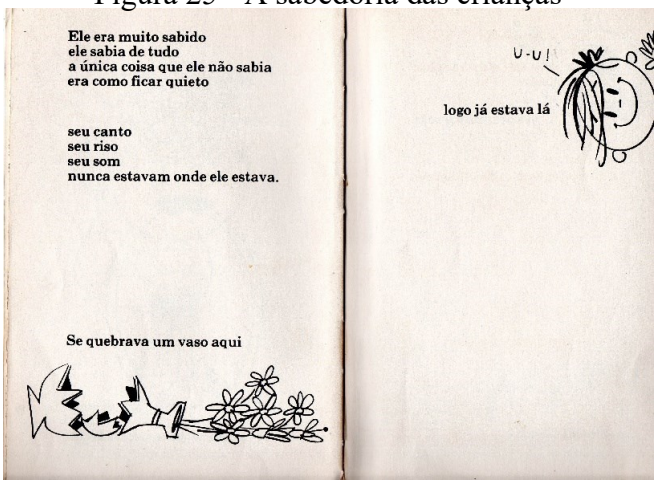
Na imagem, sintetizam-se qualidades em uma combinação heterogênea com cada característica acima mencionada. A Figura 24 permite pensar: seria o Maluquinho um “monstro”? Não, apenas um garoto pleno de imaginação, saúde e disposição para brincar e viver as possibilidades permitidas pela infância; logo, o autor dialoga com o universo infantil, com desenhos pictóricos repletos de significados.

A inquietude do Menino e o movimento são representados por Ziraldo na articulação dos espaços da página. Para Camargo (2003), os espaços em branco nas páginas ilustradas podem significar pausas, assim como ocorre na linguagem verbal com o uso de parágrafos e vírgulas que fornecem um momento de descanso para possíveis retomadas. A visualidade

[56] Disponível em: https://dicionariocriativo.com.br/expressoes/macaquinhos_no_s%C3%B3t%C3%A3o/loucura. Acesso em: 20 ago. 2023.

consiste na possibilidade de criação de imagens mentais pelo leitor ao ver a Figura 25 em uma ação ativa:

Figura 25 - A sabedoria das crianças



Fonte: Ziraldo (1994, p. 14-15).

Se o Menino quebra um vaso no canto inferior da página 14, logo aparece "dando tchau" para o leitor no canto superior direito da página 15. Ziraldo cria o dinamismo e o movimento do Maluquinho com a articulação das lacunas da página (espaços em branco e bordas), para nos permitir pensar que o garoto passou correndo pela sala, quebrou um vaso, se escondeu e logo apareceu no canto superior sorridente, como se nada tivesse acontecido.

Além da inquietude, o Menino é barulhento (canta, sorri e emite sons), mas o som não acompanha a movimentação do Maluquinho. Aqui depreendemos que a criança saudável faz barulho, é dinâmica, inquieta, se movimenta e preenche todos os espaços como um sujeito do conhecimento que possui um saber diferente dos adultos, visto que "ele era muito sabido, ele sabia de tudo, a única coisa que não sabia era como ficar quieto" (Ziraldo, 1994, p. 14). Assim, a criança não é uma tábula rasa onde são inscritos os diversos saberes.

Nesses termos, a narrativa de Ziraldo não se adéqua à concepção de John Locke (1632-1704) para quem a criança era considerada uma folha de papel em branco, uma cera sem prescrição, vivências e conhecimentos anteriores. Santana (2022) informa que a educação lockeana visava à formação das classes burguesa e operária: na primeira, propunha-se um ensino por meio da preceptoria, de formação dos sujeitos capazes de administrar e controlar os bens privados e públicos; para a segunda, era necessário aprender técnicas úteis ao trabalho cotidiano, com mão de obra especializada para assumir as diferentes esferas da indústria como o sustentáculo da Revolução Industrial.

Como “tábula rasa”, a criança não possuía conhecimentos inatos relembrados e, tampouco, saberes prévios a serem valorizados, uma vez que toda forma de saber seria moldada nos processos educativos. Tal concepção nos permite refletir sobre o que ainda está presente na percepção de pais e profissionais da educação, dado que a criança aprenderia somente na escola e desconsideraria as vivências e os conhecimentos adquiridos na infância. (Silva, 2021). Portanto, ela não é vislumbrada como produtora de cultura, conhecimentos e história, assim como asseveram Kuhlmann Jr. (2000, 2015), Kramer (1984, 2000), Sarmento (2007) e Trevisan (2007).

A sabedoria da criança é diferente, ao se fundamentar nas experiências disponibilizadas, como Ziraldo (1994) demonstra nas páginas do livro. Percebemos a vontade de viver do Menino Maluquinho e a pressa, como se quisesse transpor o tempo para experienciar todas as aventuras, conhecer e aprender. Por esse ângulo, o Maluquinho vai para a escola repleto de saberes e vivências construídas com o grupo de amigos na rua e a família em casa, imerso na cultura do brincar. Em síntese, a alegria está fora dos muros da escola; logo, a criança apresenta um conhecimento anterior, uma bagagem cultural que deveria ser valorizada, pois não chega a essa instituição como uma folha de papel em branco: “a melhor coisa do mundo’ na casa do Menino Maluquinho era quando ele voltava da escola. A pasta de livros chegava sempre primeiro voando na frente” (Ziraldo, 1994, p. 29).

Dessa forma, o modo de pensar do Maluquinho sugere certa autonomia em relação a normas e expectativas que estruturam a vida social, particularmente no espaço escolar. Sem negar a instituição, a narrativa permite entrever tensões entre a criatividade infantil e práticas pedagógicas marcadas pela padronização. O episódio relatado por Ziraldo no programa ABZ do Ziraldo, em que desenhos seus teriam sido rasgados por uma professora do grupo escolar, ilumina esse conflito. Tal relato sugere que experiências criativas podem ser limitadas por determinadas concepções escolares, mais voltadas ao enquadramento do que ao estímulo da imaginação, contribuindo para compreender as ambiguidades presentes nas relações entre infância, criação e escolarização.

Nesse sentido, torna-se fundamental discutir as diferentes formas utilizadas pelo Maluquinho para reinventar o cotidiano com o envolvimento da ludicidade. Afinal, a cultura do brincar faz parte da representação de infância e atravessa a narrativa.

2.3 A cultura do brincar

Sarmento (2007, p. 19) discorre sobre a transformação referencial no campo da infância, em que as crianças eram consideradas destinatárias passivas não somente de políticas públicas, mas também da cultura e de práticas pedagógicas guiadas pelos adultos, o que as insere em campos dialógicos sociais, históricos e culturais "como actores sociais de pleno direito e que interpreta os mundos de vida das crianças nas múltiplas interações simbólicas que as crianças estabelecem entre si e com os adultos".

Ainda de acordo com Sarmento (2007, p. 22), a infância se constitui como objeto científico que não comporta abordagens redutoras, devido à necessidade de ser estudada sob a "perspectiva multi e interdisciplinar" nas variadas formas de interação simbólicas estabelecidas com o meio:

> Não são receptáculos passivos das culturas adultas, mas sujeitos activos na produção cultural da sociedade, recebendo através das múltiplas instâncias de socialização as culturas socialmente construídas e disseminadas, que interpretam de acordo com os seus códigos interpretativos próprios (Sarmento, 2007, p. 23).

A concepção de Sarmento (2007) restitui às crianças a centralidade na produção de cultura, não somente como sujeitos destinatários ou folhas de papel em branco, nas quais são registradas as impressões lockeanas. Elas ainda são compreendidas sob a perspectiva na qual são "receptoras passivas e dependentes racionalmente de normas, valores e cultura impostos por adultos" (Silva, 2021, p. 97).

Posicionamentos de Kramer (1984), Sarmento (2007) e Kuhlmann Jr. (2015), que entendem a criança como sujeito social e produtora de cultura e história, contrariam o viés de privação cultural difundido no Brasil nas décadas de 1970 e 1980. Nesse prisma, as crianças das classes populares apresentavam carências culturais e sociais a serem reparadas na escola (Kramer, 1984), com a consequente "proposta de um ensino assistencial, compensatório e excludente direcionado a determinadas classes sociais" (Silva, 2021, p. 97).

Sarmento (2007) argumenta que as culturas da infância[57] são construídas a partir do intercâmbio entre as representações de mundo realizadas pelas crianças e as da própria sociedade, "em um movimento que envolve pluralidade e até contradições" (Silva, 2021, p.

[57] Constituem as culturas da infância "as ações dotadas de sentido, os processos de representação e os artefatos produzidos **pelas crianças**" (Sarmento, 2007, p. 26, grifos nossos). Ademais, tal cultura se realiza nas brincadeiras e em diferentes formas de brincar, representar e significar o mundo.

97). Aliás, reafirmamos que a noção de “culturas da infância” permite uma nova proposta no estudo da infância, em que a:

> [...] existência de culturas próprias, formas de estar, pensar e sentir específicas da infância, necessariamente distintas das do adulto- embora, também interdependentes destas – será um aspecto a ter, necessariamente em conta, no estudo das crianças (Trevisan, 2007, p. 46).

Estudos direcionados à infância devem analisar a existência de culturas próprias das crianças, as quais são distintas e, ao mesmo tempo, “interdependentes” das do adulto, diante das variadas formas de apropriação, reelaboração e criação de cultura desenvolvidas por elas. Sob tal ponto de vista, são capazes de construir interpretações da sociedade, dos outros, da natureza e dos próprios pensamentos, sentimentos e ações de maneira distinta e simbólica.

Ao coadunar tais concepções, Smolka (2009, p. 8) afirma que o progresso e o desenvolvimento da criança estão intimamente associados à apropriação da cultura, a qual “implica uma participação ativa da criança na cultura, tomando próprios dela mesmo os modos sociais de perceber, sentir, falar, pensar e se relacionar com os outros”. Ao se relacionar com os pares, a criança constrói sua própria identidade. Ela passa a ver o mundo através das lentes da cultura em que vive, mas imprime nelas sua marca pessoal.

Ainda segundo Smolka (2009), Lev Vygotsky cita os signos[58] fundamentados na linguagem verbal ou não, como fontes essenciais para as crianças experienciarem o universo cultural amplo e múltiplo. Nesse caso, a imaginação é uma formação especificamente dos homens, como “atividade criadora” e forma singular para as crianças vivenciarem as palavras e a vida concretizadas nas brincadeiras. Segundo Vygotsky (2009), há dois tipos de atividades criadoras: a criação e a imaginação. Especificamente na primeira, elabora-se algo novo, como um objeto externo ou relacionado aos sentimentos em uma construção mental interna ao indivíduo.

Nesse ínterim, há dois tipos de comportamentos para Vygotsky[59] (2009, p. 12), os quais estão relacionados à atividade humana: reconstituidor ou reprodutivo, ligado à memória, cuja “essência consiste em reproduzir ou repetir meios de conduta anteriormente criados e

[58] Para Vygotsky (2009, p. 8), “os signos são um meio/modo de relação social e destaca a importância e o estatuto da forma verbal de linguagem no desenvolvimento humano e na formação da consciência”. Assim, a linguagem verbal como forma de comunicação com o outro, de intercâmbio de experiências, se configura como um elemento essencial para desenvolver o pensamento e a consciência dos sujeitos.

[59] Vygotsky refere-se à criança que já iniciou o processo de aprendizagem formal e está a transitar do pensamento puramente baseado em imagens para um pensamento mais abstrato. Ele analisa tanto a criança "comum" quanto a criança com aptidões artísticas, enfatizando que a criação não é um privilégio de prodígios, mas uma função vital presente em todos.

elaborados ou ressuscitar marcas de impressões precedentes" – à guisa de exemplo, há a recordação de fatos da infância, das viagens, a elaboração de desenhos de observação ou a escrita de acordo com determinada forma, em que reproduzimos marcas e impressões; por conseguinte, não criamos algo, e sim repetimos condições existentes; e combinatório ou criador, quando o sujeito se lança ao futuro por meio da imaginação e, "de modo semelhante, em nosso cérebro, estímulos fortes ou que se repetem com frequência abrem novas trilhas" (*ibidem*, p. 13).

No que tange à vida do homem, segundo Vygotsky, criamos imagens e ações como ato de representação:

> Se a atividade do homem se restringisse à mera reprodução do velho, ele seria um ser voltado somente para o passado, adaptando-se ao futuro apenas na medida em que este reproduzisse aquele. É exatamente a atividade criadora que faz o homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando o seu presente (Vygotsky, 2009, p. 14).

Em síntese, a atividade criadora e a imaginação configuram-se como ferramentas imprescindíveis para a transformação do mundo e sua perpetuação nas dimensões do campo cultural. Isso significa que o homem não apenas reproduz, como também ressignifica o presente e se projeta ao futuro. Para Vygotsky (2009), o mundo cultural foi construído pelas mãos de tais seres, com base na imaginação e criação[60] – esse ato faz parte de um coletivo e se situa em uma dimensão histórica.

Vygotsky (2009, p. 16) ainda discorre sobre o caráter primordial e criativo das brincadeiras no desenvolvimento das crianças, em que a "percepção imediata" e as ações sobre os objetos se transformam por intermédio dos signos:

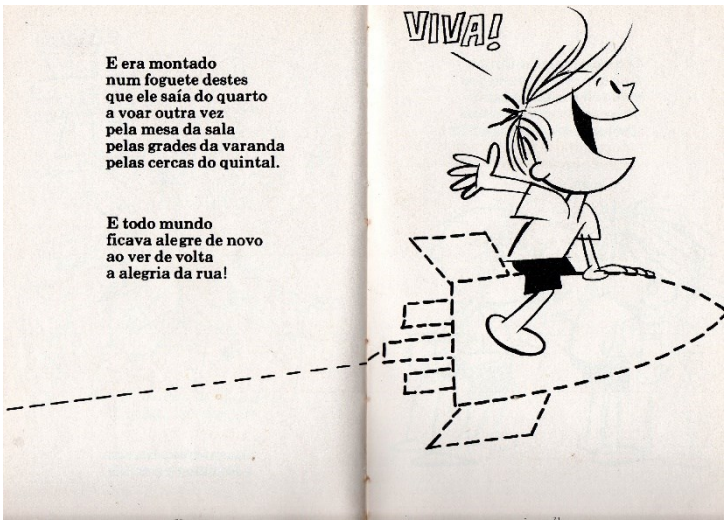
> A criação não emerge do nada, mas requer um trabalho de construção histórica e participação da criança na cultura. A brincadeira infantil é, assim, um lugar por excelência da aquisição das práticas e exercício de papéis e posições sociais.

Na brincadeira, a criança se diferencia do outro e daquilo que observa, quando modifica o meio e os objetos como sujeito atuante na cultura. A linguagem se atualiza na brincadeira e possibilita o faz-de-conta, com a criação de uma realidade imaginária; por isso, os pressupostos de Vygotsky (2009) são importantes para refletirmos a atividade criadora do Maluquinho, em que reafirmamos a criatividade do Menino em vários trechos da obra, desde

[60] Vygotsky (2009, p. 14) não distingue os termos "imaginação", de raiz latina, e "fantasia", de origem grega: "Na história das ideias, encontramos dois termos como sinônimos ou com significados mais específicos. Dependendo do campo de conhecimento e do referencial teórico em questão, a palavra imaginação pode estar mais ligada à formação de imagens sensoriais/ou mentais; e a fantasia mais relacionada ao devaneio e a ficção".

o uso da imaginação e da ludicidade para reinventar o presente até superar inventivamente os problemas cotidianos. Na passagem a seguir, o garoto está montado em um foguete para voar e atravessar as grades da varanda e as cercas do quintal – aqui, a imaginação recria a realidade vivida:

Figura 26 - Montado em um foguete, o Maluquinho reinventava a realidade



Fonte: Ziraldo (1994, p. 70-71).

Sobre a imaginação[61], Vygotsky (2009) ressalta que não é inata, e sim uma construção intrínseca do próprio homem em pleno relacionamento com o meio, por meio das experiências vividas, dos signos e da cultura. O Menino Maluquinho cria algo próprio, importante e necessário para ele, ao obter elementos da realidade social: "na casa do Menino Maluquinho era assim: se tinha chuva ele queria inventar o sol, pois sabia onde achar o azul e o amarelo [...]. se tinha sombras ele inventava de criar o riso pois era cheio de graça" (Ziraldo,1994, p. 40-41; 43).

Como visto anteriormente, o Maluquinho era o inventor do abraço, do beijo, do riso e da Teoria dos Lados. Nesse contexto, em vários momentos, o desenho do Menino era uma forma de criar, colocar em atividade a imaginação e ressignificar a realidade vivida. De acordo com Vygotsky (2009, p. 23), quanto mais ampliamos as experiências da criança, mais fundamentos para a produção criativa ela terá e:

> [...] quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; quanto maior a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em

[61] A relação entre imaginação e realidade "consiste no fato que toda obra da imaginação se constrói sempre de elementos tomados da realidade e presentes na experiência anterior da pessoa" (Vygotsky, 2009, p. 20). Ou seja, é a combinação fantástica de elementos (complexos ou não) retirados da realidade, os quais se encontram em contos, mitos, lendas, brincadeiras infantis etc.

> sua experiência – sendo as demais circunstâncias as mesmas –, mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação.

Claramente, as potencialidades da criação e da imaginação são amplas e alicerçam-se no vasto repertório de experiências disponibilizadas às crianças, seja no convívio familiar ou no espaço institucional da escola. O Menino Maluquinho possuía condições materiais, afetivas e sociais para o amplo desenvolvimento, com liberdade para criar, contato com artefatos culturais (gibis e livros diversos) e o brincar livre em casa e na rua: "quanto mais deixavam ele criar mais o menino inventava" (Ziraldo, 1994, p. 47). Mutualmente se relacionam imaginação e experiência, em que o autor inscreve um mundo repleto de descobertas nas páginas do livro, na medida em que a criança consegue se desenvolver de modo pleno em uma realidade rica de experiências.

Assim, conforme Vygotsky (2009, p. 98), as crianças assumem diferentes posições sociais por meio das brincadeiras, nas quais a narrativa, o faz-de-conta e a dramatização representam amplos cenários para o próprio desenvolvimento: "essas formas de atividade viabilizam modos de participação das crianças na cultura, tornando possível a elas internalizar e elaborar, antecipar e projetar conhecimentos, afetos, relações". Como exercício imaginativo, elas assumem o papel do outro em diferentes contextos sociais, em que tais atividades lúdicas são maneiras de compreender o mundo, com o desenvolvimento integral e a inserção na dinâmica da vida como produtora de cultura.

Nas palavras de Benjamin (2009, p. 58), as crianças estão inclinadas a gostarem dos elementos fornecidos pela "Terra", sem estar atentas aos objetos visíveis, como as sobras dos materiais de construção, os retalhos, a marcenaria etc.; "com isso as crianças formam seu próprio mundo de coisas, um pequeno mundo inserido no grande" – aqui também acrescentaríamos as embalagens, as caixas de papelão e os utensílios domésticos. Esse mundo é construído por elas e está repleto de significados não envoltos somente em reproduzir o mundo adulto; por exemplo, um simples lençol representou outra utilidade nas mãos do Menino Maluquinho: virar um fantasma para assustar os pais.

Em conclusão, torna-se importante discutir os jogos, os brinquedos e as brincadeiras, ao refletirmos sobre o fato de Ziraldo (1994) ressaltar o lúdico em sua obra, algo registrado na capa do livro, na qual a criança é representada como sujeito brincante.

2.4 Jogos, brinquedos e brincadeiras

Por meio do brincar, vários pesquisadores reafirmam a construção da cultura infantil e a importância no desenvolvimento social, psíquico e sensório-motor das crianças, a exemplo de Kishimoto:

> O jogo e a criança caminham juntos desde o momento em que se fixa a imagem da criança como ser que brinca. Portadora de uma especificidade que se expressa pelo ato lúdico, a infância carrega consigo as brincadeiras que se perpetuam e se renovam a cada geração. (1993, p. 11)

Partimos do pressuposto de que a criança é um ser brincante, visto que a infância congrega as brincadeiras aprendidas por meio de um arcabouço social, histórico e cultural. Nessa perspectiva, tais atividades podem permanecer no cotidiano infantil ou ser ressignificadas a cada geração. Segundo Bernardes (2005), o princípio ativo do jogo é o brincar com liberdade e transpor a realidade concreta por meio de formas imaginativas, a fantasia e o faz de conta. Além disso, as regras entre os que participam da brincadeira são essenciais para estabelecer os limites do outro e de respeito, como um contrato para continuar com a brincadeira – por isso, o jogo e o brincar não são formas inatas de procedência natural, e sim aprendidas.

A relevância dos jogos está relacionada ao convívio social e a relações de comunhão, de aprender a se colocar no lugar do outro e estabelecer vínculos de amizade e de solidariedade. Para Benjamin (2009, p. 85), "não há dúvida que brincar significa sempre libertação. Rodeadas por um mundo de gigantes, as crianças criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio". Nesse sentido, o Menino Maluquinho, ao entrar no quarto quando está triste, cria o próprio espaço de liberdade: mapas de tesouros, desenha carros de corridas, "inventa estrelas e foguetes espaciais" (Ziraldo, 1994, p. 69) em um mundo livre da realidade pragmática, ameaçadora e inflexível.

Aqui recorremos a Ariès (1986), para discutirmos as mudanças nos jogos e nas formas de brincar das crianças. Conforme observado, o sentimento em relação à criança e suas infâncias foi modificado secularmente, de acordo com o fortalecimento do núcleo familiar na Idade Moderna, sem discrepância nas transformações em jogos e brincadeiras infantis dos séculos XVI e XVII, quando a música e a dança se faziam presentes na educação dos meninos nobres daquele período e eram documentadas em gravuras e pinturas.

Heroard, médico do pequeno príncipe Luís XIII, registrou em um diário as brincadeiras infantis do garoto, no qual se verifica que "a música e a dança continuam a ocupar lugar importante em sua vida" (Ariès, 1986, p. 84). Assim como a bola ganhada aos três anos, o menino ainda desfrutava do pião, catavento e cavalo de pau, ao mesmo tempo em que brincava com bonecas, sem diferenciação de gênero: "a discriminação moderna entre meninas e meninos era menos nítida: ambos os sexos usavam o mesmo traje, o mesmo vestido" (*ibidem*, p. 92). Fantasiava-se de roupas femininas e compartilhava dos mesmos brinquedos, como as bonecas, o que nos leva a inferir que a distinção de gêneros em tais atividades é uma construção social, histórica e cultural.

Contudo, ainda segundo os registros no diário do médico Heroard, o príncipe Luís XIII, aos sete anos, foi obrigado a abandonar os brinquedos da primeira infância, principalmente as bonecas, mas logo aprendeu a andar a cavalo e participou das atividades de caça e tiros e dos jogos de adultos, como os de azar:

> [...] tudo indica que a idade de sete anos marcava uma etapa de certa importância; era a idade geralmente fixada pela literatura moralista e pedagógica do século XVII para a criança entrar na escola ou começar a trabalhar (Ariès, 1986, p. 87).

Kishimoto (1993) reitera os mesmos aspectos, ao analisar a imagem da criança brasileira no engenho de açúcar por meio do livro de Freyre (1963) intitulado *Casa Grande e Senzala*, em que havia a representação de dois tipos de crianças: o menino-diabo[62] e o menino-homem[63]. O primeiro, morador da Casa Grande, demonstrava nas brincadeiras certa agressividade e maus-tratos ao menino negro, filho de escravos que era o cavalo para montar o garoto branco, em que levava "coças" com o galho da goiabeira (Kishimoto, 1993); e, no caso do segundo, as crianças eram vestidas como adultos e eram obrigadas a se comportarem como tal: "as crianças que atingiam a segunda infância deixavam de sê-las" (*ibidem*, p. 34). Ainda conforme a autora, havia a imagem do "Brasil sem criança" (*ibidem*, p. 36), o que as levava a abandonar os brinquedos ao término da primeira infância para participarem ativamente do mundo dos homens.

