



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO  
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



**KÁTHIA DOS SANTOS ROCHA**

**A INFÂNCIA NA OBRA *O MENINO MALUQUINHO* DE ZIRALDO: REFLEXÕES  
PARA O CONTEXTO EDUCATIVO**

Rondonópolis

2021

**KÁTHIA DOS SANTOS ROCHA**

**A INFÂNCIA NA OBRA *O MENINO MALUQUINHO*, DE ZIRALDO: REFLEXÕES  
PARA O CONTEXTO EDUCATIVO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso – PPGEdu – UFMT, na linha de pesquisa “Linguagens, Cultura e Construção do Conhecimento: Perspectivas Histórica e Contemporânea”, grupo de pesquisa “Alfabetização e Letramento Escolar – ALFALE”, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Orientador:** Prof. Dr. Marlon Dantas Trevisan

Rondonópolis

2021

**Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.**

R672i Rocha, Káthia dos Santos.  
A INFÂNCIA NA OBRA O MENINO MALUQUINHO, DE ZIRALDO :  
REFLEXÕES PARA O CONTEXTO EDUCATIVO /  
Káthia dos Santos Rocha. -- 202190 f. : il. color. ; 30  
cm.

Orientador: Marlon Dantas Trevisan.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências  
Humanas e Sociais, Programa de Pós- Graduação em Educação, Rondonópolis, 2021.

1. O Menino Maluquinho. 2. Infância. 3. Enunciado. 4. Gênero.  
5. Estudos Sociais da Infância. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

**Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.**



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO  
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**FOLHA DE APROVAÇÃO**

**TÍTULO : "A INFÂNCIA NA OBRA O MENINO MALUQUINHO, DE ZIRALDO: REFLEXÕES PARA O CONTEXTO EDUCATIVO"**

**AUTOR (A): MESTRANDA KÁTHIA DOS SANTOS ROCHA**

Dissertação defendida e aprovada em **13/12/2021**.

**COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA**

Presidente Banca / Orientador Doutor(a) Marlon Dantas Trevisan  
Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO

Examinador Interno Doutor(a) Sandra Regina Franciscatto Bertoldo  
Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Externo Doutor(a) ISAAC NEWTON ALMEIDA RAMOS  
Instituição : UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO

Examinador Suplente Doutor(a) Rosana Maria Martins  
Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

**Rondonópolis, 13/12/2021**



Documento assinado eletronicamente por **MARLON DANTAS TREVISAN, Docente da Universidade Federal de Mato Grosso**, em 14/12/2021, às 18:12, 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 **SANDRA REGINA FRANCISCATTO BERTOLDO, Docente da**



**Universidade Federal de Mato Grosso**, em 20/12/2021, às 09:20, 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 **Isaac Newton Almeida Ramos, Usuário Externo**, em 21/12/2021, às 15:52, 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 [http://sei.ufmt.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](http://sei.ufmt.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **4239857** e o código CRC **CEADA7FF**.

---

Referência: Processo nº 23108.102812/2021-29

SEI nº 4239857

Dedico este trabalho

A Deus, por todas as lutas e pelas conquistas, por plantar em mim sonhos lindos e,  
principalmente, pela oportunidade de realizá-los.

Em memória de minha mãe, Maria Lauridete, mulher guerreira, visionária, que nos fez sair da  
roça para que eu e meus irmãos pudéssemos estudar.

Ao meu pai Raimundo, maior apoiador e incentivador dos mais diversos sonhos e projetos  
que almejo alcançar. A eles, minha imensa gratidão, por terem me dado a vida, ensinarem a  
lutar por meus ideais e ser uma pessoa do bem.

A minha tia-mãe, Maria Marta, por seu imenso amor. Aos meus irmãos Cleber, Kelly e aos  
sobrinhos Arthur, Alexandre, Adrian, Henry Pablo e Laura, com os quais pude atestar muitas  
das teorias da infância estudadas no percurso deste trabalho.

Aos mais de vinte familiares, aos muitos amigos e professores a quem não pude dar o último  
adeus. Sei que neste momento se sentiriam orgulhosos, por verem que estou subindo degraus  
tão almejados, tão sonhados. A todos, recordarei com carinho e não esquecerei o quão difícil  
foi esse tempo sombrio sobrevivido.

Como uma nordestina que tem por base a família, não poderia deixar de agradecer e dedicar  
esta conquista aos meus familiares e amigos que encontrei nesta jornada em busca de  
conhecimentos, em que nos tornamos uma grande família.

A filha do electricista encontrou nos livros a luz para mudar o rumo de sua história.