---

[62] Em se tratando do menino-diabo, "o melhor brinquedo dos meninos de engenho de outrora: montar a cavalo em carneiros; mas na falta de carneiros: moleques. Nas brincadeiras, muitas vezes brutas, dos filhos de senhores de engenho, os moleques serviam para tudo: eram bois de carro, eram cavalos de montaria, eram bestas de almanjarras, eram burros de liteiras e cargas mais pesadas" (Freyre, 1963, p. 43 *apud* Kishimoto, 1993, p. 38).

[63] Kishimoto (1993, p. 36) analisa a representação do menino-homem da seguinte forma: "era capaz de destruir muito cedo a expressão lúdica da criança. Dentro do contexto da escravidão e do patriarcalismo, o ideal de homem e cultura europeia acarretou a diminuição do espaço de brincar. Vestidos como pequenos homens, com roupas europeias, inadequadas tanto ao clima como ao tamanho e necessidades deles, obrigados a comportar-se como meninos cultos, meninos pequenos, a partir dos sete anos tinham sua infância ceifada gerando a imagem de um Brasil sem criança".

Ainda que a criança tivesse de ingressar na vida adulta aos sete anos de idade, Ariès (1986) menciona que, aos 13, o príncipe ainda brincava de se esconder e de cabra-cega com a mãe. Eram brincadeiras e jogos, na maioria das vezes compartilhados com os adultos, sem a separação "rigorosa" entre as crianças e os homens, em que "os mesmos jogos eram comuns a todos" (*ibidem*, p. 88).

Muitos brinquedos eram construídos com o intuito de imitar a vida de homens e mulheres, na qual "o mesmo reflexo anima nossas crianças de hoje quando elas imitam um caminhão ou um carro" (Ariès, 1986, p. 88). Em relação aos brinquedos, alguns eram construídos com o objetivo de ensinar às crianças certas atitudes adultas, como o cavalo de pau, e as miniaturas, típicas da arte popular, eram traduzidas como forma de emulação da vida daqueles que atingiram a maioridade.

Benjamin (2009) aduz que, antes do século XIX, a produção de brinquedos não contava com uma indústria especializada, mas sim de pequenas oficinas diversas, marcenaria, entalhadores, ferreiros etc., em que as miniaturas nas estantes divertiam as crianças e os adultos. Após a Reforma Protestante, os artistas, que antes produziam artefatos diversos para a Igreja, passaram a veicular "objetos de arte menores para decoração doméstica, em vez de obra de grande formato" (*ibidem*, p. 91) e, a partir do século XIX, o brinquedo obteve maior dimensão, na qual a criança passou a ter o próprio quarto de brincar com brinquedos e livros disponíveis, artefatos diferentes dos objetos adultos.

As observações de Benjamin (2009) condizem com o argumento de Ariès (1986) de que a divisão da casa em cômodos permitiu fortalecer os núcleos familiares nas residências. Se, antes, as brincadeiras infantis representavam ritos religiosos de cunho coletivo, elas se tornaram paulatinamente dessacralizadas, individuais e direcionadas às crianças, que agora tinham o próprio quarto de brincar. Data-se da modernidade a preocupação com os jogos e a formação infantil, os quais deveriam ser de cunho moralista e educativo. Eram recomendados jogos reconhecidos como bons em detrimento aos de azar que, antes, eram permitidos a crianças e jovens sem restrição moral – entre os séculos XVI e XVII, inclusive, se restringiram praticamente todos os jogos e danças a esse público.

Com o advento dos colégios e internatos e a forte influência jesuítica na educação, percebeu-se que algumas ações, intercaladas com as aulas, eram importantes para o desenvolvimento dos jovens, como os jogos de bola, xadrez etc., além das atividades físicas incorporadas ao ensino. Ariès (1986, p. 98) elucida ainda que os eventos tradicionais e populares envolviam jogos nos quais as crianças participavam juntamente aos adultos e reforçavam os laços coletivos – em algumas delas, como a Festa de Reis, elas eram

protagonistas ao segurarem a vela dos reis ou ao servirem bolo aos convidados: “do século XIV ao XVII, o hábito de confiar às crianças uma função especial no cerimonial que acompanhava as reuniões familiares e sociais, tanto ordinárias como extraordinárias”. O autor discorre ainda que as crianças possuíam papéis ativos nas festas populares, pois, além da participação na referida comemoração, eram encarregadas de acenderem a fogueira de São João.

Na imagem a seguir, Ziraldo retrata a festa direcionada a essa figura católica em um dos maiores eventos populares no Brasil, com destaque para o balão do Maluquinho, o mais luminoso, construído por ele mesmo, sob os moldes da “mamãe” – apesar de, atualmente, soltar balão ser uma prática proibida devido ao risco de incêndios, ele ainda se perpetua como elemento decorativo nesse tipo de festividade. Vale ressaltar que o jogo de palavras São João/balão e balãozinho/maluquinho se remete a parlendas e trovinhas[64]:

[64] Kishimoto (1993, p. 21) pesquisa as brincadeiras e os jogos da cultura infantil brasileira influenciados por portugueses, indígenas e africanos, e, em relação a versos e trovinhas na obra do Menino Maluquinho, podemos inferir “a influência portuguesa no folclore infantil por meio de versos, advinhas e parlendas (Cascudo, 1984, p. 169) refere-se à tradição portuguesa trazida pelos primeiros colonizadores: o Lobisomem, a Moura-Encantada, as Três Cidras do Amor, a Maria Sabida, doce na morte e agra na vida, as andanças de Malazarte Fura-Vida, todo o acervo de estórias de bruxas, fadas, assombrações, homem de sete dentaduras, gigantes, príncipes, castelos, tesouro enterrado, sonho de aviso, oração forte, medo de escuro, fantasmas entre outras” (Kishimoto, 1993, p. 21). Ainda sobre a atuação portuguesa, podemos citar o pião, a pipa, a bolinha de gude etc., e, em relação à influência africana e indígena, a referida estudiosa reafirma a falta de documentação/registros de jogos e brincadeiras infantis desses grupos no período colonial. Apesar dos poucos registros sobre os brinquedos africanos, a autora ressalta o papel importante da mãe-preta que transmitia oralmente as histórias da terra natal, lendas, mitos, cantigas: “se a mãe-preta, como diz o autor, transmitiu a seus filhos os contos, lendas e mitos da cultura africana, provavelmente tais elementos continuam presentes na lúdica infantil” (*ibidem*, p. 29). Por seu turno, Bernardes (2005, p. 49) indica uma adaptação de lendas, mitos e personagens da cultura portuguesa realizada pelas mães-pretas e amas de leite, com o surgimento do “saci-pererê, a mula-sem-cabeça, a cuca, boitatá, almas penadas etc.”. Sobre os jogos e as brincadeiras africanas, existem cantigas, danças de rodas, imitação de animais, bolas e bonecas de pano e retalho, brincadeiras com elementos naturais como pedras, frutos, galhos, madeiras e ao ar livre; e, no tocante à influência indígena, caça e pesca (muito parecida com as atividades dos adultos nas tribos). Complementarmente, Kishimoto (1993, p. 72) cita que “misturados com os adultos, participando de tudo na tribo, pequenos curumins não se distinguem por comportamentos particulares como o brincar. Adultos e crianças dançam, cantam, imitam animais, cultivam suas atividades e trabalham para sua subsistência”, brincavam de pegar, peteca, imitar animais, jogo do fio, brinquedos inventados com elementos naturais e brincadeiras ao ar livre.

Figura 27 - O balão do Maluquinho

Fonte: Ziraldo (1994, p. 50).

Para Kishimoto (1993), jogos e brincadeiras tradicionais se inserem na cultura de um povo, se circunscrevem em determinado período histórico e são perpetuados e compartilhados, principalmente, pela oralidade. Dessa forma, são transformados e adequados conforme o contexto histórico, social e cultural dos novos tempos "por ser elemento folclórico, o jogo tradicional infantil assume características de anonimato, tradicionalidade, transmissão oral, conservação, mudança e universalidade" (*ibidem*, p. 15).

Assim, a autora remete à ideia de que povos antigos, como os da Grécia e do Oriente, brincavam de amarelinha, empinavam pipas e jogavam pedrinhas, os quais foram transmitidos a outras gerações pela oralidade, se perpetuaram na memória das crianças e, enquanto manifestação da cultura popular, se atualizam, se transformam e internalizam na cultura infantil como forma de socialização. Ziraldo (1994) rememora e eterniza uma festa popular nas páginas do livro, o que denota a relevância de os pequenos leitores conhecerem as brincadeiras e as festas tradicionais, ao aprenderem sobre um Brasil onde as crianças brincavam livremente nas ruas, com brinquedos e outros modos frequentemente esquecidos. Nas palavras de Ziraldo (2021, [n.p.]):

> As primeiras histórias do Pererê que eu fazia era sempre insistindo em mostrar para o menino brasileiro, um Brasil, uma dimensão do Brasil que ele estava esquecendo dela, por causa dos meios de comunicação insistindo [...]. O que você tem que fazer, não é combater o que está entrando, é da força para a permanência dos valores daqui, criar condições para que se conheça melhor, para que a criança conheça melhor o seu país. É muita coisa que pode ser feita, da força da literatura infantil brasileira para enfrentar a informação que vem de fora. Acho que isso tem que ser feito, porque se você não conhece o seu país, se você não ama o seu país, você fica preso a face

> para a descaracterização desse país. Um país descaracterizado é muito frágil[65].

Ziraldo (2021) reitera o papel e a expressividade da literatura infantil brasileira em seu compromisso com a cultura e com os valores fundamentais da nação. Para o autor, a valorização da dimensão estética e da identidade nacional são essenciais para evitar que princípios éticos se tornem obsoletos frente a uma realidade tecnológica, acelerada e profundamente desigual. Nessa perspectiva, a literatura[66] é uma fonte importante para a História da Educação, pois registra a sensibilidade de um tempo passado que precisa ser reconstruído e compartilhado.

Complementarmente, Abramovich (1983, p. 137), no capítulo intitulado "Brinquedo", pertencente à obra *O estranho mundo que se mostra às crianças*, critica os brinquedos disponíveis e divulgados pela mídia de 1979 a 1981, com a descrição de pontos importantes da relação das crianças com eles: "não há nenhuma relação entre o brinquedo e o ato de brincar". A relação estabelecida é de passividade da criança que apenas observa, pois os brinquedos "brincam" sozinhos, sem nenhuma interferência dela e, assim como aqueles costumeiramente divulgados pela mídia, não possuem estética para desenvolver o "belo" e o bom gosto do seu público-alvo – sem resistência física, são facilmente substituídos, o que demonstra o descaso com os sujeitos a quem se destinam. Vale ressaltar que esses brinquedos estereotipados não estimulam a iniciativa e, tampouco, a independência das crianças.

Verificamos que o Menino Maluquinho não brinca com nenhum brinquedo eletrônico e de plástico, ou melhor, industrializado, e sim construídos por ele mesmo, como a pipa e o balão de São João, com materiais e recursos disponíveis às crianças. Ziraldo (1994), com o exemplo da pipa, ensina como fazê-la: basta ter papel de seda, o "grude" e taquara. Algumas brincadeiras propostas pelo autor são imaginativas do Maluquinho, que recolhe elementos da realidade para criar e nada é dado pronto; com isso, há várias experiências de dramatizações e de transformação, com a movimentação típica do Menino: inquietação, alegria e fantasia. As modelagens criadas por ele fazem parte do universo vivenciado, experienciado e que

---

[65] Trecho extraído do documentário "Ziraldo – era uma vez um menino", de 2021.

[66] Em relação à força da Literatura na cultura, história e vida dos homens, recordamo-nos do poema "Profundamente", em que Manuel Bandeira é saudosista sobre a Festa de São João: "Quando ontem adormeci/Na noite de São João/Havia alegria e rumor/Estrondos de bombas luzes de Bengala/Vozes cantigas e risos/Ao pé das fogueiras acesas./No meio da noite despertei/Não ouvi mais vozes nem risos/[...] Onde estavam os que há pouco/Dançavam/Cantavam/E riam/Ao pé das fogueiras acesas?/Estavam todos dormindo/Estavam todos deitados/Dormindo/Profundamente/Quando eu tinha seis anos/Não pude ver o fim da festa de São João/Porque adormeci/Hoje não ouço mais as vozes daquele tempo/Minha avó/Meu avô/Totônio Rodrigues/Tomásia/Rosa/Onde estão todos eles?/Estão todos dormindo/Estão todos deitados/Dormindo/Profundamente" (Bandeira, 1980, p. 20).

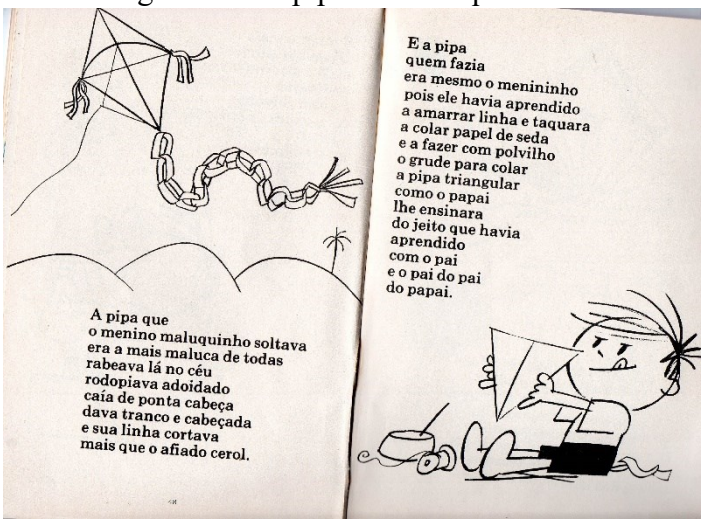
possibilita “ocupar um espaço de modo seu, se expressar, enfim fazer algo de próprio” (Abramovich, 1983, p. 145).

Abramovich (1983, p. 145) também sublinha que os brinquedos disponíveis na cultura popular possuem vivacidade, material rico e despertam as diferentes formas de brincar: “as pipas de papel de seda imensas ou pequeninas cheias de graça e de imaginação [...]. Um repertório imenso, um painel diversificadíssimo de materiais e de respeito ao brincar”. Isso posto, a cultura popular propicia uma diversidade rica de brinquedos:

> [...] enfim, é por aí que estão os brinquedos mais belos e mais duradouros, porque pertencentes a uma cultura popular, porque ricos de significados, porque passam como herança cultural, porque são para brincantes e não para olhantes (Abramovich, 1983, p. 147).

Sob a condição de sujeitos brincantes e construtores culturais, as crianças são retratadas por Ziraldo (1994) com maestria na narrativa, ao evidenciar uma tradição transmitida pelos homens da família do Menino Maluquinho. Como autor que compartilha experiências, ele ensina a fazer pipas, como dito alhures, com variadas cores e que ainda atravessam o céu nos dias atuais, pertencentes a um arcabouço cultural repleto de significados e disponíveis para as crianças construírem e brincarem com elas:

Figura 28 - A pipa do Maluquinho



Fonte: Ziraldo (1994, p. 48-49).

Kishimoto (1993) ressalta que a pipa foi introduzida no estado do Maranhão pelos portugueses no século XVI, com a possível procedência oriental da China e do Japão[67]. Foram

[67] Kishimoto (1993, p. 19) investigou as pipas na enciclopédia chinesa “Khé-Tchi-King-Young” (Livro IX, f. 8) relata como a tradição atribui a invenção da pipa ao célebre general chinês Hau-sin, que viveu século 206 a.C. Este General, conforme Tchin-i, entrou no centro da cidade e a conquistou, fazendo um túnel, após calculado, por meio de uma pipa, a distância entre o campo onde estava o palácio Wai-Yang. Ainda conta a tradição

usadas pelos adultos *a priori* como forma de estratégia militar, para avisar supostas invasões e incorporadas, e *a posteriori* de modo cultural, com o repertório de brinquedos infantis. Crianças e adultos de vários países daquela região, como China, Coreia e Japão, utilizavam a pipa de papel para brincar de maneira compartilhada.

Não obstante, Cascudo ([s.d.], p. 669) também reitera a origem oriental da pipa:

> Os portugueses trouxeram o papagaio do Oriente, Japão e China, onde é popular, em todas as classes sociais, desde remotíssimo tempo. Por intermédio português, como creio, ou peninsular, divulgou-se o papagaio de papel pela Europa e América [...]. No Brasil, chamam-no de raia, ou arraia, em alusão a forma romboidal do peixe. Usam-se prender a extremidade da cauda uma lâmina cortante, lasca de vidro, a rocega, para cortar o barbante do adversário. Ganha quem o fizer desequilibrar-se e descer, "arrear".

Cascudo ([s.d.]) ainda menciona o cerol, traços encontrados na pipa do Maluquinho, que serve para cortar a pipa do adversário. Por seu turno, Kishimoto (1993, p. 19-20) se refere à influência da nomenclatura originária de Portugal, utilizada também no Brasil: "Esse jogo, conhecido entre os portugueses como estrela, raia, arraia, papagaio, bacalhau, gaivotão, e no Brasil, como papagaio, curica, pipa, cafifa, pandorga, arraia, quadrado e raia". Nesse viés, Ziraldo (1994) reafirma a importância da documentação da literatura infantil brasileira no tocante à "dimensão do Brasil", como as festas ou os brinquedos da cultura popular transmitidos oralmente, o brincar e o aprender com o outro, com os pais. Há a oportunidade de a criança construir *per se* o próprio brinquedo, mesmo que seja uma pipa "maluquinha".

Diante disso, Brougère (1995) considera o brinquedo um objeto que revela determinada cultura e possui especificidade social; logo, é portador de elementos que remetem ao real e imaginário das crianças e que contemplam a representação da infância. Nessa acepção, a criança possui a imagem de um objeto que precisa ser decifrado, em que "a imagem de brinquedo sintetiza a representação que uma dada sociedade tem de criança" (Brougère, 1995, p. 65), ou seja, como os adultos a representam.

O brinquedo pode ser considerado suporte em uma brincadeira e/ou representação social: no primeiro, afigura-se como um objeto industrializado, sucata ou produzido pela criança e o adulto, com valor embasado no tempo disponível para a brincadeira; no segundo, é um artefato não isento de representações "de um objeto escolhido por adultos e destinado a uma criança pequena" (Brougère, 1995, p. 65). Ou seja, conferimos ao brinquedo a imagem idealizada do mundo, cuja representação de determinada cultura e sociedade é direcionada às

---

chinesa que o uso da pipa, em estratégia militar, provém da época do imperador Wou-ti, da dinastia dos Liang, no ano 459 J.c., quando ela servia para comunicar aos aliados a posição e o pedido de ajuda (D' Allemagne, p. 12 e 13)".

crianças, mas, mesmo assim, elas atribuem diferentes significados e constroem as próprias realidades durante o ato de brincar.

Por meio do brinquedo e da brincadeira, a criança acessa o "discurso cultural sobre a sociedade" (Brougère, 1995, p. 65). Nesse caso, a pipa construída pelo Maluquinho ou o balão revelam a representação de infância proposta por Ziraldo (1994, p. 48): conhecer os brinquedos da cultura popular, compartilhados oralmente pelos membros da família; e reelaborar com transformação e síntese, pois "a pipa quem fazia era mesmo o menininho". A construção de um brinquedo possibilita apropriação cultural, "manipulação lúdica" e socialização, aspectos significativos ao público infantil.

Brinquedos e brincadeiras mencionados por Ziraldo fazem parte de um alicerce cultural. Nesse tocante, o Maluquinho não recebe o brinquedo pronto, pois deve ser elaborado na relação com o outro e no compartilhamento de saberes com a família. Segundo Brougère (1995), a característica simbólica desse item deve ser agregada ao contexto econômico vigente, por estar articulada com as várias publicidades em diversos meios midiáticos. Ao final da década de 1970, a mídia atuava de forma incisiva na divulgação dos brinquedos direcionados à infância brasileira (Abramovich, 1983), o que levou à construção de uma imagem agregada ao valor simbólico e, principalmente, conectada com a representação de criança e infância. Ainda conforme Brougère (1995), os brinquedos exaltados por propagandas e dirigidos a esse público pretendem exaltar os adultos, ou seja, com o ideal de criança do futuro.

Torna-se importante mencionar as diferenças de gênero agregadas à imagem dos brinquedos, em que "o universo feminino parece ficar junto da família e do cotidiano, enquanto o do menino começa, sem dúvida, com a miniatura do automóvel, traduz a vocação para a descoberta dos espaços longínquos, escapando do peso do cotidiano". (Brougère, 1995, p. 21).

Segundo Brougère (1995), diferem-se os brinquedos destinados às meninas como objetos que remetem ao cotidiano residencial; elas brincam de bonecas e imaginam ser mães com uso de panelinhas e fogão em um faz de conta enraizado na realidade vivida por várias mulheres. Ao final da década de 1970, conforme pesquisa realizada por Abramovich (1983) havia o "brinquedo" de alinhavo com desenhos pré-moldados para aprenderem a bordar molduras de anjos, por exemplo.

Em consonância, Florestan Fernandes (2004, p. 235), ao estudar as "trocinhas" do bairro Bom Retiro na cidade de SP, dos grupos infantis que brincavam nas ruas de modo livre, explica que:

> As meninas começam a brincar de "Bom dia, meu Senhorio", etc., mas, pouco a pouco, passam a brincar de "casinha", "comidinha", "papai e mamãe", acabando por se introduzirem, nesta fase, uma nas casas das outras, em cujo quintal[68], geralmente brincam de casinha, etc. Os meninos por seu lado, passam dos jogos para o bate bola.

De forma sucinta, mencionamos a representação do feminino e masculino presente em brinquedos e brincadeiras. Em algumas destas últimas apresentadas no livro, são consideradas típicas do universo masculino, como registrado por Ziraldo ao final da década de 1970: correr até se machucar, jogar bola (apenas duas meninas se encontram na arquibancada em torcida pelo Maluquinho), liberdade de imaginação e criação que extrapolam o cotidiano da casa, desenho de carros de corridas e mapas de tesouros perdidos. Ainda para Brougère (1995), a brincadeira aparece como diferenciação entre os "papéis" destinados aos meninos e outros, às meninas, como o brincar livre nas ruas[69].

Abramovich (1983) salienta que as crianças eram alvo de propagandas publicitárias de vários brinquedos, sem conexão com o ato de brincar e as vivências infantis. Ziraldo (1994), na contramão desse processo, introduz tal ação como inerente à criança, sem precisar de muitos objetos – afinal, bastam a imaginação e a criação: no espaço da casa, podem haver papel e lápis para desenhar um labirinto, corridas, mapas de um tesouro perdido, colar figurinhas no álbum, brincar de faz de conta, ser fantasma, cientista e criar teorias; e a rua é o local externo para jogar bola, criar laços de amizades, soltar balão e pipa, brincar ao ar livre e até se machucar.

Brinquedos culturais revelam a condição humana, fascinam, inspiram, sensibilizam e se eternizam nas dobras do tempo. Abramovich (1983) ainda entrevistou oito crianças em 1979, meninos e meninas de seis a nove anos de idade, pertencentes à classe média, sobre os brinquedos que mais gostavam ou não de brincar, além de brincadeiras e brinquedos compartilhados pelos pais. Conforme as entrevistas realizadas, a autora constatou a perda do referencial de antigamente, pois os pais não transmitem aos filhos suas infâncias, brinquedos e brincadeiras:

---

[68] Para Fernandes, 2004, p. 240), "as meninas, geralmente não passam das calçadas ou dos quintais de suas casas".

[69] Além de Fernandes (2004), Bernardes (2005) analisou entrevistas realizadas com os discentes do 3º ano do curso de Psicologia da UFU sobre o brincar na década de 1980 e verificou que as ruas, casas com quintais e árvores eram os espaços preferidos das crianças; porém, para algumas meninas, era proibido brincar nas ruas junto com os meninos, sendo confinadas em casa. Uma das hipóteses da pesquisadora consiste na ideia de a rua ser um local perigoso para elas: "outra razão parece estar pautada no desejo dos pais em querer 'proteger' suas filhas, o que os leva a impedir que essas tenham o contato com os meninos, para evitar comentários maldosos da vizinhança" (*ibidem*, p. 51).

> Se ninguém se refere às pipas, bolinhas de gude, é porque foi passada a responsabilidade lúdica à civilização tecnológica e se deixou bem de lado, a da cultura popular ... Que pena! Que bom seria se todas as crianças pudessem resgatar o sentido belo e amplo de serem brincantes, participantes de folguedos, fazedores dos próprios objetos e ampliadores dos que existem, que cantassem e brincassem acompanhados dos amigos, em brincadeiras sonoras, movimentadas e cheias de significados profundos, daqueles que marcam, como marcaram os primeiros brinquedos que estas mesmas crianças, tiveram quando pequeninas (Abramovich, 1983, p. 156).

Novos tempos se impõem às infâncias, com transferências de saberes, do brincar e dos brinquedos da cultura popular para um espaço/tempo tecnológico. Falta tempo para compartilhar com outro ou o filho, brincar de infâncias passadas e construir com as próprias mãos. Nesse cenário se encontra a criança como sujeito participante e brincante, com ações repletas de significados e saberes, ao passo que Ziraldo (1994) eterniza, nas páginas do livro, um tempo diluído e que necessita ser reconstruído e rememorado para ensinar, conversar e construir com elas (seja peteca, pipa ou balões), o que ressignifica também os brinquedos da cultura popular.

Nas entrevistas realizadas por Abramovich (1983), as crianças citam que não querem brincar sozinhas, e suas preferências são pela companhia do outro; afinal, nesse contato, por meio dos signos culturais, o mundo fica disponível de maneira plena com aprendizagem e descobertas. Deve-se aprender a ouvir as vozes das crianças, assim como Abramovich (1983, p. 164) salienta com um trecho da música de Chico Buarque para refletir a "Cidade Ideal" da criança: "Deve ter alamedas verdes/a cidade dos meus amores/E, quem dera, os moradores/E o prefeito e os varredores/E os pintores e os vendedores/As senhoras e os senhores/E os guardas e os inspetores/Fossem somente crianças". Nesse caso, haveria um mundo repleto de sensibilidades e encantos, vivências e invenções.

Nesse contexto, Ziraldo (1994) retrata uma das brincadeiras mais populares no Brasil: o futebol. Tal esporte marca o término da primeira infância, antes do crescimento definitivo do Menino Maluquinho. Como elemento fundamental para o desenvolvimento completo, íntegro e solidário do ser humano, o brincar revela que o autor dialoga com elementos nacionais e identitários do país. A propósito, no século XVII, o jogo de bola era praticado preferencialmente entre os camponeses e desaconselhado aos filhos da nobreza, por ser considerado "um jogo violento, não digno de ser praticado pela classe dominante" (Ariès, 1986, p. 123). Discutimos, pois, que os ingleses tinham o hábito de chutar uma bola de couro, mas sem regras definidas e que geravam atos agressivos.

Para Ariès (1986, p. 112), os padres jesuítas incluíram nos colégios as atividades físicas aliadas às práticas educacionais, ao incorporarem a dança, a música e a encenação,

além do "jogo de pèla e de bola". Em complemento, os jogos preferidos das crianças mantinham o corpo em movimento:

> [...] sob as influências sucessivas dos pedagogos humanistas, dos médicos do Iluminismo e dos primeiros nacionalistas, passamos dos jogos violentos e suspeitos da tradição antiga à ginástica e ao treinamento militar, das pancadarias populares aos clubes de ginásticas (Ariès, 1986, p. 114).

Em um colégio da Inglaterra se estabeleceram as regras do jogo de futebol[70], com o número de jogadores definidos para cada equipe e os gols – tal atividade, inclusive, foi reconhecida em instituições para os meninos da elite inglesa. Por seu turno, em nosso país, tornou-se consensual afirmar que Charles Miller[71], nascido no bairro do Brás (SP), em 1874, filho de uma brasileira de origem inglesa e de um escocês, ao terminar os estudos na Inglaterra, trouxe consigo a bola e as regras do jogo de futebol, o qual foi difundido entre os ingleses que moravam em SP, *a priori*, pela elite paulistana e, *a posteriori*, por todos os estados brasileiros, independentemente da classe social.

Kishimoto (1993) cita que o futebol de várzea surgiu como brincadeira tradicional e foi eternizado no quadro de Portinari (1903-1963) em 1940. Na obra "Futebol de Brodósqui", o pintor registra a própria infância por meio da imagem e retrata o futebol na cidade natal de Brodósqui, no estado de SP, com 11 crianças descalças que brincam de bola em um terreno arenoso de terra vermelha, no qual os troncos de árvores são os gols em um jogo improvisado. A paisagem campestre é marcada pela cruz do cemitério e por animais no campo, e o próprio Portinari é uma das crianças destacada pelo chapéu, em que "documenta o tema conhecido por todo menino brasileiro, rico ou pobre, sem distinção de classe social em qualquer ponto do país" (*ibidem*, p. 79).

Ziraldo (1994) salienta um jogo tradicional que pode ser jogado por meninos e meninas na contemporaneidade, independentemente da classe social, com a necessidade de apenas improvisar um campo de futebol, conforme inscrito na obra de Portinari em 1940. Ambos os artistas representam o esporte que pode ser jogado nas ruas e, no caso do Maluquinho, seria um campo específico e com as vestimentas necessárias para um goleiro. Na Figura 29 e nas imagens subsequentes, o Menino demonstra alegria em participar do futebol.

---

[70] Disponível em: https://www.arquivoestado.sp.gov.br/exposicao_futebol/introducao_futebol_brasil.php. Acesso em 31 jul. 2024.

[71] Disponível em: https://brasilescola.uol.com.br/educacao-fisica/historia-do-futebol.htm. Acesso em: 31 jul. 2024.

Figura 29 - Maluquinho e o jogo de futebol

Fonte: Ziraldo (1994, p. 94-95).

Essa é uma obra atemporal próxima do leitor e capaz de impulsionar sonhos, visto que reflete o desejo de muitas crianças que almejam se tornar jogadoras de futebol, independentemente da classe social ou do gênero. Para Souza, Carvalho e Santos (2021), a passagem do menino no gol, em que "voa" para pegar a bola, remete à intertextualidade quando Ziraldo (1994, p. 18) afirma que, para uns, "ele era um uirapuru". Nas páginas 94 e 95 prevalecem o humor, com o menino de pernas para o ar e caído de "bunda no chão", pois o autor versa sobre uma das paixões nacionais de modo divertido.

Sobre o jogo, Kishimoto (1993, p. 50) elucida que a criança aprende e se constitui como sujeito, pois:

> [...] é mais do que é na realidade, permitindo-lhe o aproveitamento de todo seu potencial. Nele, a criança toma iniciativa, planeja, executa e avalia. Enfim, ela aprende a tomar decisões, a introjetar seu contexto social na temática do faz-de-conta.

Nesse prisma, inferimos que as próprias ações do Maluquinho no jogo de futebol estão relacionadas às atitudes diante da vida de se movimentar, cair e levantar, "pegar todas as bolas"! (Ziraldo, 1994, p. 98) e de deixar escapar uma: o tempo. Nas imagens das páginas 90 e 91, demonstra-se a alegria dos amigos do Menino ao vê-lo chegar para o início do jogo. Segundo Silva (2008), a solidariedade do protagonista também é registrada nesses trechos, quando abdica de ser um dos craques da partida para ficar no gol: "e ninguém queria ficar no gol, só O Menino Maluquinho que dizia sempre: 'Deixa comigo!' e ia rindo pro gol para o jogo começar" (Ziraldo, 1994, p. 90-91).

Não obstante, é preciso discutir a questão da masculinidade nas escolhas das brincadeiras do "Maluquinho". Como sabemos, o futebol envolve competição, agressão e violência "continuam sendo considerados como a melhor iniciação à virilidade" (Badinter, 1993, p.94). Para a formação dos meninos, segundo a autora, jogos que demonstravam certa violência, como futebol e beisebol, tornaram:

> [...] muito populares, provavelmente porque, como observava um jornalista em 1909, "o campo de futebol (esporte particularmente violento) é o único lugar onde a supremacia masculina é incontestável". Com o mesmo objetivo, adota-se a instituição do escotismo, que tem como objetivos "salvar os meninos da podridão da civilização urbana e formar crianças másculas, homens viris" (Badinter, 1993, p. 21).

Isso acontecia não apenas nos EUA, campo de observação de Badinter[72], como também no Brasil. No campo de futebol, os homens demonstram virilidade, controle do corpo e das dores, força física contra os oponentes, e luta para serem os melhores e saírem como vencedores.

Badinter (1993, p. 94) salienta o depoimento do sociólogo Mike Messner que "deixou clara a relação entre o aprendizado esportivo e a "construção da masculinidade"[73]. Nesse ínterim, o aprendizado do esporte (notoriamente masculino) e as escolhas do Maluquinho em brincar até se machucar são, de certa forma, a "construção da masculinidade" como modelo de virilidade. Afinal, quantos meninos não se enquadram nesse padrão e são obrigados a entrar em jogos de futebol e de lutas? Com base no depoimento do sociólogo Don Sabo:

> [...] ensina-se ao menino que suportar a dor é corajoso e viril, "que a dor é boa e o prazer é mau", como mostra claramente o princípio mil vezes repetido pelos treinadores*: no pain, no gain* (sem dor não vence). Ele é encorajado também a considerar seu corpo como uma ferramenta, uma máquina e até mesmo uma arma, utilizada para bater no adversário, "reduzido ao estado de objeto." (Badinter, 1993, p. 95)

Tal concepção de masculinidade competitiva, hierárquica e agressiva permite o aprendizado para suportar tudo sem demonstrar dor (chorar no quarto escondido), em que o corpo representa máquina e objeto ao mesmo tempo.

Práticas corporais foram institucionalizadas no Brasil e passaram pela inclusão de esportes, dança e ginástica, ao culminarem na disciplina de Educação Física nas instituições escolares que estabeleceram "certas obrigatoriedades de *performance* pública para os

---

[72] Badinter (1993) investiga sobre a identidade masculina nos países anglo-americanos. Para a pesquisadora francesa "repensar a masculinidade é uma urgência que os americanos perceberam mais depressa que ninguém. Eles inauguraram os *men´s studies* que floresceram tanto na Inglaterra quanto nos Estados Unidos, na Austrália e, em menor grau, nos países nórdicos. Se as novas interrogações vêm especialmente dos países anglo-americanos, é provalvemente porque essa civilização sempre foi obcecada pela virilidade, como testemunham sua história, a sua arte e a sua cultura. (Badinter, 1993, p.07)

[73] Mike Messner afirma que, quanto tinha oito anos, estando em um campo de beisebol pela primeira vez, foi chamado a atenção pelo pai-treinador porque lançava a bola "como uma menina". Messner comenta a dificuldade e o sofrimento de encontrar o gesto adequado e viril para jogar a bola e a angustia que sentiu ao ouvir os comentários do pai. Não obstante, Badinter (1993, p. 95) também elucida o depoimento do sociólogo Don Sabo, que fez o levantamento dos danos físicos causados na juventude e, pelo fato de suportar a dor física desde os oito anos, "jogava pelas recompensas. Vencer no esporte significava conquistar amigos e encontrar um lugar no mundo dos machos".

homens" (Melo, 2013, p. 128). Assim, o autor discute como as práticas de atividades físicas e o conceito de masculinidade, compreendidos como os "papeis sociais" aceitos e prestigiados para os homens, dialogam. Para Melo (2013, p. 129), os esportes oportunizaram uma amostra pública de força e valentia, "cujas demonstrações mais explícitas são algumas marcas corporais: cicatrizes, cortes, arranhões". Ainda para o autor, a prática de atividade física nas instituições de ensino do século XIX e início do século XX visava formar jovens másculos e ativos que pudessem contribuir com o "futuro" do país. O autor complementa que se tornar homem é um aprendizado social e está em conformidade com as demandas do tempo vivido, relacionado aos projetos identitários do país.

Na próxima figura, outro estereótipo de masculinidade, pois o Menino Maluquinho aparece esfolado e enrolado em bandagens. O homem deve ser destemido por natureza, se arriscar e se machucar, e as escolhas do Maluquinho representam a ideia de velocidade, agilidade, aventura e sobretudo, coragem.

Figura 30 - Maluquinho, o destemido

Fonte: Ziraldo (1994, p. 63).

As reflexões suscitadas pelos autores são importantes para pensar o Menino Maluquinho como modelo de "super-herói" simpático, traquinas, conquistador, destemido e viril, projetado para além das páginas ficcionais.

Nesse sentido, torna-se importante discutir sobre um espaço paulatinamente "furtado" das crianças: o brincar livre nas ruas. Inclusive, o livro em análise explicita que as experiências do Maluquinho envolvem o relacionamento com o grupo de amigos nas ruas,

com as possibilidades de se machucar, cair e ser cuidado, pois precisamos nos levantar a cada tropeço e nos reconstituirmos de fato.

2.5 Se essa rua, se essa rua fosse minha...

Ziraldo (2021) rememora uma configuração de infância em que a fruição lúdica em espaços abertos era indissociável da felicidade e do desenvolvimento pleno. A narrativa sublinha a importância do compartilhamento de experiências e das brincadeiras de exploração, nas quais a aceitação de normas coletivas e o enfrentamento de desafios práticos figuram como elementos centrais para a conquista da autonomia e o processo de amadurecimento. Sublinha Ziraldo:

> A minha infância foi assim, de uma grande liberdade de viver. Eu me lembro de quando estava incomodando muito a mamãe dentro de casa. Ela dizia: - Menino vai brincar na rua. A rua era uma coisa meio de ser feliz. Não era uma coisa que podia matar você, sumir com você, atropelar você[74].

Como visto anteriormente, Ziraldo cresceu em uma cidade do interior de MG, onde as ruas eram a extensão da própria casa, pois foi criado "solto", conforme as palavras do artista, com toda a liberdade possível. No documentário "Ziraldo – era uma vez um menino", ele diz que: "sempre joguei muito mal o futebol, eu era o goleiro porque não conseguia jogar na linha" (Ziraldo, 2021, [n.p.]). Era "muito mal" em bolinha de gude, nunca aprendeu a soltar pipa e a rodar pião, além de brincar com brinquedos inventados por si. Uns escondiam e ele procurava; brincava de caça, guerra de mamonas, quartel, comando e de guerra, assim como colocava besouro na mão para fazer cócegas: "estou vendo aqui, brinquei pouco dos brinquedos convencionais" (*idem*).

Ziraldo (2021, [n.p.]) recorda que nunca pegou passarinho e era "muito bom" para subir em árvores: "subia em uma mangueira em uma velocidade espantosa, olha tanta coisa que eu brinquei na minha vida". Na praça, brincava de pique, bandido e mocinho, o que nos remete aos dizeres do autor em "O Menino Maluquinho": "ele era muito sabido/ele sabia de tudo/a única coisa que ele não sabia era como ficar quieto" (Ziraldo, 1994, p. 14).

[74] Trecho extraído do documentário *"*Ziraldo – era uma vez um menino", de 2021.

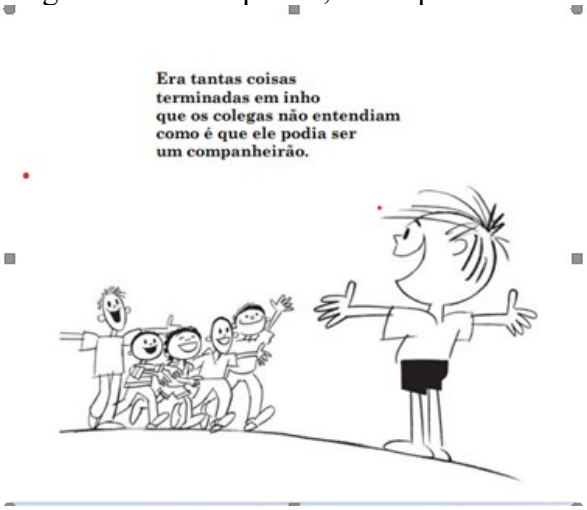
Figura 31 - E se escalavrava nos paralelepípedos

Fonte: Ziraldo (1994, p. 62).

A imagem mostra um tombo "feio" do Menino Maluquinho, cujos olhos são representados por asteriscos, com boca franzida, braços abertos, o chapéu do outro lado da via, o que nos remete às HQs, visto que a figura em questão transmite comicidade à cena. Imaginemos: será que o Maluquinho vai chorar quando se levantar e estará muito machucado? Faz parte da infância correr e cair nas ruas, ralar os joelhos, chorar, se "escalavrar" nos paralelepípedos – são marcas eternizadas no corpo e consolidadas na memória.

Uma das experiências pontuais na obra – a sabedoria do Maluquinho – envolve o aprendizado informal nas ruas com o grupo de amigos. Aos poucos, esse espaço livre foi transformado e diluído, em que representa atualmente o perigo, a violência e o trânsito desenfreado de acordo com Ziraldo (2021).

Figura 32 - Maluquinho, o companheirão



Fonte: Ziraldo (1994, p. 22-23).

Na referida imagem, o protagonista é representado com um semblante expansivo e braços abertos, simbolizando sua integração junto ao grupo, característica que o define como

uma figura aglutinadora entre os pares. Tal construção estética dialoga com as reminiscências de Ziraldo (2021), que evoca uma infância marcada pela liberdade lúdica nos espaços públicos de Caratinga (MG). A homenagem aos seus amigos de infância, cujos nomes foram transpostos para as personagens da *Turma do Pererê* (Geraldinho, Allan, Galileu, Moacir e Pedro), reforça a ideia de uma acolhida mútua e de uma sociabilidade baseada na afetividade e no pertencimento.

Sobre o brincar livre nas ruas com o grupo de amigos, em uma pesquisa pioneira no Brasil, Fernandes (2004)[75] investigou as culturas dessa atividade e o folclore infantil como elemento cultural, cuja compreensão está intimamente interligada ao grupo social pesquisado. Ou seja, em um campo vasto de possibilidades, não se pode desconsiderar a criança que brinca, tendo observado aquelas que brincavam nas ruas dos bairros populares de SP[76] reunidas em grupos infantis conhecidos como "trocinhas"[77]. Nas ruas, elas promoviam brincadeiras de roda, cantigas, parlendas, versos, lendas, jogos diversos, adivinhas populares etc.

Nessa vertente, as ruas eram o grande espaço de expressão das brincadeiras e, nos bairros operários, se concentravam crianças que viviam nas vias paulistanas: "há uma cultura infantil, cujo suporte social consiste nos grupos infantis, em que as crianças adquirem, em interação, os diversos elementos do folclore infantil" (Fernandes, 2004, p. 246). Assim, o autor argumenta acerca da consolidação do folclore infantil em tais grupos, nos quais as crianças criaram um ambiente de comunhão, amizades recíprocas e condutas democráticas compartilhadas pelos membros.

Diante da apropriação da cultura adulta transformada em culturas infantis por meio do brincar na década de 1940, elas se fortaleceram como grupo, estabeleceram regras para as brincadeiras e até hostilizaram rivais pertencentes a outros bairros, com normas rígidas para a entrada de novos membros:

> São as crianças que, dessa forma, asseguram a continuidade tradicional, através dos elementos da sua cultura, continuidade essa posta em crise pelo desaparecimento absoluto ou parcial daqueles traços na cultura adulta (Fernandes, 2004, p. 246).

[75] Fernandes (2004) apresentou a monografia intitulada "As 'Trocinhas' do Bom Retiro: contribuição ao estudo folclórico e sociológico da cultura e dos grupos infantis", em 1944, à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (USP) como uma pesquisa inovadora no Brasil.
[76] Fernandes (2004, p. 233) realizou um trabalho de campo, observação e pesquisa das "trocinhas" "nos bairros do Bom Retiro, Lapa, Bela Vista, Brás e Pinheiros".
[77] As "trocinhas" era o vocábulo utilizado pelas crianças para designarem o grupo de amigos (Fernandes, 2004).

As crianças garantem a continuidade, ressignificam, reelaboram e criam conforme a necessidade da turma. Fernandes (2004) salienta que a educação informal ocorria nas ruas pelo brincar livre, ao tornar incontestáveis o aprendizado, a consolidação da cultura infantil e o desenvolvimento da criança enquanto sujeito. Por isso, inferimos que as ruas eram das crianças, da alegria, do movimento e da ludicidade que foram paulatinamente "retiradas" delas por meio do processo latente de urbanização e industrialização.

Se, para Fernandes (2004) e Ziraldo (2007, 2021), as ruas eram um espaço rico de aprendizados, mencionamos que, em meados do século XX, as vias foram se transformando em a "escola do mal", onde se formaria a delinquência juvenil (Kishimoto, 1993). Nesse lugar, as crianças estariam expostas à violência e à criminalidade durante um grande período; afinal, pertencia aos filhos de operários e às crianças abandonadas.

Para os filhos das famílias abastadas, a diversão nas ruas era considerada inconveniente, privilegiando-se o confinamento ao espaço privado de residências, quintais e clubes. Dessa forma, várias iniciativas governamentais foram dispensadas para conter a possível "delinquência" e a marginalização, isto é, retirar as crianças das ruas (Kishimoto, 1993). Mesmo com determinados grupos sociais que vislumbravam a rua como a "grande escola do mal", da violência e da criminalidade, esse ainda era um espaço rico de interações, com a liberdade propiciada por jogos e brincadeiras.

O acelerado processo de industrialização e urbanização modificou as vias centrais das cidades: onde havia casas com quintais, árvores e terrenos amplos, passaram a existir edifícios, condomínios, lojas comerciais e de departamentos, com alterações do "panorama da cidade e da vida das crianças" (Kishimoto, 1993, p. 83). Conforme o depoimento de Ziraldo (2021, [n.p.]), a rua "não era uma coisa que podia matar você, sumir com você, atropelar você", pois o aumento considerável do tráfego de carros, motos e ônibus nos logradouros públicos e a violência retiraram o espaço que antes pertencia às crianças. Para Perrotti (1990, p. 25):

> [...] o mundo da criança sofreria, em decorrência, consequências fatais. Aquilo que lhe era vital, foi sendo, pouco a pouco, tomado: o quintal, a rua, o jardim, a praça, a várzea, o espaço-livre. E essa tomada do real tenta-se compensar com o simbólico. Como diz Otávio Ianni, a capacidade de readaptação do capitalismo é excepcional. É nesse sentido, pois, que ao roubo do espaço, ao bloqueio do lúdico, oferece à criança como substituição, a possibilidade de ela viver através de produtos culturais aquilo que lhe é negado do real.

A narrativa de Ziraldo (1994) reconstrói memórias de um espaço-tempo transformado, no qual o lúdico deve estar/ser presente no cotidiano infantil. Perrotti (1990) acrescenta que a vivência das crianças em grupos infantis coaduna com um lugar livre disponibilizado a elas, onde se constituem como sujeitos e constroem a própria identidade a partir da relação com o outro.

Enquanto isso, os produtos culturais destinados às crianças são massificados e atendem a uma exigência mercadológica, com a tendência de substituir os espaços que antes eram delas, mas que desconsideram as múltiplas infâncias, suas particularidades e necessidades. Também para Perrotti (1990, p. 25), há "a perda, portanto, dessa experimentação tão necessária para que sejamos seres humanos inteiros, integrados ao nosso mundo, solidários com nossas comunidades". Por esse motivo, a integração é primordial para não sermos alheios aos acontecimentos do mundo, cujas vivências não são facilmente trocadas por "qualquer" produto cultural.