## AGRADECIMENTOS

Que tempo louco esse que estamos vivendo! Tivemos medo de sair de casa, de pegar um vírus, de não sobreviver ao contágio, de perder alguém querido. O medo não nos deixou imunes e, por vezes, assombrou e tomou conta de nós. Apesar disso, tenho muito a agradecer a Deus, pois dele advém a força que me motiva a caminhar, além de me sustentar com suas mãos.

Aos livros e as pessoas que me permitiram chegar até aqui, marcando minha vida com cor, cheiro e saudade.

Aos integrantes da banca, pelas sugestões e pertinentes observações feitas na ocasião de meu exame de qualificação e na defesa.

Aos meus colegas de mestrado, com os quais tive o privilégio de conviver e aprender em diferentes momentos.

Às minhas queridas amigas-irmãs, que estiveram comigo vibrando a cada conquista e me dando apoio nos momentos de dores. Gratidão, Ana Smith, Ana Docinho, Clésia, Dalvanice, Luzia e Vivi.

Ao Renato Avelar, que essa amizade construída em Mato Grosso renda boas risadas em um futuro breve.

Ao Dênis Marques, que foi o maior incentivador para que eu participasse do processo seletivo. Agradeço o carinho, atenção e por sempre me inquietar para enxergar além. Agradeço o companheirismo nas horas difíceis desse tempo sombrio vivido.

A todos os professores que fizeram parte de minha vida. Vocês foram inspiração nessa jornada de formação de conhecimento e crescimento como pessoa.

De modo muito especial, ao meu orientador, Dr. Marlon Dantas Trevisan, que durante esse processo de construção e investigação me ajudou com seus conhecimentos. Agradeço pela compreensão, pela paciência e disponibilidade.

À Prof<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sheila Maciel, pelo carinho e acolhimento na turma maravilhosa do 5º semestre / 3º ano, na qual realizei o estágio docente.

Ao meu professor, Dr. Alexandre de Oliveira Meira Gusmão, por proporcionar recursos para desenvolver esta pesquisa, pelos conselhos, incentivo e por nossa amizade.

À querida professora, Dr. Sandra Franciscatto Bertoldo, com quem aprendi muito. Sua alegria contagia a todos.

À professora e coordenadora, Dr. Sílvia de Fátima Rodrigues, sou imensamente grata pelos ensinamentos. Suas contribuições me amadureceram como aluna. Obrigada pelo apoio concedido para realizar o sonho do mestrado na carreira acadêmica.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), pela concessão da bolsa de estudo no período de dois anos.

Ao Grupo de Pesquisa Alfabetização e Letramento (ALFALE) e ao Grupo de Estudos Discursivos (GED). A participação nesses grupos de pesquisa foi fundamental na construção dos meus diferentes saberes, principalmente para compreender esse universo bakhtiniano, que foi a base para desenvolver a pesquisa.

Ao Projeto *Freireando com a vida*, que possibilitou compreender as teorias do ensino, me ajudando a “freirear” no viver a vida.

À minha família por sempre me incentivar, ainda que à distância. À minha querida avó Sebastiana, que embora não compreendesse a necessidade de eu ter que sair de minha terra natal (Imperatriz, MA) para realizar meus teimosos sonhos, manteve-se firme até 2020, ansiando pelo meu regresso e nosso abraço que prometi por tantas vezes ao telefone.

Enfim, a todos que, em algum momento, compartilharam comigo sua atenção, conhecimento e companheirismo. Minha amorosa gratidão!



*Era uma vez um desenhista chamado Zivaldo que amava as crianças felizes.  
Era uma vez um livro chamado O menino maluquinho que amorosamente  
contou esse amor para todos nós: crianças e adultos.  
(Jacob Klintowitz)*