Adicionalmente, Camargo (1990, p. 148) indaga: "qual o espaço, ocupado pela criança em nossa sociedade? Qual o espaço que nós, adultos, permitimos que ela ocupe?". Elas são, pois, desconsideradas no planejamento urbano, com o envolvimento de um olhar cuidadoso para a infância, ao brincar livre e à ludicidade em si. Nesse ideal, praças são projetadas sem atrativos às brincadeiras e, em algumas áreas, se proíbe pisar na grama, com "monumentos comemorativos que nos olham de cima para baixo, lembrando-nos datas históricas, valorizando assim o passado e não o momento presente" (*ibidem*, p. 149).

Sobre a valorização do tempo presente, reiteramos a obra de Ziraldo (1994) para pensar a infância nesse período, com o direito de ser livre para brincar e se expressar, ser observadora e admiradora do real.

Enfim, a literatura circunscreve as sensibilidades e formas de pensar de determinado período, como demonstrado por Ziraldo (1994) nas páginas do livro. Assim, questionamos: qual futuro almejamos para as crianças? Desse modo, o autor enfatiza um tempo na existência humana que precisa ser respeitado e assegurado por todas as esferas sociais.

2.6 Um Menino face ao próprio tempo

O jogo de futebol é a última brincadeira antes do crescimento definitivo do Maluquinho. Silva (2008) argumenta que a passagem para a vida adulta inclui desconsiderar as próprias vontades, pensar no bem coletivo e ser generoso. As ações do Menino encantam o leitor e indicam que a vida deve ser sentida com leveza, ter postura positiva diante das

adversidades e ser solidário, como fórmula para viver bem e em comunidade. Nesse sentido, Ziraldo (1994) explana a ação do tempo da infância como um momento extraordinário para se formar como sujeito e cidadão, brincar, ter liberdade para fazer as traquinagens e ser o que quiser, como visto ao longo desta tese.

> Mas,
> O seu maior mistério
> Todos sabiam de cor
> Era o jeito
> Que o menino
> Tinha de brincar
> Com o tempo.
>
> Sempre sobrava tempo
> Pra fazer
> Mil traquinadas
> E dava tempo
> Pra tudo (o tempo era um amigão). (Ziraldo, 1994, p. 77).

Na narrativa, o protagonista brinca com o tempo e subverte a métrica temporal, não se sujeitando à disciplina rígida das horas. A infância é, assim, concebida em sua totalidade. Tais vivências, dotadas de ludicidade, convertem-se em saberes fundamentais, pois cada instante pode se transformar em experiências cruciais para o desenvolvimento humano. Desse modo, o tempo é ressignificado, assumindo o estatuto de um aliado ou conselheiro para toda a trajetória de vida.

Sobre o tempo, Perrotti (1990, p. 20) reflete que "a fragmentação dos homens em tempos estanques (infância, maturidade, velhice) é, pois, o resultado de uma situação histórica que trata o tempo humano como se este não fosse uma coisa total, unitária e simultânea", em que o período fragmentado desconsidera a experiência integral vivida pelo homem e sua humanidade. O autor ainda discute um tempo humano em detrimento ao de produção, no qual o lúdico é incompatível com a esfera racionalizada e as crianças são vistas como seres culturalmente passivos e desconsiderados em um sistema que valoriza o indivíduo ativo que produz. Juntamente com os idosos, elas são deixadas às margens desse processo, como sujeitos não produtivos, dado que "a realidade histórica altera e impõe às concepções que fazemos do homem" (*ibidem*, p. 14).

Nesse caso, Kramer (2000, p. 5) discorre sobre reconhecer o significado social e histórico da infância, bem como considerar a criança um sujeito social que ocupa espaço fundamental na sociedade, sem ser apenas "geográfico":

> As crianças são sujeitos sociais e históricos, marcados por contradições das sociedades em que vivem. A criança não é filhote do homem, ser em maturação biológica; ela não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em que deixar de ser criança). Defendo uma concepção de criança que reconhece o que é específico da infância – seu poder de imaginação, fantasia, criação – e entende as crianças como cidadãs, pessoas que produzem cultura e são nelas produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem. Esse modo de ver as crianças pode ensinar não só a entendê-las, mas também a ver o mundo a partir do ponto de vista da infância. Pode nos ajudar a aprender com elas.

Nesse sentido, Kramer (2000) define a infância como um tempo contraditório em que a criança representa um cidadão de direitos na sociedade, com modo peculiar de ver o mundo – são sujeitos transformadores, ativos e que atuam de forma significativa sobre como nós, adultos, concebemos o mundo. Tais fatos elucidam a obra de Ziraldo (1994), quando Kramer (2000) ressalta a especificidade da infância envolta à imaginação, fantasia e criação.

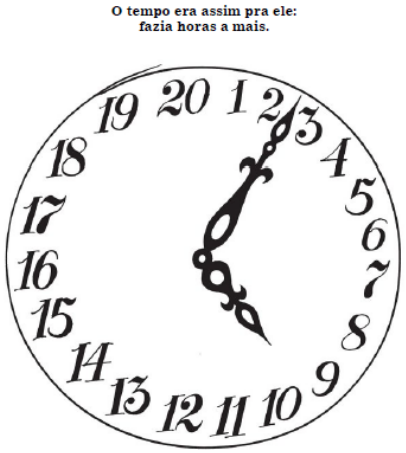
A representação do tempo em *O Menino Maluquinho* incita uma reflexão em diálogo com o conceito expresso na canção 'Oração ao tempo', de Caetano Veloso. Essa faixa, a segunda do álbum *Cinema Transcendental* (Philips/PolyGram), lançado em novembro de 1979, oferece um prisma complementar para a análise da temporalidade na narrativa do autor.

> Oração ao tempo
>
> És um senhor tão bonito
> Quanto a cara do meu filho
> Tempo, tempo, tempo, tempo
> Vou te fazer um pedido
> Tempo, tempo, tempo, tempo
> Compositor de destinos
> Tambor de todos os ritmos
> Tempo, tempo, tempo, tempo
> Entro num acordo contigo
> Tempo, tempo, tempo, tempo
> Por seres tão inventivo
> E pareceres contínuo
> Tempo, tempo, tempo, tempo
> És um dos deuses mais lindos
> Tempo, tempo, tempo, tempo
> [...] (Veloso, [s.d.]).

O próprio nome da canção se refere a uma prece tecida pelo compositor para considerar o tempo uma “divindade”, um “Deus”, um ser abstrato capaz de engendrar destinos com “tambor de todos os ritmos” contínuo e criativo – durante a canção, Caetano faz um pedido e propõe enaltecer o tempo por meio da música. Para Vargas e Rossetti (2017), tal

noção apresenta o curso determinante e contínuo da vida, em que a existência se curva pelas ações do tempo.

Figura 33 - E o tempo fazia horas a mais



Fonte: Ziraldo (1994, p. 83).

Cumpre ressaltar o posicionamento do Menino face ao próprio tempo, pois o Maluquinho não aparece nas duas imagens relacionadas ao relógio. A ênfase está nos números que marcam as horas, o que nos leva a inferir que o garoto parece encarar as horas sem medo, como em um acordo com o tempo para vivê-lo intensamente. Em outras palavras, a infância é aquele tempo a mais que todo adulto gostaria de ter para construir memórias felizes e reconstruí-las no futuro.

Assim como na canção de Caetano, o tempo do homem possui início, meio e fim. Embora fosse goleiro exemplar e pegasse todas as bolas, o Menino Maluquinho "não conseguiu segurar o tempo" (Ziraldo, 1994, p. 99). O narrador alude à transitoriedade da vida, cuja compreensão permite reconhecer que cada momento, principalmente a infância, é único e especial. O Menino aceita o acordo com o tempo, cresce e se torna um adulto feliz: "aliás, virou o cara mais legal do mundo! Mas um cara legal, mesmo!" (*ibidem*, p. 104-105).

Figura 34 - E virou um cara legal

Fonte: Ziraldo (1994, p. 104-105).

Na imagem, o Menino agora é um homem que "virou o cara[78] mais legal do mundo" (Ziraldo, 1994, p. 103). Verifica-se, no texto, que a palavra "mesmo" está sublinhada, com ênfase na felicidade do Maluquinho que virou homem para atestar que isso é possível. O "Maluquinho homem" está com o semblante alegre, os braços abertos, sem mostrar as mãos, como se fosse "abraçar o mundo", não mais com as pernas, pois, no início da obra, o garoto tinha "umas pernas enormes (que davam para abraçar o mundo)" (*ibidem*, p. 11). Demonstra-se, portanto, que a infância bem vivida embasa a formação intelectual, emocional e social dos sujeitos, para se tornarem adultos felizes, conscientes e solidários.

Nesse sentido, me incluo como leitora sem nenhuma pretensão de generalizar em relação às leituras de diferentes receptores da obra. Aceito o "pacto ficcional" proposto por Ziraldo (1994) de que o menino "Maluquinho" se tornou um adulto feliz e um cara legal. Assim, afirma Ziraldo "Sempre desejei e continuo desejando um mundo melhor. Acho que, no mundo ideal, a criança seria o centro de preocupação da sociedade. Um mundo de crianças felizes seria o mundo do futuro sonhado"[79].

A obra de Ziraldo remete ao universo simbólico e às potencialidades de uma infância pautada na autonomia e no afeto. Essa vivência plena culmina na formação de um adulto realizado e livre em suas escolhas, o que demonstra um futuro almejado/comprometido com o cuidado e a felicidade das crianças. Aliás, Ziraldo (1994), cita que o desenho do cara mais legal do mundo foi feito por Apoena, sobre como a menina enxerga o pai.

[78] No posfácio, Ziraldo (1994) reitera o protagonismo infantil, ao mencionar os desenhos feitos pelas crianças e registrados na obra. No caso de Apoena (seis anos), "entra aqui no papel da filha do cara legal que desenhou o papai" (*ibidem*, [n.p.]). O autor também ressalta que "a valsinha da página 61 foi feita pelo Antônio (12 anos). Quem colocou as notas na pauta foi Sérgio Ricardo. O Antônio desenhou também rosas e passarinhos. Os outros desenhos infantis foram feitos pelos gêmeos, Miguel e Pedro (9 anos) e pela Apoena (6 anos)" (*ibidem*, [n.p.]).
[79] Trecho de uma entrevista concedida à Shirley Paradizo em 19 de abril de 2006 (Ziraldo, 2006).

Ademais, a infância não seria apenas uma fonte de recordações e saudosismo, pois "amadurecer não é ser atingido por um pó mágico que leva o ser humano de uma fase a outra, é uma experiência demorada e complexa" (Silva, 2008, p. 64). Ziraldo (1994) nos conclama a perceber a importância da infância para o desenvolvimento dos sujeitos, no reconhecimento de si que, a partir das próprias experiências, se direciona ao encontro do outro. Como um processo complexo, a infância também envolve o sofrer e as incertezas, e, para quem acreditou que o Menino era mesmo "Maluquinho", há uma decepção, conforme a perspectiva de Rocha (2021), ao descobrir que o garoto era *mesmo* feliz.

Portanto, Ziraldo (1994) representa a criança como um sujeito inquieto, curioso, inteligente e cheio de vida, características sobressalentes no Menino Maluquinho. A partir dessa caracterização, o autor reafirma a humanidade do personagem e o retrata como um garoto com o "mundo nas mãos", sempre pronto para explorar e aprender, com uma visão sonhadora e vibrante do todo ao seu redor. Esse retrato reflete o espírito livre e criativo das crianças, independentemente dos desafios enfrentados. Tais reflexões introduzem as estratégias pelas quais o Menino Maluquinho subverte e tensiona o sistema educacional vigente — aspetos que serão propriamente elucidados no capítulo subsequente.

CAPÍTULO III – A REPRESENTAÇÃO DE ESCOLA

> *Na verdade, eu aprendi a ler com a minha mãe, quando eu fui para o grupo escolar eu já tinha bastante noção do que era ler, praticamente já estava preparado para ler. Primeiro ela me ensinou todas a letras do alfabeto, mas ela me ensinou as letras do alfabeto de uma maneira muito criativa porque ela inventava que cada letra representava mais do que a letra mesmo. O A era o c de perna aberta, o B era um cara barrigudo, o C era um comilão, o Q um ó de gravatinha ... Eu me lembro também de uma frase dela com relação a aprender a ler. A primeira letra que você aprende é uma Exclamação de ALEGRIA*
>
> *(Ziraldo, 2007, [n.p.]).*

Na obra em análise, o autor evidencia as representações de escola em circulação no período e aponta para o sistema educacional fundamentado em um ensino tecnicista, com as cópias mecânicas de conteúdos, a valorização dos heróis históricos nacionais e uma avaliação não formativa, mas sim classificatória e porque não dizer excludente. Tais informações estão em conformidade com os dados do IBGE do período e que serão analisadas neste capítulo.

3.1 Maluquinho "subversivo" – A Ditadura Militar no Brasil

O rompimento com a ordem constitucional, em 1964, retirou do poder o presidente João Goulart e colocou fim à "democracia populista" iniciada em 1946, em virtude das ações colaborativas entre civis e militares. Para Germano (2005, p. 17), a classe que assumiu a direção do país tinha como integrantes "a burguesia industrial e financeira – nacional e internacional –, o capital mercantil, latifundiários e militares, bem como uma camada (de caráter civil de intelectuais e tecnocratas)". Desse modo, o Estado militar no Brasil se consolidou em burguês.

O golpe[80] de 1964 rompeu com o contexto histórico-político vigente, marcado por profunda crise política e econômica. Nesse panorama de instabilidade, a ascensão dos

[80] A expressão "golpe de Estado" "[...] vem do francês *coup d'Etat*, fórmula empregada para designar Golpe de Estado a tomada de poder por Napoleão no 18 Brumário, quando este, em 1799, assumiu o poder da França pós-Revolução Francesa, substituindo o governo do Diretório por um consulado com três nomes, o seu incluído, e logo pelo seu governo individual e ditatorial. O golpe de Estado passou então a denominar todo movimento de subversão da ordem constitucional, toda derrubada de um regime político, em geral por elementos de dentro do Estado, principalmente as Forças Armadas. Nesse sentido, golpe de Estado é um movimento realizado contra uma Constituição, e como tal está bastante atrelado ao Ocidente contemporâneo, visto ser nesse contexto

militares ao poder foi percebida por determinados setores da sociedade civil como a "solução" para conter a crise vigente. Instaurou-se, a partir de então, o regime do Estado de Segurança Nacional. Esse arcabouço ideológico formalizou a perda do controle social sobre o poder político e garantiu autonomia às Forças Armadas, que governaram o país de 1964 a 1985. Germano (2005, p. 18) sintetiza essa dinâmica ao afirmar que, "apesar da iniciativa e do caráter burguês, coube às Forças Armadas a intervenção executiva do golpe, mediante o qual assumiram o poder do Estado durante vinte e um anos".

De fato, se tornou a mais longa ditadura da América Latina e, ao assumirem a direção do país em 1964, os militares implantaram um regime autoritário. O poder executivo controlaria as tomadas de decisões e os demais poderes seriam representados, simbolicamente, com uma mínima representatividade civil, a saber:

> No Brasil, a partir de 1964, o Estado caracteriza-se pelo elevado grau de autoritarismo e violência. Além disso, pela manutenção de uma aparência democrático-representativa, uma vez que o Congresso não foi fechado definitivamente (embora tenha sido mutilado) e o Judiciário continuou a funcionar, ainda que como apêndice do Executivo. O autoritarismo traduz-se, igualmente, pela tentativa de controlar e sufocar amplos setores da sociedade civil, intervindo em sindicatos, reprimindo e fechando instituições representativas de trabalhadores e estudantes, extinguindo partidos políticos, bem como pela exclusão do setor popular dos seus aliados da arena política (Germano, 2005, p. 55).

O controle militar sobre o Estado atingiu as áreas cultural, econômica, política, educacional e social, marcadas pelo autoritarismo e o uso da violência para "sufocar" a participação popular nos amplos setores. Ainda para Germano (2005), o Estado militar estava inserido no desenvolvimento do capitalismo no Brasil e contou com os interesses de grupos internacionais e nacionais, além de empresas estatais que formaram um "bloco" dirigido pelas Forças Armadas.

A propósito, Bobbio (1986, p. 12) clarifica que o Estado liberal é condição básica histórica e jurídica do Estado democrático, visto que, na ditadura moderna, as tomadas de decisões não se centralizam somente nas mãos de uma pessoa, mas de grupos ou classes, porque "é pouco provável que um estado não liberal possa assegurar um correto funcionamento da democracia, e de outra parte é pouco provável que um estado não democrático seja capaz de garantir liberdades fundamentais". Ou seja, a maioria da população

---

histórico que predominam os regimes constitucionais. De forma geral, o golpe de Estado é um fenômeno político quase sempre de caráter violento, uma ação radical contra a ordem vigente" (Silva; Silva, 2009, p. 173-174).

estaria excluída das políticas sociais e do poder, direitos imprescindíveis em um Estado democrático.

Com o mesmo posicionamento, Delgado (2004, p. 25) assinala que as interpretações sobre os aspectos de ação política conjuntural e a falta de comprometimento com a democracia no país se relevaram no cenário acadêmico após 1980 – o contexto político, e não somente fatores estruturais-econômicos, também seria responsável pelo golpe de 1964, posto que "a democracia não era prioritária nem na agenda da direita, nem na da esquerda". Os conflitos entre os grupos a favor ou contra as reformas governamentais de João Goulart, de modo polarizado e negativo, impossibilitaram a continuação da democracia no país:

> O ano de 1964 ensejou o início de uma longa conjuntura política, marcada por crescente autoritarismo. Uma vez mais, conforme a trajetória republicana brasileira, interrompeu-se uma experiência democrática por meio de uma ação destinada a conter a organização autônoma da sociedade civil (Delgado, 2004, p. 26).

Refletir sobre os processos que marcaram a ruptura com a democracia no país é tarefa complexa, pois envolve reconhecer as múltiplas variantes que antecederam o contexto de 1964, com elementos atualizados e que ainda permanecem na sociedade. Porém, iluminaram e nos permitiram verificar os caminhos percorridos por Ziraldo (1994) para expor a representação de escola na obra em pauta. A partir de 1964, o Estado manteria a centralização do poder de forma totalitária e o controle a partir de mecanismos repressivos, ao ignorar os valores sociais democráticos:

> No plano político isso implicou o desmantelamento da ordem anterior, fim dos partidos existentes, criação de um bipartidarismo artificial, repressão aos sindicatos e movimentos sociais, edição dos Atos Institucionais, configurando o arcabouço jurídico para a legitimidade do golpe (Ortiz, 2014, p. 116).

Com os Atos Institucionais, mudanças nos mecanismos repressivos se estenderam a outras categorias da sociedade. No campo cultural, a perseguição e a punição aos ditos "subversivos" incluíram intelectuais, editores, professores universitários, estudantes e outras pessoas com opinião contrária ao regime militar. Legitimava-se, pois, o aparelho repressor estatal e, "com a assinatura do Ato Institucional n. 5, em 1968, o governo fazia os últimos ajustes essenciais para a manutenção e o exercício do poder, que se voltava para a consolidação dos interesses da burguesia" (Lajolo; Zilberman, 2007, p. 127).

O controle cultural se fez presente nos meios de comunicação de massa, com divulgação de informações, censuras de livros, jornais, filmes etc. Para Ortiz (2014, p. 117):

> [...] o domínio da cultura torna-se um espaço estratégico de disputas, daí a necessidade de discipliná-lo. O ato repressor tem essa intenção: são censurados livros, artigos de jornais, filmes, peças de teatros, letras de músicas, matérias de revistas, programas de televisão, emissões radiofônicas.

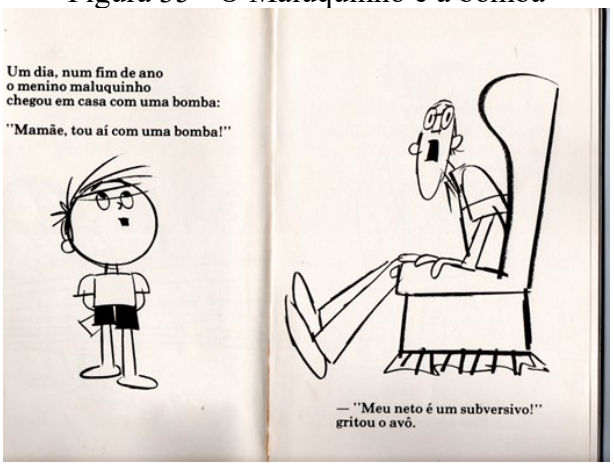
Segundo Ortiz (2014), as diversas manifestações culturais seriam disciplinadas conforme as práticas coercitivas do Estado; logo, legitimava-se o Estado autoritário e ditatorial, os direitos individuais e coletivos foram negados, além de diversas formas de repressão terem se imposto àqueles contra o governo. Nas palavras de Ziraldo (2021, [n.p.]):

> Chegou um momento que a gente foi posto pela parede. Depois de 1964 e mais agressivamente em 1969, o AI-5 e tudo mais, até a fundação do Pasquim, todo esse aprendizado meu de trabalho, todos esses homens tristes que eu desenhei ao longo da minha vida, tudo isso se juntou para a charge política. Quer dizer, eu abandonei aquela fantasia da infância, eu adquiri uma indignação, não foi adiando, mais consciente de que eu vivia num país onde as coisas estavam erradas. Onde o mundo podia ser justo comigo, mas não era justo com o meu semelhante.

Ao refletirmos acerca do fato de que Ziraldo foi preso três vezes após o AI n. 5 (Brasil, 1968), conforme o documentário (2021), escolheu ficar no Brasil e por meio de tirinhas, cartuns e caricaturas, o autor engajou-se ativamente na luta contra as arbitrariedades e a repressão impostas pelo regime militar.

Na Figura 35, o Menino Maluquinho "Chegou em casa com uma bomba: "Mamãe, tou [*sic*] aí com uma bomba!" O avô assustado, exclama: "Meu neto é um subversivo!" (Ziraldo, 1994, p. 32). Nesse caso, o ponto de exclamação pode apontar emoções, ordem/súplica ou ser igualmente usado para expressar sentimentos. No caso do avô do Maluquinho, pelo formato da boca, olhos arregalados, projeção do corpo, revelam-se o susto e o espanto:

Figura 35 - O Maluquinho e a bomba



Fonte: Ziraldo (1994, p. 32-33).

No dicionário Aurélio, o vocábulo “subversivo” significa:

> *adjetivo masculino*
> 1 que subverte; ou pode subverter.
> 1.2 Indivíduo subversivo
> Em relação ao vocábulo subverter. Voltar de baixo para cima; revirar.
> 2 Agitar, sublevar.
> 3 Figurado: Perverter, corromper (Ferreira, 2011, p. 829).

O Maluquinho é “subversivo” quando questiona o modelo educacional existente. Como exemplo disso, na aula de História, foi desenhado o “Pedro Álvares Cabral de tôca [*sic*]”; em Geografia, passarinhos; e se elaboraram versos no caderno de Matemática. O uso das Artes é uma forma singular de questionamento, denúncias e críticas a um governo repressor, cujos aspectos também foram elencados pelo escritor mineiro no Pasquim:

> A censura que eles fizeram ao Pasquim foi a mais absurda que você pode imaginar. O Pasquim foi importante como resistência, transformou a linguagem da publicidade na imprensa brasileira, e a consciência do artista como ser político. Porta-voz de toda indignação e de todo protesto brasileiro, todos tinham o seu espaço dentro do Pasquim. O melhor trabalho do Pasquim foi denunciar na frente de todos os jornais a tortura, até que a direita achou que a gente estava passando dos limites e começou a botar bomba nas bancas. Se você vende o Pasquim, eu explodo a sua banca. Explodiram 5 ou 6 bancas pelo Brasil e o Pasquim acabou (Ziraldo, 2021, [n.p.]).