## RESUMO

O estudo está vinculado à linha de pesquisa “Linguagens, Cultura e Construção do Conhecimento: Perspectivas Históricas e Contemporâneas” e tem como tema uma análise sobre a infância, tal como aparece representada no livro *O Menino Maluquinho* e consequentes reflexões para os estudos educacionais. Esta obra de Ziraldo foi escolhida pelo impacto na cultura brasileira e escolar: ao completar 40 anos da 1ª edição em 1980, cerca 4 milhões de exemplares haviam sido vendidos, em 129 edições. O objetivo geral consiste em examinar na produção discursiva de *O Menino Maluquinho* enunciações sobre a infância e o modo como impactam as reflexões sobre educação. Como objetivos específicos, enumeram-se: Refletir sobre a teoria enunciativa de Bakhtin; Analisar as concepções de infância tradicionais e científicas que datam desde os primórdios da modernidade até as concepções contemporâneas propostas pelos estudos sociais da infância; Analisar o cenário dialogizador em que se insere o livro *O Menino Maluquinho*, considerando a tríade bakhtiniana *sujeito do discurso* (autor) / *objeto do discurso* (livro) / *interlocutores* (leitores); Refletir sobre aspectos das rotinas escolares presentes na narrativa; Identificar em que medida também os posicionamentos enunciativos não reproduzem ditos sobre a infância que perpetuam visões tradicionais de submissão dos pequenos atores ao governo adulto. O arranjo metodológico busca aportes na Teoria do Enunciado, de Bakhtin e o Círculo. As análises contam, além destes, com nomes como Marcuschi (2002), Faraco (2009), Dionísio (2014), ampliando os conceitos sobre enunciação e dialogismo e Corsaro (2011), dentre outros, com relação às reflexões sobre infância. O esforço teórico reafirma a defesa dos direitos de nossos pequenos cidadãos ao protagonismo social, autonomia, expressão, liberdade, dentre outros, que são rotineiramente aviltados e que a enunciação de *O Menino Maluquinho*, em sua complexidade e riqueza literária, denuncia de modo mais claro no contexto escolar. A criança materializada no livro de Ziraldo dá voz a milhões de meninas e meninos, ali representados em sua singularidade, atores de seus destinos.

**Palavras-chave:** *O Menino Maluquinho*; Infância; Enunciado; Gênero; Estudos Sociais da Infância.

## ABSTRACT

The study is linked to the research line “Languages, Culture and Knowledge Construction: Historical and Contemporary Perspectives” and has as its theme a reflection on childhood, as represented in the book *O Menino Maluquinho* and consequences for educational studies. This work by Ziraldo was chosen for its impact on Brazilian and school culture: when completing 40 years of the 1st edition in 1980, 4 million copies had been sold, in 129 editions. The general objective is to examine in the discursive production of *O Menino Maluquinho* enunciations about childhood and how they impact reflections on education. As specific objectives, the following are listed: Reflect on Bakhtin's enunciative theory; Analyze the traditional and scientific conceptions of childhood that date from the beginnings of modernity to contemporary scientific conceptions and the proposals of social studies of childhood; To analyze the dialogizing scenario in which the book *O Menino Maluquinho* is inserted, considering the Bakhtinian triad subject of discourse (author) / object of discourse (book) / interlocutors (readers); Reflect on aspects of school routines present in the narrative; Identify to what extent the enunciative positions also do not reproduce sayings about childhood that perpetuate traditional views of submission of small actors to adult government. The methodological arrangement seeks contributions in the Theory of the Enunciation, by Bakhtin and the Circle. The analyzes count, in addition to these, with names such as Marcuschi (2002), Faraco (2009), Dionísio (2014), expanding the concepts of enunciation and dialogism e Corsaro (2011), among others, regarding reflections on childhood. The theoretical effort reaffirms the defense of the rights of our little citizens to social protagonism, autonomy, expression, freedom, among others, which are routinely degraded and that the enunciation of *O Menino Maluquinho*, in its complexity and literary richness, denounces more clearly in the school context. The child materialized in Ziraldo's book gives voice to millions of girls and boys, represented there in their uniqueness, actors of their destiny.

**Keywords:** *O Menino Maluquinho*; Childhood; Statement; Genre; Childhood Social Studies.

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - O MODELO DA TEIA GLOBAL.....	26
FIGURA 2 – INTERGENERICIDADE E INTERTEXTUALIDADE .....	46
FIGURA 3 - O MENINO <i>MALUQUINHO</i> .....	52
FIGURA 4 - DORME O <i>MALUQUINHO</i> .....	55
FIGURA 5 - VERSOS DO <i>MALUQUINHO</i> .....	56
FIGURA 6 - VALSA DO <i>MALUQUINHO</i> .....	57
FIGURA 7 - CULTURAS DA INFÂNCIA: GIBI E ÁLBUM DE FIGURINHAS .....	58
FIGURA 8 - UMA TAREFA PARA O LEITOR.....	59
FIGURA 9 - O MENINO SOBRE O FOGUETE.....	60
FIGURA 10 - O <i>MALUQUINHO</i> EM VOO.....	61
FIGURA 11 - <i>MALUQUINHO PERERÊ</i> .....	61
FIGURA 12 - O <i>MALUQUINHO</i> CHEGANDO EM CASA .....	63
FIGURA 13 - O SURREALISMO DE ZIRALDO .....	65
FIGURA 14 - <i>MALUQUINHO</i> INQUIETO E TRAVESSO .....	66
FIGURA 15 - CANTOR VELOZ! .....	67
FIGURA 16 - O MENINO E A TURMA .....	68
FIGURA 17 - ABRAÇO GIGANTE DO <i>MALUQUINHO</i> .....	69
FIGURA 18 - UMA LONGA CÓPIA ESCRITA .....	70
FIGURA 19 - O PEQUENO POETA RESISTE À LIÇÃO.....	72
FIGURA 20 - UM PASSARINHO VOA SOBRE O CADERNO .....	73
FIGURA 21 - LIVROS VOADORES! .....	73
FIGURA 22 - <i>MALUQUINHO</i> CHEGANDO EM CASA.....	74
FIGURA 23 - O MENINO E SUA BOMBA .....	75
FIGURA 24 - UM CONQUISTADOR DE NAMORADAS .....	77
FIGURA 25 - O MENINO QUE NUNCA FOI MALUQUINHO .....	78