A “bomba” com a qual o Maluquinho chega em casa é a possibilidade de uma reprovação escolar, mas, ao mesmo tempo, pode se referir às bombas que silenciaram o Pasquim.

Como visto, a bomba nas mãos do Maluquinho é a contestação e a denúncia de que é preciso refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem. Assim, conforme Esteban (2002, p. 17) anuncia:

> [...] a imposição de uma lógica única, de um só saber, o reconhecimento de um conjunto de conhecimentos como único e legítimo tem o sentido de eliminar todas as outras possibilidades, fazendo da ignorância a única alternativa para quem não conhece o conhecimento valorizado.

Dessa forma, o sujeito considerado ignorante e que recebe em mãos a “bomba” escolar não possui os saberes reconhecidos pelo posicionamento dominante. Isso desvaloriza as crianças, assim como o Maluquinho, que possui o conhecimento do mundo construído a partir de experiências variadas. É preciso refletir, assim como nos recorda Esteban (2002, p. 17), que “o presente tem as marcas do passado que, mesmo sendo imperceptíveis, precisam ser (re)interpretadas como sinais de possibilidade de luta e de transformação”. Por outro lado, a

palavra “bomba” nos remete às transformações geracionais: enquanto o avô interpreta o vocábulo a partir de um ordenamento do passado, o Menino Maluquinho atribui-lhe uma significação situada na ordem do presente/futuro.

No âmbito do regime ditatorial, o termo 'subversivo' era empregado como uma categoria pejorativa para designar o 'desordeiro': aquele que, ao confrontar os ideais institucionais, representaria uma ameaça à ordem social estabelecida. Sob essa ótica, supunha-se que tal sujeito utilizaria artefatos bélicos e métodos violentos para incitar o caos, justificando, assim, o emprego de mecanismos estatais de repressão e contenção.

É relevante notar que o Brasil atravessou, entre 1968 e 1973, o período do “milagre econômico”, caracterizado por um crescimento anual do PIB em torno de 13% e por investimentos maciços em infraestrutura, transportes e urbanização. Esse cenário favoreceu a centralização das arrecadações nas mãos da União e a expansão das empresas estatais. No âmbito educacional, a prioridade recaiu sobre a formação técnica, com o intuito de suprir as demandas produtivas do mercado de trabalho da época. Colares e Colares (2003, p. 67) indicam:

> [...] os governos militares proporcionaram desenvolvimento e crescimento econômico ao país, principalmente nos setores de transportes, de energia e de comunicações. Mas esse desenvolvimento e crescimento foram convenientes aos grupos empresariais e financeiros, longe de significar melhoria na distribuição da riqueza gerada graças ao sacrifício de toda a população.

A reflexão dos autores reafirma o posicionamento de que o crescimento econômico foi benéfico para uma minoria inserida no poder, enquanto a maioria da população ficaria à margem das políticas sociais e não vislumbrava melhorias nas condições de vida. Para o mesmo autor, o termo “segurança nacional” seria efetivo para a classe dominante na consolidação do sistema capitalista, cujos direitos e privilégios seriam mantidos. Nesse entremeio, os movimentos reivindicatórios foram fortemente reprimidos diante da exploração e fragilização do trabalhador.

Enquanto o setor público vivenciava baixo investimento na área social e a degradação dos serviços prestados, a esfera privada se enriquecia com a alta concentração de renda, incentivada pelo próprio governo militar, cuja “tendência de privilegiar as camadas de rendas mais elevadas e os setores empresariais ocorre, igualmente, nas áreas de saúde, previdência, educação” (Germano, 2005, p. 93). Por isso, o autor considera as políticas educacionais no governo militar inseridas em uma política social, mas é importante mencionar que o Estado

investiria, prioritariamente, no campo econômico e nas práticas repressivas de controle em detrimento às políticas públicas:

> O elevado grau de analfabetismo e o baixo percentual de escolarização da população economicamente ativa permitem inferir que, nas condições do capitalismo brasileiro, a política educacional pós-64- contribuiu para a exclusão social das denominadas classes populares ou classes subalternas. (Germano, 2005, p. 22).

Preferencialmente, a política educacional privilegiou o desenvolvimento intelectual da elite, pois o Estado investiria menos na educação pública que se tornaria mercadoria de alto custo; porém, com incentivo e repasse de verbas ao ensino privado, "uma pequena fração da população tem acesso aos mais elevados graus de escolarização, enquanto substâncias parcelas do povo sequer têm acesso à escola" (Germano, 2005, p. 93). A manutenção da desigualdade social, com baixo investimento em políticas sociais e a alta concentração de renda, se tornou latente no Estado ditatorial.

De modo concomitante a esses posicionamentos, no campo da educação, Saviani (2019, p. 434) anuncia que o lema inscrito na bandeira do Brasil, "Ordem e Progresso", de cunho positivista, se transformou em "segurança e desenvolvimento", pois o grande objetivo do governo era crescer economicamente com "segurança". Para isso, acordos foram feitos com empresas internacionais, sobretudo as dos EUA, mas havia um entrave: o elevado índice de reprovação e evasão escolar, aliado à baixa oferta de vagas às crianças em idade escolar.

Então, era necessário formar mão de obra especializada para atuar em tais organizações, com a adequação de um modelo organizacional/empresarial transposto para a área da educação, com a intenção de elevar a produtividade. Segundo Saviani (2019, p. 434):

> Difundiram-se, então, ideias relacionadas à organização racional do trabalho (taylorismo, fordismo), ao enfoque sistêmico e ao controle do comportamento (behaviorismo) que, no campo educacional, configuraram uma orientação pedagógica que podemos sintetizar na expressão "pedagogia tecnicista".

Ainda de acordo com Saviani (2019), os elementos que compuseram a pedagogia tecnicista se fortaleceram a partir da segunda metade da década de 1960, com os acordos entre o MEC e a *US Agency for International Development* (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional – USAID) e os eventos promovidos pelo Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES) da época. Articulada a esse movimento, introduziu-se no Brasil uma literatura pertinente ao tema e que abarca assuntos como educação, trabalho, economia, desenvolvimento e comportamento humano.

Diante disso, a efetivação das ideias pedagógicas tecnicistas na dinâmica do sistema educacional foi realizada por meio de reformas, com início no Ensino Superior e baseadas nas propostas de Valnir Chagas, relator responsável pela "doutrina" da Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, que "instituiu as diretrizes e bases do ensino de primeiro e segundo graus, reformando o antigo ensino primário e médio" (Brasil, 1971; Saviani, 2019, p. 441).

No âmbito da pedagogia tecnicista, os princípios de racionalidade, eficiência e produtividade pretendem obter o máximo resultado com baixo custo, ou seja, a eficácia de um sistema articulado, no qual a organização escolar se assemelha ao ordenamento empresarial, similar ao do sistema fabril. Isso mostra que a concepção pedagógica tecnicista está fundamentada em uma busca pela neutralidade científica, ao desconsiderar os sujeitos do processo educacional. Para Saviani (2019, p. 449):

> Na pedagogia tecnicista o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos e imparciais.

A reordenação do processo educativo está centrada na metodologia, do "aprender a fazer", com um sistema objetivo e operacional. Nesse sentido, formam-se especialistas para ditar normas que devem ser executadas por professores e alunos em busca de eficiência; contudo, tal modelo acaba por secundarizar os sujeitos.

Juntamente à pedagogia tecnicista, Saviani (2019) cita a "tendência crítico-reprodutivista", na qual a educação deveria ser compreendida em um contexto social. A última palavra da expressão ("reprodutivista") foi escolhida pelo fato de as análises dessa perspectiva concluírem que a educação reproduz as condições sociais operantes e, para o autor, foi importante no contexto da década de 1970 por questionar os pressupostos controladores e de reprodução dos estratos sociais da população, operacionalizados pelo regime:

> Boa parte dos intelectuais voltados para a educação brasileira empenharam-se na denúncia sistemática da utilização da educação por parte dos setores dominantes, utilização está exacerbada na vigência do regime autoritário como mecanismo de inculcação da ideologia dominante e reprodução da estrutura social capitalista (Saviani, 2019, p. 449).

Por seu turno, para Luckesi (1996) a pedagogia tecnicista está "centrada na exacerbação dos meios técnicos de transmissão e apreensão dos conteúdos e no princípio do rendimento" (1996, p. 30). De acordo com o mesmo autor, "são traduções do modelo liberal

conservador da sociedade", ou seja, almeja-se a equidade social pois teoricamente todos são "formalmente iguais" e são subjugados pelo mesmo sistema avaliativo (*idem*).

Segundo Luckesi (1996, p. 32), essa pedagogia se volta à conservação da sociedade, com "enquadramento" dos educandos às normas sociais: "a avaliação educacional, será, assim, um instrumento disciplinador não só de condutas cognitivas como também das sociais, no contexto da escola". Em síntese, a avaliação seria autoritária quando comprometida com uma pedagogia conservadora, com função classificatória.

Sobre o processo de classificação na avaliação, Luckesi (1996, p. 35) explana que:

> O educando como sujeito humano é histórico; contudo, julgado e classificado, ele ficará, para o resto da vida, do ponto de vista do modelo escolar vigente, estigmatizado, pois as anotações e registros permanecerão, em definitivo, nos arquivos e nos históricos escolares, que se transformam em documento legalmente definidos.

O ritual pedagógico que inclui a classificação sob a lógica que estigmatiza e diferencia os sujeitos, marcaria, de forma negativa, a vida escolar dos educandos. Assim, possibilita "a alguns o aprofundamento e a permanência ao saber, a outros a paralisação e a evasão dos meios de construção do conhecimento" (Luckesi, 1996, p. 37).

Como observado, o sistema avaliativo proposto no período pode ser vislumbrado na obra de Ziraldo (1994), em se tratando do trecho do boletim do Menino Maluquinho, no qual o personagem tira zero em todos os componentes curriculares. Pressupomos um ensino pautado na promoção dos educandos, avaliação quantitativa e reprovação escolar, o que reproduz dogmas do sistema capitalista dividido em classes sociais, com viés competitivo, seleção dos melhores e exclusão social, para Saviani "esse sentido geral é traduzido pela ênfase nos elementos disposto pela teoria do capital humano; na educação como formação de recursos humanos para o desenvolvimento econômico dentro dos parâmetros da ordem capitalista" (2019, p. 409).

Concepções difundidas pelo modelo econômico, fundamentaram as reformas educativas no período. No próximo tópico, discutiremos a reforma do ensino de primeiro e segundo graus e a avaliação escolar.

3.2 “Um mapa e um passarinho. Este caderno só pode ser do Menino Maluquinho”: reflexões sobre o sistema avaliativo

A partir da década de 1960, urgiu a inserção do Brasil no capitalismo internacional, a educação formal tornava o caminho para atingir o desenvolvimento nacional, conforme se dizia à época. Por isso, o ensino foi reelaborado, sobretudo por meio da Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixava as diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus[81] (Brasil, 1971). No que concerne à legislação do primeiro grau[82], vale ressaltar o Art. 1º:

> Art. 1º. O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania (Brasil, 1971).

A base curricular era composta por um núcleo comum, que consistia em um componente obrigatório em âmbito nacional, composto por conhecimentos gerais trabalhados prioritariamente no ensino de primeiro grau; e a parte diversificada, específica do segundo grau, era voltada à formação profissional e ajustada às necessidades de cada localidade. Na formação especial curricular, havia objetivos como “a) a sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau” (Brasil, 1971) –, além da inclusão obrigatória das disciplinas de Educação Moral e Cívica, Educação Física e Artística e Programas de Saúde.

A reforma do ensino secundário com a Lei n. 5.692 (Brasil, 1971) institucionalizava a consolidação do ensino de segundo grau por meio de uma proposta de formação profissional – para a maioria da população, era destinada ao aprendizado de alguma técnica direcionada ao trabalho com o objetivo de atender às demandas emergentes do mercado. Nesse contexto, o trabalho intelectual era restrito a uma minoria elitista:

> [...] com base nesses pressupostos políticos alteram-se programas, currículos e metodologias, a fim de se adequarem à nova “clientela”, que chegava com a “democratização” do ensino, ou mais, precisamente, para prevenir o surgimento de contra ideologias (Magnani, 2001, p. 24).

---

[81] Entende-se por ensino primário a educação correspondente ao ensino de primeiro grau e, por Ensino Médio (última etapa da Educação Básica), ao de segundo grau. A nomenclatura atualizada para o ensino de primeiro grau é Ensino Fundamental (dividido em Anos Iniciais e Anos Finais). Este termo substituiu a antiga nomenclatura do “primeiro grau”, e a mudança também se estendeu para a divisão dos anos escolares, que passou de séries (1ª a 8ª) para anos (1º ao 9º), com uma divisão mais clara entre os anos iniciais (1º ao 5º) e finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º) anos.

[82] A escolha do ensino do primeiro grau para a análise consiste na série escolar do Menino Maluquinho. Na obra, não se menciona a série exata. Porém, infere-se que a idade do Maluquinho seja de oito anos, conforme mencionado por Ziraldo em entrevistas; logo, o Menino cursava o ensino de primeiro grau.

Dessa forma, o ensino atenderia aos interesses dos grupos hegemônicos do Estado brasileiro e, principalmente, à formação de uma população pacífica, com sujeitos alheios às ações governamentais. Com base nesses pressupostos políticos, Magnani (2001, p. 24) menciona a "Mensagem do Senhor Presidente da República ao Congresso Nacional", Emílio G. Médice, em 25 de junho de 1971:

> Objetivam essas medidas, no seu conjunto, democratizar o ensino, de maneira que a todos se assegure o direito à educação. Abre-se caminho, destarte, para que possa qualquer do povo, na razão de seus predicados genéticos, desenvolver a própria personalidade e atingir, na escala social, a posição a que tenha jus. Para que responda plenamente a esse propósito, necessita o sistema educacional submeter-se a contínuo processo de correção e aperfeiçoamento[83].

Conforme o discurso do referido presidente, a concepção dualista de educação consiste na visão inatista[84] e empirista do ensino, ou seja, as condições hereditárias e o ambiente educacional seriam fundamentais no desenvolvimento dos sujeitos. Nessa perspectiva, o fracasso e a reprovação escolar estariam restritos ao indivíduo que não possui os aparatos biológicos para absorver o conhecimento necessário do meio. Para Asbahr e Nascimento (2013, p. 418):

> [...] a educação era vista como mero processo de transmissão de conteúdos, transmitidos pelo professor e recebido pelos alunos, que teriam seu comportamento moldado de acordo com esse processo, ou seja, o meio determinaria inteiramente o desenvolvimento do homem; os seres humanos seriam uma cópia das condições externas.

Em virtude das aptidões biológicas e dos estágios maturacionais, os indivíduos estariam aptos a aprender, e a educação passaria a ser vista como ferramenta indispensável à transmissão de conteúdos e formação técnica dos educandos, de modo acrítico e alheio às condições sociais, históricas, políticas e econômicas do país. Os comportamentos discentes seriam moldados conforme as necessidades sociais, o que incide em uma visão determinista e a-histórica do processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, para a construção do conhecimento, a criança se apropria do conhecimento não somente como sujeito passivo, mas também como construtora.

---

[83] "Fonte: Governo do Estado de São Paulo/SE/Coordenadoria de Ensino Básico e Normal, Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, São Paulo, dezembro de 1971" (Magnani, 2011, p. 24).

[84] No inatismo, conforme Asbahr e Nascimento (2013, p. 418), "o desenvolvimento humano resumir-se-ia a um processo de amadurecimento meramente biológico, movido pelas forças e pelas transformações internas do organismo". Enquanto isso, no empirismo/ambientalista: "Todo o conhecimento dos seres humanos provém de sua experiência no meio físico e social ao qual ele está inserido, meio esse que provoca mudanças no comportamento do indivíduo" (*idem*).

O ensino de primeiro grau tencionava formar a criança para o desenvolvimento de suas potencialidades, articulando a necessidade de promover conteúdos e métodos adequados ao 'aprender a fazer' preconizado na tendência tecnicista. Esse nível era dividido em três campos – Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências – e, na fase final e em consonância às aptidões individuais demonstradas, ocorria a formação técnica.

Para Magnani (2001), a organização curricular que propunha aliar as formações geral e especial (profissionalizante) apresentou consequências funestas, pois, na prática, a primeira se diluiu em generalizações, e a segunda se condensou em áreas como Contabilidade, Secretariado, Magistério etc. Quanto à instrução primária, houve poucos avanços em razão do alto índice de evasão e reprovação escolar nas primeiras séries do primeiro grau.

Ao retomarmos a obra em análise, o Menino Maluquinho chega em casa com uma "bomba": a notícia de uma possível reprovação escolar. Ele está com o rosto assustado, com as mãos para trás, como se estivesse escondendo algo na mão esquerda, na qual havia o boletim com as notas zero em todas as disciplinas:

Figura 36 - A "bomba" explodiu

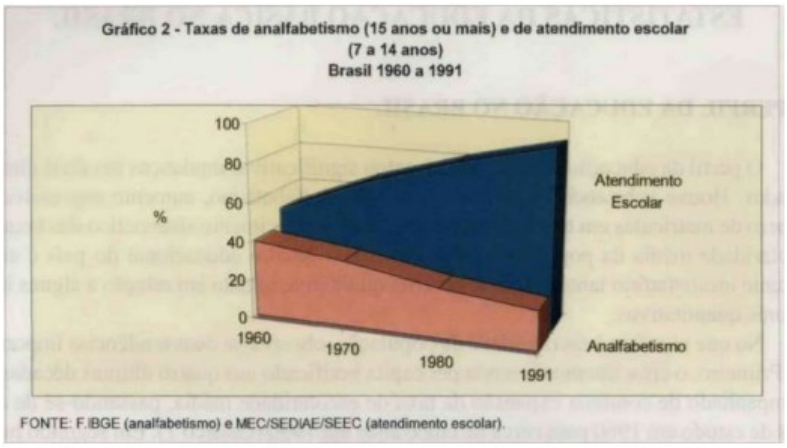
Fonte: Ziraldo (1994, p. 36).

Segundo Magnani (2001), para ler e escrever com eficiência, é necessário ser alfabetizado, conjuntura na qual instituição escolar historicamente desempenhou um papel preponderante. Atingida por diferentes fatores, a escola deixou de cumprir um dos seus objetivos precípuos: garantir o nível de escolaridade mínima ao cidadão brasileiro.

Nas décadas de 1970 e 1980, estatísticas da educação brasileira fornecidas pelo MEC, em parceria com a Secretaria de Avaliação e Informação Educacional e o Instituto Nacional

de Estudos e Pesquisas Educacionais (SEDIAE/INEP), divulgaram dados importantes sobre a área (Gráfico 2):

Gráfico 2 - Taxas de analfabetismo (15 anos ou mais) e de atendimento escolar (7 a 14 anos) no Brasil – 1960 a 1991



Fonte: Brasil (1996b, p. 4).

Nas décadas de 1970 e 1980, houve a ampliação do atendimento escolar de aproximadamente 80% para a faixa etária de sete a 14 anos. Porém, o aumento do número de vagas não impediu o baixo acesso à escolarização básica, visto que são 30% dos analfabetos adultos e jovens. Esse movimento ocorreu de forma heterogênea, em concomitância às características de desenvolvimento socioeconômico do Brasil, o que revela as desigualdades latentes.

Além das diferenças de cada região do país, quanto ao número médio de escolarização, dados disponibilizados pelo MEC apontaram o Nordeste abaixo da média nacional – cabe ressaltar a variação desse indicador no tocante à cor da pele, ao comparar pretos e brancos sem desconsiderar as diferenças de gênero[85]; afinal, não somente o espaço físico e a ampliação de vagas conteriam o número elevado de analfabetismo. O quadro de escolarização desigual no Brasil demonstra os resultados da extrema concentração de renda e o alto nível de miséria da população, conforme discutido no tópico anterior sobre a ditadura militar. Complementarmente aos dados disponibilizados pelo MEC, pesquisas[86] do período revelam a relação existente entre os indicadores de renda e a condição educacional da nossa nação.

[85] "Dados demonstram que o número médio de anos de estudos no Brasil na década de 1970 para Homem tinha um percentual de 2,6 e para Mulher 2.2. Na década de 1980, Homem: 3.9 e Mulher: 3.5. Em relação a cor da pele na década de 1980, branco: 4.5 e preto: 2.1" (Brasil, 1996b, [n.p.]).

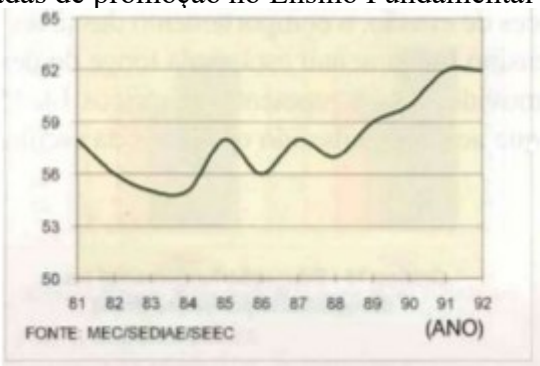
[86] A pesquisa de Magnani (2001, p. 52) indica que as questões educacionais do país, nas décadas de 1970 e 1980, estão "aliadas aos fatores sociais e econômicos (como o fato de 70% dos brasileiros se encontrarem em estado de extrema pobreza material. Fonte: Conclusão do IPEA a partir da Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio, feita em 1982 pelo IBGE/PNDA, publicada na revista Veja, de 05-06-1985".

Mesmo que o gráfico anterior demonstre a democratização do ensino, com vistas ao aumento e acesso das crianças das classes populares à escola, concomitantemente a esse fator cresceu o número de estudantes que reforçam o fracasso escolar e, tampouco, conseguem responder às demandas do ensino escolarizado. Para Esteban (2002, p. 24):

> [...] se a ampliação de vagas não significa uma efetiva democratização do ensino, já que abre a possibilidade de acesso à escola, mas nega às crianças o conhecimento que a escola promete socializar, obviamente configura um importante passo nesta direção.

Isso possibilita o acesso a um conhecimento historicamente negado, porém inviabilizado por um processo que reflete as formas de exclusão. A realidade brasileira está vinculada a um projeto neoliberal que acentua as desigualdades e a marginalização dos sujeitos, cujas lacunas demonstram a reduzida participação populacional nas tomadas de ações em vários campos sociais. Nesse contexto, torna-se importante discutir os níveis de promoção, repetência e evasão escolar[87], em que o Gráfico 3 se refere às taxas de promoção do Ensino Fundamental no Brasil de 1981 a 1992; o 4 retrata os índices de repetência de 1981 a 1992; e o 5 ilustra os indicadores agregados de evasão escolar de 1981 a 1992:

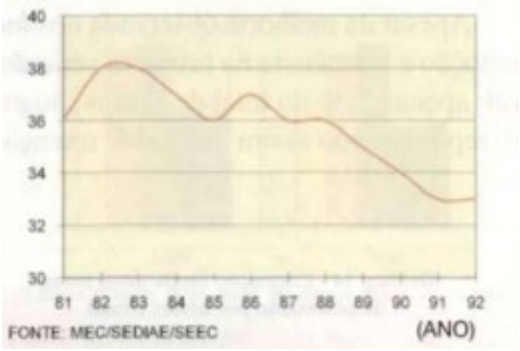
Gráfico 3 - Taxas agregadas de promoção no Ensino Fundamental do Brasil – 1981 a 1992



Fonte: Organizado pela pesquisadora, com base em Brasil (1996b, p. 11).