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>10</b>
<b>2 ABORDAGEM METODOLÓGICA</b> .....	<b>14</b>
<b>3 REPRESENTAÇÕES SOBRE A INFÂNCIA</b> .....	<b>18</b>
3.1 UM PERCURSO... ENTRE A CRIANÇA INOCENTE E O ATOR SOCIAL.....	20
3.2 A CRIANÇA PROTAGONISTA... CULTURA DE PARES, RESISTÊNCIA AO GOVERNO ADULTO .....	24
<b>4 TEORIA DO ENUNCIADO: UMA CONCEPÇÃO BAKHTINIANA DE LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO</b> .....	<b>30</b>
4.1 ENUNCIADO, <i>GÊNEROS DISCURSIVOS PRIMÁRIOS E SECUNDÁRIOS</i> .....	34
4.2 A RESSONÂNCIA DOS ENUNCIADOS E O CONCEITO DE DIALOGISMO .....	39
4.3 <i>CRONOTOPO E EXOTOPIA</i> .....	41
4.4 O AUTOR-CONTEMPLADOR .....	43
4.5 <i>MULTIMODALIDADE E INTERGENERIDADE: MATERIALIZAÇÕES ENUNCIATIVAS</i> .....	44
<b>5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DE <i>O MENINO MALUQUINHO</i></b> .....	<b>48</b>
5.1 ZIRALDO, UMA VOZ EM DEFESA DAS CRIANÇAS .....	50
5.2 <i>O MENINO MALUQUINHO</i> .....	52
5.2.1 A <i>MULTIMODALIDADE</i> EM <i>O.M.M.</i> .....	53
5.2.2 O CARÁTER RESPONSIVO ENUNCIATIVO EM EVIDÊNCIA: A <i>EXOTOPIA</i> EM <i>O.M.M.</i> .....	59
5.3 VISÕES SOBRE A INFÂNCIA NO LIVRO <i>O.M.M.</i> (INTERLOCUTORES) .....	64
5.3.1 NEM CRIANÇA MÁ, NEM INOCENTE... ELE ERA “IMPOSSÍVEL!” .....	65
5.3.2 O MENORZINHO, MAS COMPANHEIRÃO .....	68
5.3.3 A RESISTÊNCIA DO <i>MALUQUINHO</i> AO GOVERNO DO ADULTO E DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR .....	71
5.3.4 ELE NÃO ERA MALUQUINHO...DECEPÇÕES DE QUEM ACREDITOU NA LOUCURA.....	76
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>81</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>85</b>

 *Introdução*

*As palavras do outro, introduzidas na nossa fala, são revestidas inevitavelmente de algo novo, da nossa compreensão e da nossa avaliação, isto é, tornam-se bivocais. (BAKHTIN, 1981, p. 169).*

Esta dissertação está relacionada à linha de pesquisa “Linguagens, Cultura e Construção do Conhecimento: Perspectivas Históricas e Contemporâneas”, tendo como tema uma reflexão sobre a infância, tal como aparece representada no livro *O Menino Maluquinho* e possíveis consequências para os estudos educacionais. Ao completar 40 anos do lançamento dessa obra, que teve a sua primeira edição em 1980, os números impressionam. Após 129 edições, cerca de 4 milhões de exemplares foram vendidos, as premiações, as traduções para diversos países e a inserção no imaginário escolar, são motivos que nos levaram a escolher *O Menino Maluquinho* para refletirmos sobre a infância e a instituição escolar.