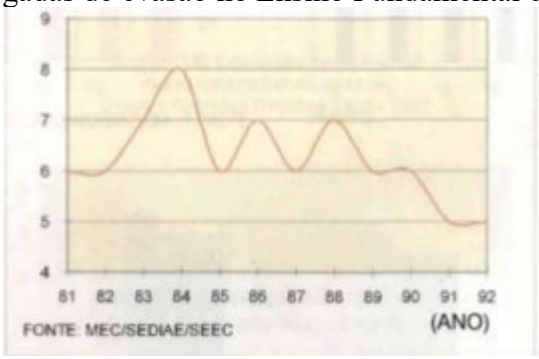
[87] "Define-se por: i) alunos promovidos da série são aqueles que se matricularam no início do ano na série seguinte (s + 1), àquela que estavam matriculados no ano anterior; ii) alunos repetentes na série são os que se matricularam no início do ano na mesma série que estavam matriculados no ano anterior; e iii) alunos evadidos na série são aqueles que estavam matriculados nesta série no ano anterior e não se matricularam em nenhuma escola no início do ano" (Brasil, 1996b, p. 11).

Gráfico 4 - Taxas agregadas de repetência no Ensino Fundamental do Brasil – 1981 a 1992



Fonte: Organizado pela pesquisadora, com base em Brasil (1996b, p. 11).

Gráfico 5 - Taxas agregadas de evasão no Ensino Fundamental do Brasil – 1981 a 1992



Fonte: Organizado pela pesquisadora, com base em Brasil (1996b, p. 11).

Como visto, a taxa de promoção era de 55%, ao passo que os índices de repetência e evasão chegaram a 39% e 8%, respectivamente, em 1984. Dessa forma, a repetência constituía um dos obstáculos para o sistema educacional brasileiro, "uma vez que os alunos passam em média cinco anos na escola, antes de se evadirem, e levam cerca de onze anos para concluir as oito séries de escolaridade obrigatória" (Brasil, 1996b, p. 11). São cerca de três anos subtraídos com a repetência escolar: se um estudante necessita de 11 anos para concluir o Ensino Fundamental, a escola é concebida como instrumento importante de promoção social, pertencimento à sociedade e melhores condições de trabalho e vida, o que nos permite refletir sobre a frase de Ziraldo de que "ler é mais importante que estudar".

No período mencionado, além do sistema educacional excludente os índices socioeconômicos levaram (e levam) os discentes a trabalharem precocemente para ajudar a família (Magnani, 2001, p.55). Os dados ainda são alarmantes quando se observam as taxas de promoção e repetência na primeira série do Ensino Fundamental, pois apenas "51 % do total de alunos são promovidos e 44% repetentes". (Brasil, 1996b, p. 12). Reproduz-se, pois, um ciclo de repetência que exclui o educando ao longo das séries do primeiro grau.

Na Figura 31, de forma leve, o Menino Maluquinho questiona o sistema educacional ao demonstrar os zeros tirados em todos os conteúdos disciplinares – seria a "bomba" no

boletim, ou melhor, a reprovação. Conforme a Lei n. 5.692, nos artigos concernentes ao sistema de avaliação, promoção e reprovação, pontua-se que:

> § 1º Na avaliação do aproveitamento, a ser expressa em notas ou menções, preponderarão os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e os resultados obtidos durante o período letivo sobre os da prova final, caso esta seja exigida.
> § 2º O aluno de aproveitamento insuficiente poderá obter aprovação mediante estudos de recuperação proporcionados obrigatoriamente pelo estabelecimento (Brasil, 1971).

Ao destacarmos os zeros no boletim, o sistema avaliativo prioriza os aspectos quantitativos sobre os qualitativos, o que contraria o Art. 1º e é ratificado nos gráficos disponibilizados pelo MEC: o alto índice de reprovação escolar no ensino de primeiro grau (Brasil, 1971). Portanto, valorizam-se as provas como requisito primordial para a avaliação do educando, ao mesmo tempo em que se desconsideram os saberes e as diferentes formas de construir o conhecimento, os processos qualitativos e a avaliação processual e diagnóstica.

Para Esteban (2002, p. 26), se o fracasso escolar é compreendido de forma individual, o processo avaliativo e suas bases teóricas e práticas também estarão centralizadas naquele que não consegue responder às exigências de modelos pré-estabelecidos:

> Ao fracasso escolar associamos a avaliação, processo realizado pelos docentes cujo resultado define o sucesso ou o fracasso dos alunos/na vida escolar. É preciso, portanto, indagar também a formação docente que deve atender às demandas próprias da realidade na qual está imersa.

Ainda de acordo com a autora, o fracasso escolar está relacionado a uma política de valorização do mercado que relega o homem a um segundo plano; afinal, o sucesso escolar corresponde às práticas democráticas na vida social, com valorização do homem e das ações solidárias. Em síntese, a avaliação atua como mecanismo de exclusão, em que:

> [...] nosso século se ocupou especialmente da medida educacional, ressaltando os seus traços de objetividade, viabilidade, validez, eficiência e neutralidade, representados pela preocupação de construir provas estandardizadas capazes de revelar cientificamente os interesses, capacidades, desenvolvimento, progresso, rendimento e inteligência dos estudantes. Esta avaliação se apoia essencialmente no estabelecimento de um padrão que serve como termo de comparação, diferenciação, classificação e exclusão (Esteban, 2002, p. 103).

Para a mesma autora, os parâmetros técnicos avaliativos estão em conformidade aos preceitos de eficiência/eficácia e às estruturas econômicas. Com base em modelos padronizados, a avaliação tende a homogeneizar comportamentos e conhecimentos, aspectos

que, segundo Esteban (2002), priorizam a memorização de conteúdos e a repetição nas eventuais provas que, ao se fundamentarem nas práticas de controle, promovem a seleção e a exclusão. Nessa perspectiva, a avaliação vincula-se estritamente ao desempenho acadêmico, de modo que o mérito e o fracasso são atribuídos à esfera individual. Tal abordagem negligencia a natureza da educação como um processo social complexo e multifacetado.

Legitimada pela prática do exame, a avaliação escolar objetiva manter a disciplina do corpo, da maneira de pensar e sentir, bem como das tomadas de decisões dos sujeitos:

> O disciplinamento ocorre através de um conjunto de ações sutis, de difícil identificação. A violência simbólica, menos perceptível, dificulta que o sujeito identifique o agressor, o que contribui para que ele vá internalizando um forte sentimento de inferioridade e de culpa por seu fracasso, por suas impossibilidades (Esteban, 2002, p. 108).

Em virtude das notas baixas, do fracasso escolar e da reprovação, o poder velado e institucionalizado eleva a perda de direitos e impede o aluno de prosseguir com a escolarização. Por meio do exame, o docente avalia se o estudante foi capaz de responder adequadamente às questões, apesar de os erros e acertos não indicarem os saberes dos alunos, tampouco as aprendizagens construídas e as estratégias cognitivas utilizadas.

Nessa mesma linha, Chagas (2023), no artigo intitulado “Exame é uma bomba?”, reitera o desequilíbrio entre o ensino e a avaliação: enquanto o primeiro tenta colocar em prática conceitos inovadores, fundamentados no desenvolvimento de habilidades e competências, a segunda está estagnada no modelo desenvolvido pelos jesuítas no século XVI. Por isso, a autora cita Cipriano Carlos Luckesi, da Universidade Federal da Bahia, pesquisador no campo da avaliação da aprendizagem escolar, para confirmar que:

> Apesar de estarmos no século 21, as escolas não conseguiram superar o modelo de exame de alguns séculos atrás”, diz Luckesi [...]. “Num documento de 1599 – “o *Ratio Studiorum*” – os jesuítas descrevem desde a forma em que dispomos os alunos em classe na prova, distantes um dos outros para evitar a cola, até o tempo predeterminado para responder às questões” (Luckesi, [s.d.] *apud* Chagas, 2023, [n.p.]).

No sistema de avaliação, as mudanças foram mínimas, e as condições de ensino, como salas lotadas, baixo salário docente, formação específica etc., impossibilitam transformações significativas na forma de aferir o conhecimento. Em escolas particulares e renomadas, ainda consideram provas formais e com a retenção dos educandos nas séries/níveis educativos.

A propósito, a “bomba” utilizada pelo Menino Maluquinho, no dicionário Aurélio (Ferreira, 2011, p. 149), significa “brasileirismo popular, reprovação em exame”, ou seja, é

uma expressão utilizada por estudantes em contextos informais. Não conseguimos identificar a origem do termo, mas podemos inferir que está associada a uma construção cultural atinente aos processos avaliativos, cuja vigência permanece consolidada pelo uso recorrente entre os discentes.

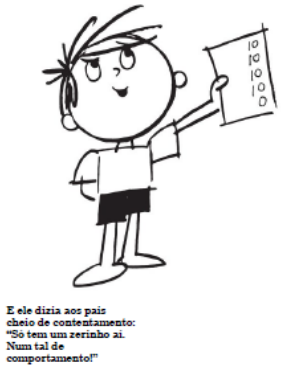
Conforme postula Luckesi (1996, p. 9), a avaliação da aprendizagem constitui “um juízo de valor sobre dados relevantes para uma tomada de decisão”. Embora devesse atuar como parte integrante do percurso formativo e da didática, observa-se que, com frequência, ela se manifesta por meio de práticas autoritárias na relação pedagógica, vindo a reproduzir modelos sociais vigentes.

Dessa forma, o autor propõe a avaliação diagnóstica como prática educativa relevante, com vistas a contribuir para uma educação e sociedade democráticas; e considera o erro um modo constitutivo da aprendizagem “o nosso exercício pedagógico escolar é atravessado mais por uma pedagogia do exame que por uma pedagogia do ensino/aprendizagem” (*ibidem*, p. 18). Nesse contexto, o processo avaliativo orienta-se por uma lógica punitiva centrada na reprovação, o que fomenta a “seletividade social”. Sob essa ótica, o sistema escolar opera como um mecanismo de filtragem, no qual o sucesso é reservado exclusivamente àqueles que demonstram maior desempenho nos exames.

A predominância da nota sem considerar o caminho percorrido, refuta o processo de construção do conhecimento, em que os estudantes “se dedicam aos estudos não porque os conteúdos sejam importantes, significativos e prazerosos de serem aprendidos, mas sim porque estão ameaçados por uma prova” (Luckesi, 1996, p. 19). Pedagogicamente, nessa perspectiva, salientamos que a avaliação não está comprometida com a melhoria da educação, e Ziraldo (1994, p. 37) apresenta outra imagem, na qual o Menino está com o boletim nas mãos e as notas 10 em todas as disciplinas, mas zero em apenas uma, que seria “num tal comportamento”, algo associado à disciplina de Moral e Cívica constante na reforma 1971.

Durante a Ditadura Militar, os boletins escolares incluíam o item 'Comportamento', uma métrica formal que permitia aos pais monitorar a conduta dos filhos. A cena retratada por Ziraldo ilustra precisamente essa pressão institucional e familiar sobre o agir da criança no ambiente escolar:

Figura 37 - Nota Zero “num tal de comportamento”



Fonte: Ziraldo (1994, p. 37).

Sendo assim, a prática recorrente na educação indica o estudo comprometido com os exames finais e a possível recuperação de conteúdos. Por um lado, o Menino Maluquinho recupera as notas com exaltação, o que nos permite refletir se ele realmente aprendeu ou apenas memorizou os conteúdos programados para o exame final – para a maioria dos educandos brasileiros, a reprovação incide na evasão escolar; por outro, tais questões não incidem no drama ou no sofrimento, posto que o personagem é da ordem da leveza e alegria.

A avaliação, no contexto da pedagogia tecnicista, traduz-se em linguagem numérica, pretendendo objetividade e neutralidade. No entanto, como lembra Luckesi (1996), toda avaliação envolve um juízo de valor e reflete concepções de sujeito e de sociedade. A nota transforma-se em símbolo de meritocracia e exclusão. Ziraldo (1994) desmonta esse paradigma ao evidenciar o descompasso entre o comportamento do menino e o critério que o condena, pois, a escola avalia o que não compreende: “Ele tirou zero num tal de comportamento”.

A alegria, atributo central da infância, funciona como eixo ético e epistemológico da obra, resiste à quantificação e desafia o ideal de racionalidade imposto pela escola moderna. O riso e o afeto, dimensões imateriais da experiência, escapam às métricas e revelam os limites do discurso da eficiência.

A reflexão de Ziraldo, portanto, não se reduz à denúncia da avaliação punitiva, mas propõe uma alternativa pedagógica: uma educação que reconheça a alegria como medida de humanidade. O “menino maluquinho” encarna o sujeito capaz de aprender sem perder o encantamento, de criar sem temer o erro. A nota zero, nesse sentido, é símbolo de libertação e não de fracasso.

Ainda sob essas perspectivas, observando a construção das representações de cultura escolar a partir da leitura de *O Menino Maluquinho*, talvez seja prudente retomarmos a distinção proposta por Michel de Certeau (2014) entre estratégias e táticas, pois acreditamos

que se trata de uma chave interpretativa particularmente produtiva para a análise do nosso *Menino*.

As estratégias dizem respeito aos dispositivos de poder próprios das instituições: regras, avaliações, horários, currículos, que organizam o espaço escolar a partir de uma lógica de controle e racionalização. As táticas, por sua vez, correspondem às práticas criadas pelos sujeitos que habitam esse espaço e que, sem dispor de um lugar próprio de poder, operam por meio de desvios, apropriações e usos imprevistos das normas. O *Maluquinho* encarna exemplarmente essa lógica tática: ele não confronta diretamente a escola, mas a desloca desde dentro, subvertendo seus códigos por meio do humor, da imaginação, do jogo e da leveza.

As práticas escolares narradas no livro, tais como o desenho às margens do caderno, a prova reinterpretada, a avaliação de comportamento transformada em motivo de possível "bomba", podem ser lidas como microtáticas de deslocamento nas quais o garoto se reapropria dos dispositivos escolares e lhes atribui novos sentidos.

Nesses gestos aparentemente banais, evidencia-se a fragilidade das estratégias institucionais quando confrontadas com a inventividade do cotidiano infantil. A escola continua a existir como estrutura, mas seus mecanismos de controle são relativizados pela ação criadora do sujeito, do menino.

O menino, por vezes rotulado como indisciplinado, não nega a escola; ao contrário, revela seus limites ao expor o caráter arbitrário de dispositivos como a avaliação moral do comportamento e a padronização das formas de aprender. O humor e a leveza, nesse sentido, não são meros recursos estéticos, mas operadores críticos, capazes de tornar visíveis os excessos da racionalidade escolar moderna. A escola, vista pela lente do *Maluquinho*, aparece como espaço atravessado por relações de poder, mas também por brechas, fissuras, afetividades e possibilidades de reinvenção e, porque não dizer, de amor. Um espaço constitucionalmente ambíguo.

Diante dos aspectos citados, torna-se essencial revelar a "subversão" do Menino Maluquinho expressos em versos, desenhos e notas musicais muitas vezes silenciados ao longo da trajetória escolar.

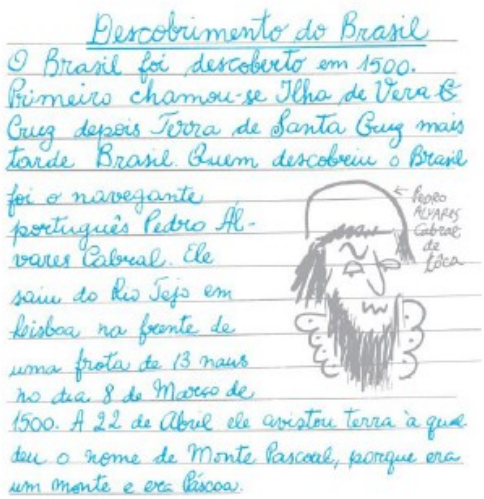
3.3 Ensino de História: a paródia do Descobrimento do Brasil.

A representação do ensino de História na obra de Ziraldo (1994) parodia a narrativa tradicional do "Descobrimento do Brasil", ao questionar as formas canônicas de transmissão

do passado. No episódio em que o menino redesenha o evento histórico, o autor desmonta o discurso heroico e eurocêntrico que permeava os manuais escolares da época.

Nesse sentido, a atividade de História reproduzida a seguir procura abarcar os sentimentos nacionais sob a lógica tradicionalista/nacionalista, ou seja, trabalha a independência do Brasil por meio da valorização dos ícones pátrios:

Figura 38 - "Descobrimento do Brasil"


Descobrimento do Brasil
O Brasil foi descoberto em 1500. Primeiro chamou-se Ilha de Vera Cruz depois Terra de Santa Cruz mais tarde Brasil. Quem descobriu o Brasil foi o navegante português Pedro Alvares Cabral. Ele saiu do Rio Tejo em Lisboa na frente de uma frota de 13 naus no dia 8 de Março de 1500. A 22 de Abril ele avistou terra à qual deu o nome de Monte Pascoal, porque era um monte e era Páscoa.
Pedro Alvares Cabral de tôca
um dever e um desenho

Fonte: Ziraldo (1994, p. 25).

Por um lado, a narrativa discorre sobre uma das atividades da disciplina de História, com o descobrimento do Brasil representado pelo texto em letra cursiva, como se fosse caligráfico, sem erros. A atividade está escrita com a caneta de cor azul, o que significa que dificilmente será apagada; por conseguinte, a cópia remete ao método tradicional de ensino das crianças, enquanto o português Pedro Álvares Cabral é visto como herói que "descobre o Brasil" sem questionamentos.

Por outro lado, Maluquinho fez um desenho de Cabral de "tôca [*sic*]" e com a sobrancelha arqueada – esse semblante talvez indique que o português é antipático. Para Silva (2008, p. 65), Ziraldo, ao desenhar a caricatura do referido navegador, demonstra "desapego aos heróis nacionais e outra maneira de ver nossa história, diferentemente do nacionalismo existente na literatura infantil até 1910, que exaltava a história do Brasil e seus vultos".

Ziraldo, de forma sutil, lança o Menino Maluquinho como sujeito reflexivo diante dos celebrados fatos que compõem a história tradicional ensinada nas escolas. O aluno pensante não acredita piamente na História em voga e copia o texto de forma acrítica, mas se insurge ao fazer uma releitura do episódio fundante com a caricatura de um Pedro Álvares Cabral risível. Outro aspecto interessante é a inserção na obra (intertextualidade) da HQ da *Turma do Pererê*, de autoria do próprio Ziraldo. Maluquinho lê gibis, e assim Ziraldo inscreve este tipo de leitura no universo das práticas culturais da infância, afastando-a de uma concepção escolarizada e hierarquizante que opõe leitura "séria" e leitura "de entretenimento".

Como sabemos, os gibis, enquanto artefatos da cultura de massa, não se definem pela ausência de complexidade ou de potencial reflexivo, mas pela circulação de narrativas, imagens e valores que participam da construção de repertórios simbólicos e de modos de interpretar o mundo. Nesse sentido, a leitura não aparece como mero deleite ou evasão, tampouco como exercício moralizante, mas como prática situada, atravessada por escolhas, identificações e distanciamentos, capaz de produzir formas de apropriação crítica das narrativas e dos modelos de verdade socialmente legitimados, como é o caso do descobrimento do Brasil.

Figura 39 - Ler gibis é uma maneira divertida de aprender

E sobrava tempo pra ler os gibis

Fonte: Ziraldo (1994, p. 80).

Na história em quadrinhos apresentada, Ziraldo propõe uma releitura paródica do chamado “descobrimento” do Brasil, deslocando o foco da narrativa histórica consagrada para o universo lúdico da infância. Ao atribuir ao coelho Geraldinho o papel de Pedro Álvares Cabral e ao indígena Tininim a condição de “Brasil” — “você que é índio, fica sendo o Brasil” (Ziraldo, 1994, p. 80) —, a cena introduz, desde o início, uma inversão significativa: os povos indígenas são reconhecidos como presença originária, anterior à chegada do europeu, rompendo com a lógica fundadora da história nacional ensinada como marco inaugural.

No quadrinho seguinte, quando Geraldinho sugere que Tininim se deite para “esperar ser descoberto”, a narrativa explicita, por meio do humor, uma representação historicamente sedimentada: a do indígena como sujeito passivo, disponível à ação do colonizador. Longe de naturalizar essa imagem, o episódio a expõe como construção simbólica, evidenciando a violência implícita na própria noção de “descobrimento”. A cena culmina no gesto em que Geraldinho retira a tanga do amigo, esconde-se na mata e afirma, em tom triunfante, que Tininim está furioso “porque eu DESCOBRI ele!” (Ziraldo, 1994, p. 80).

A ambiguidade do termo, enfatizada graficamente, tensiona o sentido consagrado da palavra: não apenas se revela o absurdo lógico de “descobrir” aquilo que sempre esteve presente, como se evidencia, sobretudo, o caráter espoliador do processo histórico, marcado pela expropriação de terras, culturas, línguas, crenças e modos de vida.

A reação indignada de Tininim, que, nu e enfurecido, questiona a presença de Cabral, desloca definitivamente o episódio do registro da brincadeira inocente. O rosto alterado do personagem e a ruptura do jogo indicam que o “descobrimento” não se apresenta como evento pacífico ou consensual, mas como experiência de violência e perda. Nesse sentido, o quadrinho opera como uma crítica visual e narrativa às versões edulcoradas da história nacional, frequentemente difundidas pela escola e presente na cópia oficial feita pelo Maluquinho.

A cena constitui uma forma de apropriação do passado que desafia o monopólio das narrativas oficiais, reinscrevendo o acontecimento histórico a partir de um olhar deslocado, infantil e humorístico, mas não por isso menos crítico. A História deixa de figurar como transmissão linear de fatos consagrados e passa a ser apresentada como campo de produção de sentidos, no qual a imaginação atua como instrumento legítimo de interpretação. A paródia, nesse contexto, não funciona apenas como recurso estético, mas como procedimento cognitivo e pedagógico. Ao inverter papéis, sublinhar ambiguidades e expor contradições, Ziraldo evidencia o caráter narrativo e construído da História, abrindo espaço para leituras

que recuperam sua dimensão sensível e experiencial. O riso infantil, longe de ser trivial, opera como forma capaz de desmontar discursos cívicos e nacionalistas cristalizados, especialmente aqueles mobilizados no contexto da ditadura civil-militar, quando o ensino de História foi instrumentalizado como suporte da moral patriótica e da unidade nacional. Assim, a cena reinscreve o passado como problema, e não como verdade fechada, reabrindo a possibilidade de pensar o país a partir da diferença, do conflito e da pluralidade de vozes.

3.4 Geografia e Matemática: o mapa e o número como experiências

Na Figura 40 a seguir, novamente o Maluquinho se destaca ao elaborar o desenho de um passarinho próximo ao mapa do Brasil. A tarefa disposta no texto aparece com a perspectiva de memorização mecânica, restrita à repetição dos nomes dos estados brasileiros, sem a devida contextualização sobre a Geografia do país, cujo aprendizado superficial não desperta o interesse dos discentes. Mas, essa não seria uma das atividades cobradas na prova do Menino Maluquinho?

Figura 40 - Atividade de Geografia

um mapa e um passarinho.
"Este caderno só pode ser
do menino maluquinho."

Fonte: Ziraldo (1994, p. 27).

A primazia na memorização de nomes e formas desconsidera aspectos importantes sobre as regiões, sejam eles socioeconômicos, culturais e ambientais ou interações estabelecidas entre as diferentes localidades do país. Esse tipo de abordagem, que

vulgarmente se denomina de “decoreba”, não desenvolve o pensamento crítico e a análise geográfica, tampouco se conecta com as vivências dos educandos.

Nesse contexto, as atividades gráficas e expressivas assumem relevância analítica não por seu caráter espontâneo ou lúdico em si, mas por evidenciarem tensões entre formas escolares de transmissão do conhecimento e modos infantis de apropriação do mundo. Conforme Vygotsky (2009), o desenho integra os processos criadores da infância ao operar como forma de linguagem, expressão e organização simbólica da experiência. Em *O Menino Maluquinho*, essas práticas aparecem reiteradamente como estratégias de deslocamento das expectativas escolares: os desenhos do personagem não obedecem à lógica da tarefa prescrita, mas funcionam como comentários visuais que tensionam o sentido das atividades propostas.