O esforço feito neste trabalho busca responder à seguinte questão: Que concepções sobre a infância são defendidas no livro *O Menino Maluquinho* e de que modo impactam os estudos sobre o contexto educacional? As respostas, além de encaminharem os objetivos, levam-me a sondar muitos aspectos que juntos dão ideia da complexidade da obra de Ziraldo, tais como a impressionante intimidade do enunciatador com a vida infantil, revelando os segredos, as manias, traquinagens, brincadeiras, tristezas que os pequenos passam, as maneiras de enfrentarem a convivência entre os pares ou com os adultos, enfim, muitos aspectos da existência que aparecem quando li e analisei o livro.

O objetivo geral da pesquisa consiste em examinar na produção discursiva de *O Menino Maluquinho* enunciações sobre a infância e o modo como impactam as reflexões sobre educação. Como objetivos específicos, temos: Refletir sobre a teoria enunciativa de Bakhtin; Analisar as concepções de infância tradicionais e científicas que datam desde os primórdios da modernidade até as concepções contemporâneas científicas e as propostas dos estudos sociais da infância; Analisar o cenário dialogizador em que se insere o livro *O Menino Maluquinho*, considerando a tríade bakhtiniana *sujeito do discurso* (autor) / *objeto do discurso* (livro) / *interlocutores* (leitores); Refletir sobre aspectos das rotinas escolares presentes na narrativa; Identificar em que medida também os posicionamentos enunciativos não reproduzem ditos sobre a infância que perpetuam visões tradicionais de submissão dos pequenos atores ao governo adulto.

A experiência que adquiri na graduação de Biblioteconomia em grande medida me levou a escolher a obra de Ziraldo, pelo que impactou gerações e até hoje encanta leitores, por suas ilustrações, versos, misturas de linguagens, entregando as travessuras do menino levado,

do qual se narram memórias, retratos. Durante meus estágios acadêmicos, pude verificar que trabalhos com a leitura, como a contação de histórias, “hora do conto”, ou “quem conta um conto ganha um ponto”, por vezes encantam e marcam positivamente a vida das crianças e adolescentes. Conforme argumenta Souza (2009, p. 11): “[...] é possível formar leitores, por meio de uma leitura animada e de uma educação visual.” Considerando que Ziraldo é um defensor da infância e da literatura infantil, possuindo uma extensa produção como cartunista, jornalista, pintor, escritor, poeta, cronista, dramaturgo, humorista, dentre outras facetas do artista, entendemos que investigar seu mais famoso livro, à luz da teoria enunciativa bakhtiniana, seria relevante para os estudos educacionais.

Sempre tive paixão pelo universo da leitura, porém, sem muito acesso a produtos literários, desse modo, minhas leituras limitavam-se ao livro didático. O interesse em fazer a pesquisa sobre um livro de literatura infantojuvenil surgiu de diálogos com o orientador, professor Dr. Marlon Dantas Trevisan. As experiências de um pesquisador da infância, por mais de vinte anos, e de uma orientanda formada em Biblioteconomia, admiradora dos livros, nos levaram a apostar nos ganhos de uma pesquisa com Ziraldo.

Considerando esta introdução como o capítulo primeiro, no segundo, apresento minhas escolhas metodológicas, que procuram articular qualitativamente conceitos do dialogismo de Bakhtin e o Círculo aos saberes e procedimentos da pesquisa bibliográfica, conforme demonstraremos. Para construção daquele capítulo, apoiaremos-nos em Marconi e Lakatos (2010); Bakhtin e Volochínov (2006), dentre outros.

No terceiro, faço uma reflexão sobre infância, recorrendo às contribuições de Corsaro (2011) e Mariano (2010), dentre outros. Procuraremos enumerar as principais concepções sobre o ser criança, destacando não somente o que o senso comum cristalizou nos primórdios da modernidade, até nossos dias, como também as visões científicas e, por fim, sociológicas. Sabemos o preço que as crianças pagam por serem vistas como frágeis, inocentes, puras, dentre tantos entendimentos. Os autores da Sociologia da Infância nos ajudam a pensar como estas visões afetam o cotidiano dos pequenos nas instituições escolares e como eles procuram resistir.

No quarto capítulo, exponho as linhas gerais da Teoria do Enunciado de Bakhtin (2011) e autores do Círculo, nossa matriz teórica, recorrendo também a nomes como Marcuschi (2002), Faraco (2009), Dionísio (2014), de modo a ampliarmos os conceitos sobre gêneros textuais, *exotopia*, *cronotopia*, *multimodalidade* e *intergenericidade*, dentre outros olhares muito caros à investigação.

No quinto, apresento a análise de *O Menino Maluquinho*, buscando caracterizar o cenário dialogizador em que se configura a obra, captar as múltiplas vozes que trouxeram à

existência um livro aclamado pela crítica e público, sucesso inclusive em outros países. Para tanto, enumeramos dados biográficos do autor, Ziraldo Alves Pinto, como sua produção literária, premiações, dentre outras informações. Na sequência, mergulhamos no livro, destacando a multimodalidade, o hibridismo, a exotopia, dentre tantos traços enunciativos. Para além de tais aspectos, procuramos identificar as representações de infância que orientam as experiências narrativas ziraldianas, de que modo dialogam com as compreensões tradicionais, tanto do senso comum, quanto científicas, acerca do universo infantil. Então verificamos o quanto o cartunista defende a infância, seu protagonismo e autonomia, apesar de algumas enunciações que ainda seguem em um sentido mais conservador.

Nas considerações finais, após a conclusão das análises, são apresentados os resultados do percurso, pontuando aspectos que merecem relevância, no sentido de quanto defendem a infância, destaque à autonomia e liberdade, e ganhos para as reflexões educativas.

Espero, com o esforço teórico, contribuir para os estudos sobre educação da infância, destacando-se os direitos dos pequenos ao protagonismo social, liberdade, expressão, respeito, dentre outros, que são rotineiramente aviltados e que a enunciação do livro *O Menino Maluquinho*, em sua complexidade e riqueza literária, defende de modo amplo.



# Capítulo 2

*ABORDAGEM METODOLÓGICA*

*O objeto é objetivamente inexaurível, mas ao se tornar **tema** do enunciado (por exemplo, de um trabalho científico) ele ganha uma relativa conclusibilidade em determinadas condições, em certa situação do problema, em um dado material, em determinados objetivos colocado pelo autor, isto é, já no âmbito de uma ideia **definida do autor**. (BAKHTIN, 2011, p. 281) (Grifos do autor)*

Nossas escolhas metodológicas aproximam qualitativamente a teoria enunciativa bakhtiniana de procedimentos da investigação bibliográfica. Sobre tal reflexão, Marconi e Lakatos (2010, p. 65), afirmam que “[...] a utilização de métodos científicos não é da alçada exclusiva da ciência, mas não há ciência sem o emprego de método científicos.” As autoras também argumentam que o método é o

[...] conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo – conhecimentos válidos e verdadeiros – traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 65).

Buscaremos, então, o melhor entendimento, sempre objetivando a novidade, o rigor, a leveza, sem a pretensão de portarmos verdades e sim percorrermos processos verdadeiros.

A vocação metodológica deste trabalho vem a ser o dialogismo enunciativo de Bakhtin, voltado para as condições de produção de linguagem. Nesse sentido, Bakhtin e Volochínov discorrem que:

A enunciação, compreendida como uma réplica do diálogo social, é a unidade de base da língua, trata-se de discurso interior (diálogo consigo mesmo) ou exterior. Ela é de natureza social, portanto ideológica. Ela não existe fora de um contexto social, já que cada locutor tem um ‘horizonte social’. Há sempre um interlocutor, ao mesmo potencial. O locutor pensa e se exprime para um auditório social bem-definido (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006, p. 16).

Com foco nos enunciados, analisaremos o livro *O Menino Maluquinho*, em uma exterioridade que se volta para todos os leitores, trazendo ecos de outros enunciados, vindos dos mais diversos e distantes lugares sociais. Vozes da infância que se refletem na materialidade do livro e se projetam para a enunciação dos cerca de 4 milhões de leitores que admiram a obra. Apesar do alcance social, do impacto da arte ziraldiana na cultura brasileira e de outros países, procuramos restringir nossa análise ao contexto educativo, para assim termos uma delimitação temática mais rigorosa.

Bakhtin e Volochínov (2006) definem a interação verbal como toda atividade concreta de linguagem. Ressaltam que aquela sempre ocorre em um meio social definido e estruturado por sujeitos que fazem parte do mesmo contexto social. Os autores destacam ainda a existência

de uma relação dialética entre interação e a linguagem, uma vez que toda ação humana ocorre por meio da linguagem. Nisto temos uma forte característica do fenômeno que tem sido o sucesso de *O Menino Maluquinho*, sobretudo pelo que Ziraldo conhece da infância, o que nos leva a inferir o quanto de subjetividades não se sentiram representadas e ouvidas nas peraltices do menino protagonista.