A ilustração do passarinho na atividade de Geografia — cujo objetivo era preencher um mapa em branco com os nomes dos estados brasileiros — exemplifica esse deslocamento. Ao substituir o exercício classificatório por uma imagem alheia à exigência formal da tarefa, o menino não apenas se recusa a cumprir o protocolo escolar, mas expõe o caráter abstrato e descontextualizado do exercício, fundado na memorização e alheio à experiência concreta do espaço. O desenho, nesse caso, não representa distração ou desatenção, mas uma forma de enunciação crítica que evidencia o descompasso entre o conteúdo escolar e o universo vivido pela criança.

Essa tensão remete a uma organização escolar que privilegia a imobilidade dos corpos e a centralidade da visão e da audição como canais exclusivos de aprendizagem. Como observa Camargo (1990),

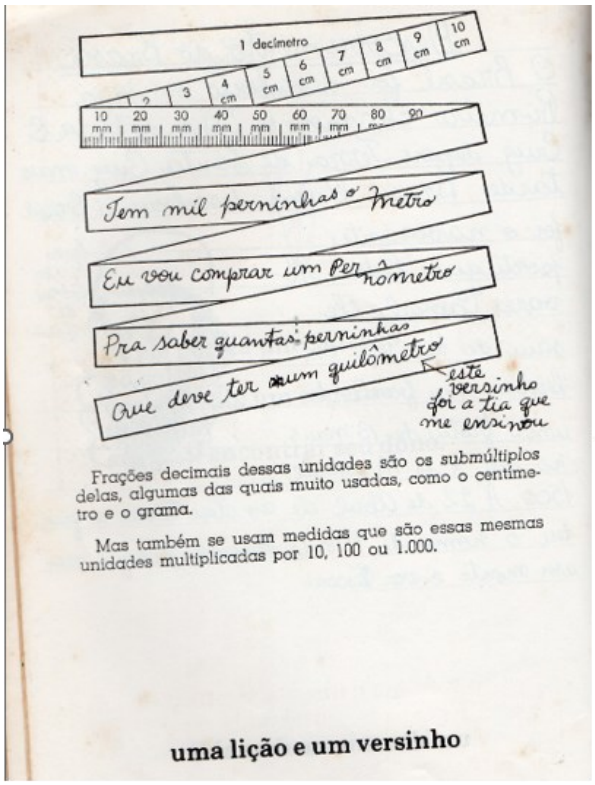
> [...] aprendendo só com os olhos e os ouvidos, ignora-se o resto do corpo. Lembramos que os conceitos de espaço e de tempo, que são a base de todo raciocínio científico, só se constroem realmente a partir de vivências corporais (Camargo, 1990, p. 162).

Ao restringir o processo educativo a essas dimensões sensoriais, a escola desconsidera o papel do corpo na construção de noções fundamentais como espaço e tempo, que se constituem a partir de experiências corporais e situadas. A Geografia, nesse sentido, não se reduz ao mapa abstrato, mas se inscreve nas ruas onde o Menino Maluquinho brinca, nos percursos imaginados, nos jogos de exploração e nas narrativas que articulam movimento, curiosidade e descoberta.

Esse mesmo princípio atravessa as representações do ensino de Matemática na obra. O verso inserido na atividade sobre medidas — “tem mil perninhas o metro” — desloca a

aprendizagem do campo estritamente técnico para uma linguagem poética e humorada, capaz de traduzir conceitos abstratos em imagens sensíveis. Com a observação de que o "versinho foi a tia que me ensinou", as frações decimais foram trabalhadas por meio de um verso traduzido em humor, como forma prazerosa de aprender.

Figura 41- Atividade de Matemática



Fonte: Ziraldo (1994, p.26)

A atividade de Matemática e os versinhos ensinados pela professora demonstram que, mesmo nos moldes da pedagogia tecnicista, a educação pode ser uma prática de liberdade, espaço de socialização e que não congrega em si apenas pontos negativos. Por isso, podemos fazer a intertextualidade com a obra *Uma professora muito Maluquinha*, de Ziraldo (1995). Sobre a lista de "algumas coisas" aprendidas pelos educandos com a professora Maluquinha sobre a Matemática, há este excerto:

> [...] a fração é pedaço, é parte de uma coisa e não um mistério da matemática; que *ordinária* não é uma fração canalha (ordinária tem a ver com ordem); que *comum* é, antes de tudo uma coisa que é a mesma para todos; por exemplo: um amigo que é seu e meu é, para nós dois, um amigo *comum*, mesmo que seja um sujeito extraordinário, isto é, *fora de ordem* (viram)? (Ziraldo, 1995, p. 73).

Notamos a prevalência do humor, mesmo para o aprendizado de uma disciplina exata, dado que a professora "Maluquinha"[88] tinha uma forma encantadora de ensinar que incluía uma didática diversificada, principalmente com a primazia da leitura como ponto norteador para a formação das crianças.

Nesse sentido, a Arte representa a análise reflexiva de um processo que não inclui a vida dos educandos ou a ludicidade que permeia as experiências infantis, a exemplo "das atividades de matemática desvinculadas das experiências concretas da criança, de seus interesses, surgindo como atividades em si mesmas" (Camargo, 1990, p. 153). O conhecimento está desmembrado em compartimentos estanques, cujas disciplinas são necessárias ao aprendizado das crianças, mas sem diálogo com suas vidas.

Ziraldo (1994), nesse ponto, introduz uma pedagogia da imaginação. O conhecimento, em sua narrativa, não se limita à acumulação de informações; é processo criativo, marcado por afeto e invenção. Ao rir das fórmulas e dos problemas, o menino aprende que pensar também inclui o brincar.

A escola representada na obra revela, assim, os paradoxos da educação moderna: valoriza o cálculo, mas ignora a experiência sensível; ensina o mapa, mas perde o território do afeto. O menino maluquinho devolve à escola a capacidade de se surpreender. Seu gesto criador aponta para uma epistemologia da ludicidade, da leveza infantil, na qual aprender e viver tornam-se dimensões inseparáveis.

3.5 "Ele tinha sido era um menino feliz!": a fotografia escolar

A representação do Menino Maluquinho em ambiente escolar (Figura 42) coincide com a conclusão do ciclo correspondente ao antigo primeiro grau. A composição da imagem mobiliza elementos clássicos da cenografia pedagógica: a bandeira do Brasil, um mapa ao fundo, um vaso de flores e a placa alusiva ao nível educacional concluído. O protagonista encontra-se sentado, em postura que simula o ato da escrita, devidamente uniformizado. Nota-se, ainda, a assinatura do fotógrafo Silva, detalhe que confere legitimidade e valorização ao profissional responsável pelo registro.

[88] A docente foi inspirada na Dona Kate, professora primária do grupo escolar onde Ziraldo estudou: "Essa professora existiu de verdade, chamava-se Dona Kate e era uma mocinha muito linda e muito maluquinha mesmo. Só que ela adorava ler. E fez seus alunos também gostarem de ler [...]. Aí fui juntando coisas que outros professores maluquinhos que tive fizeram enquanto eu era estudante e, com isto, construí a minha personagem" (Ziraldo, 2003, p. 5). A citação de Ziraldo nos remete ao fato de alguns professores marcarem profundamente a nossa trajetória e se fazerem presentes em nossa memória e história.

Figura 42 - A fotografia escolar

Fonte: Ziraldo (1994, p. 107).

Sobre as fotografias escolares, ressalta Souza (2001, p.78) se inscrevem na memória das instituições escolares, recordações que estão “na imanência do tempo presente” são fatos significativos, que marcam o cotidiano escolar. Dessa forma, “o anonimato, a ausência de datas e nomes que as identifiquem são indicativos de uma funcionalidade que se inscreve na ordem afetiva dos significados compartilhados e escapa à lógica do documento e do arquivo”. (2001, p.78). Para Souza, há uma certa representação padronizada nos retratos escolares, uniformização, cujo enquadramento, “disposição formal, ângulos, focalização e planos, são semelhantes em diferentes épocas e em diferentes instituições educativas.” (2001, p.79).

Este cenário ratifica o papel da fotografia individual como elemento simbólico da cultura escolar, na qual objetos, posturas e gestos seguem padrões convencionados. Ao analisar a tese de Abdala (2013), verifica-se a existência de registros que reproduzem rigorosamente os mesmos elementos cênicos e posturais identificados na imagem do Menino Maluquinho. Tal semelhança corrobora a tese de que o retrato escolar é regido por um "sistema de convenções que muda lentamente com o tempo" (Abdala, 2013, p. 192). Sob essa ótica, embora o leitor contemporâneo possa não identificar a nomenclatura "primeiro grau", atualmente correspondente ao Ensino Fundamental, talvez não tenha a fotografia que marca o ritual de encerramento do ciclo.

O retrato, consolidado como gênero fotográfico, desdobrou-se em variadas tipologias e temáticas, dentre as quais se destaca o viés escolar, caracterizado por particularidades de produção, composição e circulação. Segundo Abdala (2013, p. 181), tais registros eram realizados no próprio ambiente institucional e integrados à cultura escolar por meio da organização de cenários específicos que utilizavam objetos da escola. Dessa forma, o espaço

cotidiano da sala de aula transfigurava-se em um "momento solene", confirmando a incorporação da fotografia aos rituais escolares de inserção social. (Abdala, 2013, p. 185-186).

No escopo desses registros, sobressai “o retrato cívico de identificação do aluno, é o conhecido retrato-lembrança ou recordação”. Nele, o aluno figura como elemento central, geralmente sentado à frente de uma mesa composta por objetos que remetem à erudição e à vida acadêmica, como o globo, o livro e a caneta (Abdala, 2013, p. 188). A composição cênica, conforme debate Abdala (2013), constrói a imagem de uma pessoa culta inserida em um contexto erudito. A ênfase na postura de escrita e na disponibilidade de recursos didáticos visa atestar o papel fundamental: “saber escrever é um importante elemento da cultura escolar e atesta a necessidade da escola” (Abdala, 2013, p. 192).

Os elementos compositivos do retrato estabelecem uma “dimensão teatral” que auxilia na autorrepresentação do aluno. Abdala (2013, p. 188) observa que a presença de elementos cívicos, como a bandeira nacional, especialmente recorrente nas décadas de 1960 e 1970, refletia os valores vigentes do período, incentivando o patriotismo e o respeito aos símbolos pátrios. Nesse sentido, Souza (2001, p. 90) ressalta que a escola se reafirma como “espaço da ordem, da obediência, do silêncio e da disciplina”, representação corroborada pela rigidez dessas imagens. Contudo, a imagem do Menino Maluquinho subverte essa disciplina institucional ao ser fotografado com a língua de fora, gesto que tensiona a sobriedade do rito e personifica a peraltice da personagem.

Sob outra perspectiva, Souza, Carvalho e Santos (2021, p. 218) apontam que a fotografia cumpre a função de demarcar a passagem do tempo na narrativa. Ao dialogar com a obra de Ziraldo, os autores evocam a ideia da imagem como suporte da memória e do contentamento. Sendo o retrato a última representação do Maluquinho enquanto criança, ele atua como uma recordação compartilhada que documenta sua felicidade.

Em última análise, a fotografia possibilita um intercâmbio de linguagens que transcende a mera indicação temporal (Souza; Carvalho; Santos, 2021). A imagem final do protagonista sintetiza a transformação de sua personalidade e revela a essência da obra: o reconhecimento de que ele não fora apenas um menino maluquinho, mas, fundamentalmente, "um menino feliz" (Ziraldo, 1994, p. 107).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste percurso analítico, confirmou-se o esforço conjunto da Literatura e da História para tornar compreensível o real e creditável o vivido. A primeira assegura o imaginário e a verossimilhança, criando modos possíveis de ver o mundo e de se ver nele; a segunda confere à narrativa o estatuto de fonte para pensar o tempo, as experiências e as subjetividades. Assim, literatura e história entrecruzam-se como narrativas que produzem sentidos sobre a experiência humana e colaboram para interpretar a realidade social.

Foi com base nesse entendimento que retomamos a hipótese central desta tese: *O Menino Maluquinho* constitui um espaço de tensão: ao mesmo tempo que reforça representações tradicionais de infância, escola e masculinidade, subverte tais paradigmas por meio de rupturas que confrontam o imaginário dos tempos idos. Em diálogo com a concepção de representação histórica, compreendemos que a literatura não espelha simplesmente a realidade social, mas cria modos de significá-la. Ao mobilizar imaginação e simbólico, constitui outra forma de narrar o mundo, evidenciando experiências sociais e históricas do tempo em que foi produzida e, simultaneamente, instaurando deslocamentos frente ao instituído.

Nesse sentido, a análise evidenciou que *O Menino Maluquinho* insere a infância no centro do debate social, articulando-a às transformações, tensões e expectativas que atravessaram o Brasil no período da ditadura civil-militar e na transição democrática. Questiona sutilmente hierarquias, evoca afetos e sensibilidades e indica a escola — junto com a família e a vida social — como espaço de formação, disputa e invenção de sentidos. Também se verificou que Ziraldo constrói uma experiência estética que convida à reflexão, provoca o leitor e reatualiza a obra no presente, permitindo que novas leituras dialoguem com diferentes tempos históricos.

Conforme demonstrado ao longo do texto, *O Menino Maluquinho* não apenas representa a escola, mas intervém simbolicamente no campo educativo ao produzir leituras alternativas sobre ensino, avaliação e convivência escolar. O riso infantil, nesse sentido, não se configura como gesto de descompromisso ou evasão, mas como estratégia de distanciamento crítico, capaz de revelar a historicidade das normas escolares e de tensionar seus fundamentos epistemológicos.

A discussão sobre masculinidade mostrou que ela não é experiência natural, fixa ou homogênea, mas histórica, socialmente produzida e atravessada por normas, deslocamentos e ambiguidades. A obra evidencia pressões impostas aos meninos para ocuparem certos lugares

e reprimir determinadas expressões de sensibilidade, ao mesmo tempo em que abre frestas para questionar essas imposições. Revisitar a narrativa, portanto, contribuiu para iluminar como discursos sobre ser homem, ser criança e viver a escola foram construídos e como ainda repercutem nos dias atuais.

Essa reflexão também conduziu a um retorno à memória pessoal da pesquisadora e às experiências com as crianças em sala de aula, revelando o quanto tais representações continuam operando socialmente. Desse modo, reafirma-se a importância de discutir gênero, infância e literatura no campo da História da Educação, tensionando categorias, ampliando debates e abrindo caminhos pedagógicos para práticas mais sensíveis, críticas e inclusivas.

Por fim, torna-se igualmente relevante destacar o papel da leitura na formação dos sujeitos. Pesquisas recentes sobre hábitos de leitura no Brasil evidenciam a necessidade de promover experiências leitoras consistentes e socialmente significativas. Nesse cenário, compreende-se Ziraldo como autor que contribuiu para a formação de leitores, oferecendo uma obra que conjuga leveza e reflexão crítica, ao mesmo tempo em que convoca deslocamentos de sentido.

Conclui-se, assim, que *O Menino Maluquinho* permanece pertinente porque tensiona o passado, provoca o presente e sugere novas leituras do futuro. Esta tese reafirma a literatura como fonte singular para a História da Educação, por permitir compreender a construção social das representações de infância e masculinidade e, simultaneamente, abrir espaço para novas perguntas e investigações. Que o diálogo aqui produzido possa suscitar novas pesquisas e, também, repercutir na prática docente dos professores da Educação Básica, contribuindo para uma educação atenta às sensibilidades, à diversidade e às formas plurais de ser e existir.

REFERÊNCIAS

ABDALA, Rachel Duarte. **Fotografias escolares**: práticas do olhar e representações sociais nos álbuns fotográficos da Escola Caetano de Campos (1895-1966). 2013. 199f. Tese (Doutorado em Educação – Programa de Pós-graduação em Educação: História e Historiografia da Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

ABRAMOVICH, Fani. Brinquedos. **O estranho mundo que se mostra às crianças**. São Paulo: Summus, 1983.

ADORNO, Theodor Wiesengrund. A indústria cultural. *In:* COHN, Gabriel. **Comunicação e indústria cultural**. São Paulo: Nacional, 1971.

AMANTINO, Márcia; DEL PRIORE, Mary. **História dos homens no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Editora da Unesp, 2013.

ARAGÃO, Octavio Carvalho. Cartum, do impresso à internet: narrativa sequencial e humor disjuntivo. **Revista USP**, São Paulo, n. 88, p. 112-121, dez./fev. 2010-2011.https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i88p112-121

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1986.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; NASCIMENTO, Carolina Picchetti. Criança não é manga, não amadurece: conceito de maturação na teoria histórico-cultural. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 33, n. 2, 2013. p. 414–427.https://doi.org/10.1590/S1414-98932013000200012

BADINTER, Élisabeth. **XY**: sobre a identidade masculina. Tradução de Maria Ignez Duque Estrada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

BAJOUR, Cecília. Abrir ou fechar mundos: a escolha de um cânone. *In:* BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas**: o valor da escuta nas práticas de leitura. Tradução de Alexandre Morales. São Paulo: Pulo do Gato, 2012. p. 89-120.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. O autor e a personagem. In: BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. Prefácio à edição francesa de Tzvetan Todorov; introdução e tradução do russo por Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011, p. 3-20.

BAKHTIN, Mikhail. O tempo e o espaço nas obras de Goethe. In: BAKHTIN, Mikhail**. Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p.225-258.

BANDEIRA, Manuel. **Estrela da vida inteira**. 8. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1980.

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

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In:* BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.

BENJAMIN, Walter. Livros infantis velhos e esquecidos. *In:* BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Tradução de Marcus Vinícius Mazzari. 2. ed. São Paulo: 34, 2009, p. 53-68.

BENJAMIN, Walter. Visão do livro infantil. *In:* BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Tradução de Marcus Vinícius Mazzari. 2. ed. São Paulo: 34, 2009, p. 69-80.

BENJAMIN, Walter. Velhos brinquedos. *In:* BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Tradução de Marcus Vinícius Mazzari. 2. ed. São Paulo: 34, 2009, p. 81-88.

BENJAMIN, Walter. História cultural do brinquedo. *In:* BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Tradução de Marcus Vinícius Mazzari. 2. ed. São Paulo: 34, 2009, p. 89-94.

BENJAMIN, Walter. Brinquedos e jogos. *In:* BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Tradução de Marcus Vinícius Mazzari. 2. ed. São Paulo: 34, 2009, p. 95-104.

BERNARDES, Elizabeth Lannes. Jogos e brincadeiras: ontem e hoje. **Cadernos de História da Educação**, n. 4, p. 45-54, jan./dez. 2005.

BERTOLETTI, Estela Natalina Mantovani. "Como aperfeiçoar a literatura infantil" (1943), de Lourenço Filho: por uma história, teoria e crítica específica da literatura infantil no Brasil. *In:* MORTATTI, Maria do Rosário Longo; BERTOLETTI, Estela Natalina Mantovani; OLIVEIRA, Fernando Rodrigues de (orgs.). **Clássicos brasileiros sobre literatura infantil (1943–1986)**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020, p. 27-66.https://doi.org/10.36311/2020.978-65-5954-021-1.p27-66

BEZERRA, Paulo. As formas do tempo e do cronotopo no romance: um ensaio de poética histórica. BAKHTIN, Mikhail. **Teoria do romance II:** As formas do tempo e do cronotopo. Tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; organização da edição russa de Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. São Paulo: Editora 34, 2018.p.07-15.

BIASIOLI, Bruna Longo. As interfaces da literatura infantojuvenil: panorama entre o passado e o presente. **Terra Roxa e Outras Terras – Revista de Estudos Literários**, v. 9, p. 91-106, 2007.

BITTENCOURT, Rosânia Maria Silvano. **Meninos e meninas**: uma análise de O Menino Maluquinho, o filme, sob o olhar do gênero. 2012. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2012.

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia**: uma defesa das regras do jogo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

BORGES, Jorge Luís. Funes, o memorioso. *In:* BORGES, Jorge Luís. **Ficções**. 3. ed. São Paulo: Globo, 2001, p. 119-128.

BORELLI, Silvia Helena Simões. **Ação, suspense, emoção**: literatura e cultura de massa no Brasil. São Paulo: EDUC; Estação Liberdade, 1996.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. *In:* AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (orgs.). **Usos e abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006, p. 183-192.

BRASIL. Ato Institucional n. 5, de 13 de dezembro de 1968. Brasília, 1968. São mantidas a Constituição de 24 de janeiro de 1967 e as Constituições Estaduais; O Presidente da República poderá decretar a intervenção nos estados e municípios, sem as limitações previstas na Constituição, suspender os direitos políticos de quaisquer cidadãos pelo prazo de 10 anos e cassar mandatos eletivos federais, estaduais e municipais, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 dez. 1968. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ait/ait-05-68.htm. Acesso em: 4 nov. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 fev. 2024.

BRASIL. Decreto n. 91.542, de 19 de agosto de 1985. Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 ago. 1985. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1980-1989/1985-1987/d91542.htm. Acesso em: 4 nov. 2025.

BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa a reforma do ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 ago. 1971. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 5 fev. 2024.

BRASIL. Lei n. 6.515, de 26 de dezembro de 1977. Regula os casos de dissolução da sociedade conjugal e do casamento e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 27 dez. 1977. Disponível em: https://legis.senado.leg.br/norma/548391. Acesso em: 20 fev. 2024.

BRASIL. Lei n. 6.697, de 10 de outubro de 1979. Institui o Código de Menores. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 out. 1979. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-6697-10-outubro-1979-365840-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 6 fev. 2024.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 9 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Avaliação e Informação Educacional. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Departamento de Estatísticas Educacionais. **Estatísticas da educação básica no Brasil**. Brasília: MEC, 1996a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Relatório sobre o desenvolvimento humano no Brasil**. Brasília: PNUD; IPEA, 1996b.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. Adaptação de Gisela Wajskop. São Paulo: Cortez, 1995.

BUARQUE, Chico; BOAL, Augusto. **Mulheres de Atenas**. [canção]. 1976. Disponível em: https://www.letras.mus.br/chico-buarque/47234/. Acesso em: 4 nov. 2025.

BURKE, Peter. **O que é história cultural?** Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

CALVINO, Ítalo. Por que ler os clássicos. *In:* CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos**. Tradução de Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1993, p. 9-16.

CAMARGO, Luís. A criança e as artes plásticas. *In:* ZILBERMAN, Regina (org.). **A produção cultural para a criança**. 4. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990, p. 147-180.

CAMARGO, Luís. Para que serve um livro com ilustrações? *In:* JACOBY, Sissa (org.). **A criança e a produção cultural**: do brinquedo à literatura. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2003, p. 273-301.

CAMPEDELLI, Samira Youssef; ABDALA JÚNIOR, Benjamin (orgs.). **Literatura Comentada**: Ziraldo. São Paulo: Abril Educação, 1982.

CAMPOS, Raquel Discini de. Philippe Ariès: a paixão pela história. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 11, n. 1, p. 1-15, jan./jun. 2012.

CAMPOS, Raquel Discini de; SANTANA, Marco Antônio. Entre a Literatura e a História da Educação: uma leitura de Amar, Verbo Intransitivo. **Cadernos de História da Educação**, v. 23, p. 1-17, 2024.https://doi.org/10.14393/che-v23-e2024-08

CÂNDIDO, Antônio. A literatura e a formação do homem. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 24, n. 9, p. 803-809, 1972.

CÂNDIDO, Antônio. Crítica e sociologia. *In:* CÂNDIDO, Antônio. **Literatura e sociedade**. 9. ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2006, p. 13-51.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Dicionário do folclore brasileiro.** 9. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, [s.d.].

CHAGAS, Carolina. Exame é uma bomba? **Folha Online**, São Paulo 27 maio 2023. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u432.shtml. Acesso em: 1 set. 2025.