Nessa perspectiva, percebemos a importância dos meios sociais para a interação e construção, assim como da compreensão da linguagem e, sobretudo, das configurações ideológicas resultantes desses trânsitos enunciativos. Destacamos uma bandeira tanto do livro *O Menino Maluquinho*, quanto desta dissertação: a defesa da infância. Defendemos a voz das crianças, de modo a recorrermos a Bakhtin e Volochínov, quando afirmam que “o ato de fala, ou, mais exatamente, seu produto, a enunciação, não pode de forma alguma ser considerado como individual no sentido estrito do termo; não pode ser explicado a partir das condições psicofisiológicas do sujeito falante. A enunciação é de natureza social” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006, p. 113). Então, permitamos que elas falem, enunciem, gritem, sejam ouvidas. Elas constituem-se como uma categoria estrutural e permanente da sociedade e assim produzem cultura, como sujeitos de direitos, mas que pouca voz tem na vida em comum.

Para dar andamento às análises, adotamos a seguinte postura diante do objeto de investigação: a leitura da obra, de modo a levantarmos enunciações sobre a infância e como impactam a educação escolar, buscando caracterizar o cenário dialogizador em que a obra está inserida. Ressaltamos ainda que a análise do livro sugere outras relações que vão além do nosso olhar, a serem percebidas pelo leitor. Uma obra de arte multifocal como *O Menino Maluquinho* se constitui manancial inesgotável de emoções estéticas e reflexões para todas as idades.

Com relação ao caráter qualitativo da pesquisa, afirmamos com Creswell (2010, p. 206) de que “a investigação qualitativa emprega diferentes concepções filosóficas; estratégias de investigação; e método de coleta, análise e interpretação dos dados.” Para isso, “os procedimentos qualitativos baseiam-se em dados de texto e imagem, têm passos singulares na análise dos dados e se valem de diferentes estratégias de investigação” (CRESWELL, 2010, p. 206). Este traço de tratamento múltiplo com relação aos dados marca de modo muito significativo o trabalho que desenvolvemos. Não haveria como ser diferente. Diferentes formações discursivas aqui serão perfiladas, como os conceitos da Sociologia da Infância (CORSARO, 2011; SARMENTO, 2007) articulados aos pressupostos da Teoria do Enunciado.

Sampieri, Collado e Lucio (2006, p. 7, [grifo do autor]) declaram que “os **estudos qualitativos** podem desenvolver questões e hipótese antes, durante ou depois da coleta e da análise.” Isso nos tranquiliza com relação a armadilhas de enrijecimento em que a pesquisa

pode cair com relação, por exemplo, a impressões prévias sobre a obra analisada, que poderão, no percurso da pesquisa, mudar simplesmente e até negar o que a pesquisadora pretendia defender.



# Capítulo 3

## REPRESENTAÇÕES SOBRE A INFÂNCIA

*“Ser criança não significa ter infância”  
(LILIANA SULZBACH, 2000)*

No presente capítulo, discutiremos as representações sobre a infância desde os primórdios da modernidade (século XV) até nossos dias. Os estudos que abordam essa temática nasceram no bojo das transformações históricas, sociais e culturais e têm ganhado visibilidade ao longo dos anos. É crescente o número de adeptos que desejam aprofundar seus conhecimentos sobre os pequenos, suas peculiaridades, assim como o percurso histórico na construção das concepções sobre o assunto. Uma observação imediata vem a ser a tendência de naturalizarmos certos sentimentos relacionados à infância, como sendo um tempo de pureza, de fragilidade, de inocência, de carência de cuidado e proteção. Tais concepções estão relacionadas à visão do adulto sobre esse tempo de vida, as quais passam por variações de acordo com o momento histórico, com a sociedade e com a cultura nas quais são construídas.

Sob essa temática, Bellone (2009) afirma que a infância não é única e nem universal. Ainda que apresente características biológicas comuns a todos os seres humanos, essa aparente naturalidade da infância não é o suficiente, por si só, para compensar as diferenças de ordem histórica e social que representam as infâncias de ontem e de hoje, ainda que os atributos biológicos (tamanho, voz, etc.) tenham também influenciado as visões sobre as crianças e bebês.

Nas últimas cinco décadas uma tradição sociológica se levantou em favor da infância. Autores como Sarmiento (2007),

Prout (2004), Corsaro (2011), dentre outros, muitos inspirados pelo médico e educador Korczak (1981), grande voz em defesa das crianças e vítima do horror nazista, passaram a se dedicar à causa do protagonismo infantil, inspirando a escrita de documentos oficiais, influenciando a formação pedagógica com seus livros, enfim, trazendo luz à própria Sociologia que por séculos negligenciou a infância.