CERTEAU, Michel de. A operação historiográfica. *In:* CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. artes de fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CHALHOUB, Sidney. **Machado de Assis**: historiador. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. 2. ed. Lisboa: Difusão, 2002.

CHARTIER, Roger. Prefácio. *In:* LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira**: uma nova outra história. Curitiba: PUCPRess, 2017.

CHESTHER, Rick. **90 Maluquinhos por Ziraldo**. São Paulo: Melhoramentos, 2003. Trecho disponível em: Instituto Ziraldo – Instagram.

CIRNE, Moacy. **A linguagem dos quadrinhos**: o universo estrutural de Ziraldo e Maurício de Souza. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1973.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**: teoria, análise e didática. São Paulo: Moderna, 2000.

COLARES, Anselmo Alencar; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. **Do autoritarismo repressivo à construção da democracia participativa**: história e gestão educacional. Campinas: Autores Associados; Anpae, 2003.

CORDEIRO, Maisa Barbosa da Silva. Políticas públicas de fomento à leitura no Brasil: uma análise (1930–2014). **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1477-1497, out./dez. 2018.https://doi.org/10.1590/2175-623675138

CORNEAU, Guy. Paternidade e masculinidade. *In:* NOLASCO, Sócrates (org.). **A desconstrução do masculino**. Rio de Janeiro: Rocco, 1995, p. 43-52.

CORTINA, Arnaldo. História da leitura no Brasil: 1960-2000. **Estudos Linguísticos**, v. 35, p. 369-378, 2006.

CUNHA, Jorge André da. **Derivas de sentido na representação d'O Menino Maluquinho em campanhas do MEC sobre o livro didático**. 2013. 65f. Monografia (Graduação) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Tangará da Serra, 2013.https://doi.org/10.30681/moinhos.v0i3.2464

CUNHA, Maria Teresa Santos. **Armadilhas da sedução**: os romances de M. Delly. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

DARNTON, Robert. **O beijo de Lamourette**: mídia, cultura e revolução. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. 1964: temporalidade e interpretações. *In:* MOTTA, Rodrigo Patto Sá; REIS, Daniel Aarão; RIDENTI, Marcelo (orgs.). **O golpe e a ditadura militar**: 40 anos depois (1964-2004). Bauru: Edusc. 2004, p. 15-27.

DEL PRIORE, Mary. Apresentação. *In:* DEL PRIORE, Mary (org.). **História das crianças no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2004, p. 7-18.

DEL PRIORE, Mary. Pais de ontem: transformações da paternidade no século XIX. *In:* AMANTINO, Márcia; DEL PRIORE, Mary (orgs.). **História dos homens no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2013. p. 153–184.

DESCOBERTA. *In:* FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Aurélio Júnior**: dicionário escolar da língua portuguesa. 2. ed. Curitiba: Positivo, 2011. p. 299.

DIANA, Daniela. Gênero textual: cartum. **Toda Matéria**, [s.d.]. Disponível em: https://www.todamateria.com.br/genero-textual-cartum/. Acesso em: 2 out. 2025.

DIAS, Elizangela Rodrigues. **Diversidade e liberdade na escola**: uma proposta de leitura histórico-crítica para as obras O Menino Maluquinho, de Ziraldo, e Um garoto chamado Roberto**,** de Gabriel o Pensador. 2021. 168f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2021.

ESTEBAN, Maria Tereza. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre a avaliação e fracasso escolar. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ESTUDAR. *In:* FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Aurélio Júnior**: dicionário escolar da língua portuguesa. 2. ed. Curitiba: Positivo, 2011, p. 403-404.

FERNANDES, Fábio Júlio. **Machado de Assis educador**: a experiência do cuidado de si. 2022. 326f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022.

FERNANDES, Florestan. As "trocinhas" do Bom Retiro: contribuições ao estudo folclórico e sociológico da cultura e dos grupos infantis. **Pro-Posições**, v. 15, n. 1, p. 229-250, jan./abr. 2004.

FERREIRA, Antônio Celso. Literatura: a fonte fecunda. *In:* LUCA, Tania Regina de; PINSKY, Carla Bassanezi (orgs.). **O historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2013, p. 61-92.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. Problemas da literatura infantil (1951), de Cecília Meireles: entre tradição e invenção. *In:* MORTATTI, Maria do Rosário Longo; BERTOLETTI, Estela Natalina Mantovani; OLIVEIRA, Fernando Rodrigues de (orgs.). **Clássicos brasileiros sobre literatura infantil (1943-1986)**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 73. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; LOPES, Eliana Marta Teixeira. **Território plural**: a pesquisa em história da educação. São Paulo: Ática, 2010.

GALVAO, Ana Maria Oliveira. Estudo de práticas educativas a partir da obra de José Lins do Rego**. Cad. Pesqui**. [online]. 1997, n.102, pp.108-120. ISSN 0100-1574.

GARCIA, Érica de Lima Melo. Intermidialidade na produção cultural para crianças: a dialógica da adaptação de O Menino Maluquinho, de Ziraldo, para teatro e cinema. Aletria, [n.p.], jul./dez. 2006. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/poslit. Acesso em: 10 jan. 2025.https://doi.org/10.17851/2317-2096.14.0.92-106.

GÉLIS, Jacques. A individualização da criança. *In:* ARIÈS, Philippe; DUBY, Georges (orgs.). **História da vida privada**: da Renascença ao século das luzes. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. *In:* GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989, p. 143-179.

GINZBURG, Carlo. Representação: a palavra, a ideia, a coisa. *In:* GINZBURG, Carlo. **Olhos de madeira**: nove reflexões sobre a distância. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letras, 2001, p. 85-103.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomás Tadeu da Silva; Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006, p. 1-53.

HANSEN, Patrícia Santos. **Brasil, um país novo**: literatura cívico-pedagógica e a construção de um ideal de infância brasileira na Primeira República. 2007. 351f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

IMPOSSÍVEL. *In:* FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Aurélio Júnior**: dicionário escolar da língua portuguesa. 2. ed. Curitiba: Positivo, 2011. p. 495.

ISER, Wolfgang. O jogo do texto. *In:* JAUS, Hans Robert. **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção.** Coordenação e tradução de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 105–118.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos tradicionais infantis**: o jogo, a criança e a educação. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 2. ed. Rio de Janeiro: Achiamé, 1984.

KRAMER, Sônia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. **Revista Teias**, v. 1, n. 2, 2000. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23857. Acesso em: 20 out. 2025.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. Educando a infância brasileira. *In:* LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cyntia Greive (orgs.). **500 anos de educação no Brasil.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 469-496.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. Infância, história e educação. *In:* KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015, p. 5-38.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira**: história & histórias. 7. ed. São Paulo: Ática, 2007.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira**: uma nova outra história. Curitiba: PUCPRess, 2017.https://doi.org/10.7213/9788568324424

LEENHARDT, Jacques; PESAVENTO, Sandra Jatahy. Discurso histórico e narrativa literária. *In:* LEENHARDT, Jacques; PESAVENTO, Sandra Jatahy (orgs.). **Discurso histórico e narrativa literária**. Campinas: Editora da Unicamp, 1998, p. 9-15.

LE GOFF, Jacques. Documento/monumento. *In:* LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução de Bernardo Leitão et al. Campinas: Editora da Unicamp, 1990, p. 535-550.

LOBATO, Monteiro. **Reinações de Narizinho**. São Paulo: Globo, 2008.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

MACHADO, Ana Maria. **Bisa Bia, Bisa Bel**. Ilustrações de Mariana Newlands. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2007.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. **Leitura, literatura e escola**: sobre a formação do gosto. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MEIRELES, Maurício. Preço do livro e fuga de leitores marcam início de 2025 para o mercado editorial. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 1 jan. 2025. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br. Acesso em: 4 nov. 2025.

MELO NETO, João Cabral de. **Poesias completas**: 1940–1965. 3. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1979.

MELO, Victor Andrade de. Novas performances públicas masculinas: o esporte, a ginástica, a educação física (século XIX). *In:* AMANTINO, Márcia; DEL PRIORE, Mary. **História dos homens no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Editora da Unesp, 2013, p. 119-152.

MENEZES, Cynara. “Bundas” chega às bancas para ridicularizar as celebridades. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 1999. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq31059909.htm. Acesso em: 10 out. 2023.

MENINO MALUQUINHO. Direção: Helvécio Ratton. Produção: Tarcísio Vidigal. Brasil: Grupo Novo de Cinema e TV; RioFilme, 1995. 80 min.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo; TOTTI, Marcelo Augusto. “A literatura infantil…” (1952), segundo Fernando de Azevedo: um problema da sociologia, da educação e das letras. *In:* MORTATTI, Maria do Rosário Longo; BERTOLETTI, Estela Natalina Mantovani; OLIVEIRA, Fernando Rodrigues de (orgs.). **Clássicos brasileiros sobre literatura infantil (1943-1986).** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020, p. 109-155.https://doi.org/10.36311/2020.978-65-5954-021-1.p109-156

MOURA, Márcia Asedias. **O quintal de Ziraldo**: raiz da ficção. 2005. 256f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2005.

NASCIMENTO, Maria Terezinha Martins do. A saudável Maluquice de um menino feliz. **Guará**, Goiânia, v.2, n.1, jan/jun. 2012.p.124-132. https://doi.org/10.18224/gua.v2i1.2163

NASCIMENTO, Milton; BRANT, Fernando. **Bola de meia, bola de gude**. [canção]. Disponível em: https://www.letras.mus.br/milton-nascimento/102443/significado.html. Acesso em: 15 abr. 2024.

NOLASCO, Sócrates (org.). **A desconstrução do masculino**. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.

NUNES, Lygia Bojunga. **A bolsa amarela**. Ilustrações de Marie Louise Nery. 34. ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2008.

O SEGREDO do Uirapuru: a lenda do amor proibido. **Manaus Alerta**, 23 out. 2023. Disponível em: https://portalmanausalerta.com.br/o-segredo-do-uirapuru-a-lenda-do-amor-proibido/. Acesso em: 20 jan. 2024.

ORTIZ, Renato. Revisitando o tempo dos militares. *In:* MOTTA, Rodrigo Patto Sá; REIS, Daniel Aarão; RIDENTI, Marcelo (orgs.). **A ditadura que mudou o Brasil** – 50 anos do golpe de 1964. Rio de Janeiro: Zahar, 2014, p. 112-127.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Contribuição da história e da literatura para a construção do cidadão: abordagem da identidade nacional. *In:* LEENHARDT, Jacques; PESAVENTO, Sandra Jatahy (orgs.). **Discurso histórico e narrativa literária**. Campinas: Editora da Unicamp, 1998, p. 17-40.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. O mundo como texto: leituras da História e da Literatura. **História da Educação**, Pelotas, n. 14, p. 31-45, set. 2003.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PERROT, Michelle; MARTIN-FIGIER, Anne. Os atores. *In:* PERROT, Michelle; DUBY, Georges; ARIÈS, Phillipe (orgs.). **História da vida privada**: da Revolução Francesa à Primeira Guerra. Tradução de Denise Bottman e Bernardo Joffily. São Paulo: Companhia das Letras, 1991, p. 89-287. v. 4.

PERROTTI, Edmir. **O texto sedutor na literatura infantil**. São Paulo: Ícone, 1986.

PERROTTI, Edmir. A criança e a produção cultural. *In:* ZILBERMAN, Regina (org.). **A produção cultural para a criança**. 4. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990, p. 9-27.

PINHEIRO, Maria Margarida. **Concepções de Infância e de Educação Infantil que permeiam a prática docente**. 2008. 157f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. 2008.

PIRES, Diléa Helena de Oliveira. **Travessias pelas vias da leitura**: uma jornada na obra de Ziraldo. 2004. 268f. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

PINTO, Júlio Pimentel. **Sobre literatura e história**: como a ficção constrói a experiência. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2024.

PROST, A. **Doze lições sobre a história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

RAMONE, Marcus. Votando com o Menino Maluquinho. **Universo HQ**, [n.p.], 2006. Disponível em: https://universohq.com/noticias/votando-com-o-menino-maluquinho/. Acesso em: 20 maio 2024.

RAMOS, Flávia Brocchetto; NUNES, Marília Forgearini. Efeitos da ilustração do livro de literatura infantil no processo de leitura. **Educar em Revista**, n. 48, p. 251-263, 2013. https://doi.org/10.1590/S0104-40602013000200015

RAMOS, Flávia Brocchetto; PANOZZO, Neiva Senaide Petry. Acesso a embalagem do livro infantil. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 1, p. 115-130, jan./jul. 2005.

REVISTA ENTREVISTA. Entrevista com Ziraldo Alves Pinto. **Entrevista**, [s.n.], p. 7-23, 14 abr. 2010.

ROCHA, Kathia dos Santos. **A infância na obra O Menino Maluquinho de Ziraldo**: reflexões para o contexto educativo. 2021. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis. 2021.

ROCHA, Paraguassu de Fátima. Charge e cartum: diálogos entre humor e crítica. **Revista Uniandrade**, v. 12, n. 1, p. 4-16, 2011.

ROCHA, Rita de Cássia. História da Infância: Reflexões acerca de algumas concepções correntes. **Analecta**, Guarapuava, v. 3, n. 2, p. 51-61, jul./dez. 2002.

ROCHA, Ruth. **O reizinho mandão**. 27. ed. São Paulo: Salamandra, 2013.

ROMEU, Gabriela. O pai do Maluquinho. **Uol folhinha.** Folha de São Paulo, São Paulo. 8 de janeiro.2005. Disponível em:https://www.1.folha.uol.com.br/folhinha/dicas/di08010505.htm. Acesso em: 20 jan.2023.

SANTANA, Marco Antônio de. **Representações de preceptoras na obra de Mário de Andrade**: conto e romance (1923-1944). 2022. 312f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Culturas infantis e interculturalidade. *In:* DORNELLES, Leni Vieira (org.). **Produzindo pedagogias interculturais na infância**. Petrópolis: Vozes, 2007, p. 19-40.

SAVIANI, Dermeval. Crise da pedagogia nova e articulação da pedagogia tecnicista (1961-1969). *In:* SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2019, p. 366-412.

SAVIANI, Dermeval. A educação na ruptura política para a continuidade socioeconômica. *In:* SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2019, p. 413-433.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia tecnicista, concepção analítica e visão crítico-reprodutivista (1969-1980). *In:* SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2019, p. 434-468.

SEVCENKO, Nicolau. **Literatura como missão**: tensões sociais e criação cultural na Primeira República. São Paulo: Brasiliense, 1999.

SILVA, Alcione Candido da. **Peraltices do Menino Maluquinho**: leituras possíveis da obra de Ziraldo. 2018. 180f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora, Juiz de Fora. 2018.

SILVA, Fabiane Almeida. **História e memória da educação pré-escolar na democracia participativa em Uberlândia (1983-1988)**. 2021. 269f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

SILVA, Rosana Maria da. **O personagem Menino Maluquinho**: do livro às recriações da mídia. 2008. 215f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade de Marília, Marília, 2008.

SILVEIRA, Évila. "Bundas" conheça a revista criada por Ziraldo em 1999. **O povo.** 2024. Disponível em: <https://www.opovo.com.br/noticias/curiosidades/2024/04/08/bundas-conheca-a-revista-criada-por-ziraldo-em-1999.html. Acesso em: 20 set.2025

SMOLKA, Ana Luiza. Apresentação – a atividade criadora do homem: a trama e o drama. *In:* VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico: livro para professores. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009, p. 7-11.

SÓCRATES, Nolasco. A desconstrução do masculino: uma contribuição crítica à análise de gênero. *In:* NOLASCO, Sócrates (org.). **A desconstrução do masculino**. Rio de Janeiro: Rocco, 1995, p. 15-29.

SOUZA, Antônio Ismael Lopes de; CARVALHO, Ana Cristina Teixeira de Brito; SANTOS, Maria Sousa. A leitura de imagens do "Maluquinho" de Ziraldo (2014) como estratégia de motivação ao letramento literário. **Língua Nostra**, Vitória da Conquista, v. 8, n. 2, p. 204-227, jul./dez. 2021. https://doi.org/10.29327/232521.8.2-12

SOUZA, Drieli Veloso de. **Representações de família e gênero em Bisa Bia, Bisa Bel, de Ana Maria Machado**. 2023. 246f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2023.

SOUZA, Gizele de. A educação de crianças pequenas: a busca pela emancipação. *In:* SOUZA, Gizele de (org.). **A criança em perspectiva**: o olhar do mundo sobre o tempo infância. São Paulo: Cortez, 2007, p. 71-84.

SOUZA, Paulina Barbosa de; OLIVEIRA, Wellington de. As políticas públicas do Programa Nacional do Livro Didático do Campo no Brasil. **E-hum**, Belo Horizonte, v. 9, n. 2, p. 1-15, ago./dez. 2016.

SOUZA, Rosa Fátima de. Fotografias escolares: a leitura de imagens na história da escola primária. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 18, 2001, p. 75-101. https://doi.org/10.29327/232521.8.2-12

SUBVERSIVO. *In:* FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Aurélio Júnior**: dicionário escolar da língua portuguesa. 2. ed. Curitiba: Positivo, 2011, p. 829.

TREVISAN, Gabriela de Pina. Amor e afectos entre crianças – a construção social de sentimentos na interação de pares. *In:* DORNELLES, Leni Vieira (org.). **Produzindo pedagogias interculturais na infância**. Petrópolis: Vozes, 2007, p. 41-70.

UNICEF. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Assembleia Geral das Nações Unidas, 1989. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca. Acesso em: 29/03/2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **PNBE**: Programa Nacional Biblioteca da Escola: análise descritiva e crítica de uma política de formação de leitores. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

VARGAS, Heron; ROSSETTI, Regina. Os conceitos de tempo, duração e ritmo de Bergson na música popular brasileira: uma análise da canção Oração ao tempo, de Caetano Veloso. **Música Hodie**, Goiânia, v. 17, n. 2, p. 150-160, 2017. https://doi.org/10.5216/mh.v17i2.47952

VELOSO, Caetano. **Oração ao tempo (ao vivo)**. [canção]. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=HQap2igIhxA. Acesso em: 4 set. 2024.

VICENT-BUFFAULT, Anne. Do bom uso da emoção. *In:* VICENT-BUFFAULT, Anne. **História das Lágrimas**. Tradução de Helena Moura. Lisboa: Teorema, 1986a.p.47-63.

VICENT-BUFFAULT, Anne. **História das Lágrimas**. Tradução de Helena Moura. Lisboa: Teorema, 1986b.p.5-8.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Imaginação e criação na infância** – ensaio psicológico: livro para professores. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

ZILBERMAN, Regina. Apresentação. *In:* ZILBERMAN, Regina (org.). **A produção cultural para a criança**. 4. ed. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1990, p. 7-9.

ZIRALDO: **o eterno Menino Maluquinho**. Direção: Fernando Barbosa Lima. Produção: FBL Criação e Produção. [*s.l.*], 2007. 1 documentário (75 min), son., color.

ZIRALDO – **Era uma vez um menino**. Direção: Fabrizia Pinto. Produção: Lumèn Produção LTDA. [*s.l.*], 2021. 1 documentário (100 min), son., color.

ZIRALDO Alves Pinto. **A turma do Pererê**: coisas do coração. 2. ed. São Paulo: Globo, 2009.

ZIRALDO Alves Pinto. **Dodó**. 1. ed. São Paulo: Melhoramentos, 2006.

ZIRALDO Alves Pinto. **Flicts**. São Paulo: Melhoramentos, 2005a.

ZIRALDO Alves Pinto. **O Menino Maluquinho**. 49. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1994.

ZIRALDO Alves Pinto. **O Menino Marrom**. 2. ed. São Paulo: Melhoramentos, 2013.

ZIRALDO Alves Pinto. **O pensamento vivo do Menino Maluquinho**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1997.

ZIRALDO Alves Pinto. **O Planeta Lilás**. 29.ed. São Paulo: Melhoramentos. 2005.

ZIRALDO Alves Pinto. **Os dez amigos**. 2. ed. São Paulo: Melhoramentos, 2005b.

ZIRALDO Alves Pinto. **Uma professora muito maluquinha**. 20. ed. São Paulo: Melhoramentos, 2002.

ANEXO

Quadro 1 - Programas de incentivo à leitura no Brasil

Instituto Nacional do Livro (INL)	**Serviço Nacional de Bibliotecas (SNB)**	**Programa de Desenvolvimento e Preservação do Livro (PRODELIVRO)**	**Programa Nacional Sala de Leitura (PNSL)**
1937	1960	1979	1984-1996
"Criação do Instituto Nacional do Livro (INL), em 1937, pelo Ministro Gustavo Capanema. Marco no incentivo à leitura. Foi o primeiro órgão criado com intuito de promover a propagação do livro. O Instituto também atuava no controle do livro enviado às bibliotecas públicas, análise e seleção de temas e exclusão de obras que eram contra os objetivos do INL" (Cordeiro, 2018, p. 1482-1483).	"É criado o Serviço Nacional de Bibliotecas (SNB): Objetivo de organizar e regulamentar o funcionamento das bibliotecas no país" (Cordeiro, 2018, p. 1484).	"Programa de Desenvolvimento e Preservação do Livro (PRODELIVRO): Coordenado pela Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME)" (Cordeiro, 2018, p. 1485).	"Programa Nacional Sala de Leitura vigorou de 1984 a 1996 e foi "criado pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) e seu trabalho era compor, enviar acervos e repassar recurso para ambientar as salas de leitura. Foram distribuídos livros de literatura para os alunos e periódicos para alunos e professores" (Universidade Federal de Minas Gerais, 2009, p. 3). Era realizado em parceria com as Secretarias Estaduais de Educação e com universidades responsáveis pela capacitação de professores (Cordeiro, 2018).
Pró-Leitura	**PROLER**	**Programa Nacional Biblioteca do Professor**	**Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)**
1992-1996	1992	1994-1997	1997
"Foi criado através de uma parceria entre o MEC e o governo francês. Pretendia atuar na formação de professores leitores para que eles pudessem facilitar a entrada de seus alunos no mundo da leitura e da escrita. Inserido no sistema educacional, o Pró-Leitura se propunha a articular os três níveis de ensino, envolvendo, em um	"Em vigência até os dias atuais, foi criado pela Fundação Biblioteca Nacional, do Ministério da Cultura, e tinha como objetivo possibilitar à comunidade em geral, em diversos segmentos da sociedade civil, o acesso a livros e a outros materiais de leitura. O MEC participava desse programa de forma indireta, com repasse de recursos por meio	"Criado com o objetivo de dar suporte para a formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, buscava desenvolver duas linhas de ação: a aquisição e distribuição de acervos bibliográficos e a produção e difusão de materiais destinados à capacitação do trabalho docente. Esse programa foi extinto com a instauração do Programa Nacional Biblioteca da Escola –	"Instituído pela Portaria Ministerial nº 4, de 28 de abril de 1997 do MEC, busca promover a leitura, a literatura e o conhecimento. Atua por meio da distribuição de acervos literários às escolas públicas brasileiras, além de material de apoio pedagógico e de atualização profissional. Progressivamente, o PNBE passou a atender a educação infantil, o ensino fundamental, o ensino médio e a

mesmo programa, alunos e professores em formação e os pesquisadores. O programa aspirava estimular a prática leitora na escola pela criação, organização e movimentação das salas de leitura, cantinhos de leitura e bibliotecas escolares" (Universidade Federal de Minas Gerais, 2009, p. 3).	do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)" (Universidade Federal de Minas Gerais, 2009, p. 3). Para Cordeiro (2018), é o programa de maior mobilização política.	PNBE pela Portaria 652 de 16/09/97" (Universidade Federal de Minas Gerais, 2009, p. 3).	educação de jovens e adultos (EJA) (Cordeiro, 2018, p. 1488).

Fonte: Elaboração da pesquisadora, com base em Cordeiro (2018) e Universidade Federal de Minas Gerais (2009).