As ideias cristalizadas sobre a infância também, em grande medida, a prejudicaram. Conforme Sarmiento (2007) declara:

[...] a criação de sucessivas representações das crianças ao longo da História produziu um efeito de invisibilização da realidade social da infância. Esse trabalho de ‘imaginação’ da infância estruturou-se segundo princípios de redução da complexidade, de abstração das realidades e de interpretação para fins normativos da criança ‘ideal’” (SARMENTO, 2007, p. 29).

Para termos um exemplo, a visão cristã, que até os presentes dias ainda predomina no senso comum sobre a criança, cria uma imagem que se afasta da subjetividade dos pequenos. A ideia de que não mentem, são puros, não pecam, dentre outras idealizações, não os considera

em sua realidade singular, pior do que isso: opera no sentido de os punir, quando não correspondem a tal ideal.

De acordo com Sarmiento (2007), os estudiosos James e Prout apresentam dois períodos distintos e importantes, quais sejam: a “criança pré-sociológica” e o das concepções da “criança sociológica”. O que difere ambas é que a criança pré-sociológica passou a ser definida nos primórdios da modernidade, tanto pelo senso comum, como pelas ciências humanas, em sua incompletude, fragilidade, a infância era um período que antecedia a fase adulta. A criança sociológica dirá respeito às representações contemporâneas resultantes de juízos interpretativos oriundos das ciências sociais (SARMENTO, 2007). A Sociologia da Infância possibilitou entender a criança como um ator social, que produz cultura de diferentes formas, contribuindo, assim, com o entendimento de que se trata de uma categoria social intergeracional e permanente na sociedade.

Sarmiento (2007) enumera sinteticamente os entendimentos sobre a criança, tanto do senso comum, como os epistemológicos: a criança má, a criança imanente, a criança inocente, a criança naturalmente desenvolvida e a criança inconsciente. Essas classificações são consideradas pelo autor como pré-sociológicas, sobretudo porque a visão de infância sociológica diz respeito às contribuições dos estudos sociais da infância; uma geração de estudiosos que a entendem como categoria intergeracional e estrutural da sociedade, não mais uma fase da vida, o futuro do país e assim por diante (JAMES; JENKS; PROUT, 1998).

Na seção seguinte, explanaremos mais sobre tais concepções, sobretudo porque nos auxiliaram nas análises de como a infância é representada na obra *O Menino Maluquinho*.

### **3.1 Um percurso... entre a criança inocente e o ator social**

A concepção da criança *inocente/boa* provém do mito romântico que se refere à infância como idade da inocência, da pureza, da beleza e da bondade. Em seu Romance “Emílio ou Da Educação”, publicado em 1762, Rousseau define a criança como uma criatura naturalmente boa, ou seja, ele considera que a mesma tem uma natureza genuinamente pura, a sociedade é que a corrompe. Nesse sentido, o autor apresentava a infância como um tempo de considerável interesse para a vida do ser humano, uma vez que é nela que ocorre o aprendizado de como se tornar/desenvolver um indivíduo honrado. Por esse motivo, a importância de respeitá-la, como uma fase natural da vida da criança, na qual ela pudesse ser realmente criança, antes de tornar-se adulto. Para embasar essa discussão, Rousseau (1995) dá a seguinte sugestão:

Amai a infância; favorecei seus jogos, seus prazeres, seu amável instinto. Quem de vós não se sentiu saudoso, às vezes, dessa idade em que o riso está sempre nos lábios e a alma sempre em paz? Por que arrancar desses pequenos inocentes o gozo de um tempo tão curto que lhes escapa, de um bem tão precioso de que não podem abusar? (ROUSSEAU, 1995, p. 61).

Em sua obra, Rosseau (1995) reforça que as crianças possuem suas individualidades, não cabendo ao adulto impor-lhes seus modos de pensar, de enxergar ou sentir, pois, segundo ele, “Se quisermos perturbar essa ordem, produziremos frutos precoces, que não terão maturação nem sabor e não tardarão em corromper-se; teremos jovens doutores e crianças velhas” (ROUSSEAU, 1995, p. 75). Todavia, Rousseau adverte sobre a necessidade de o educador respeitar a liberdade da criança sem confundi-la com a satisfação de seus próprios desejos.

Em contrapartida à concepção de Rousseau (1995), a igreja estabeleceu a “idade da razão”, que partia da concepção de que os indivíduos conseguiam distinguir o bem do mal. Santo Agostinho, em sua visão teológica, afirmava que as crianças eram imperfeitas, sendo a sua essência por natureza má, já que herdavam dos pais o pecado original e, por essa razão, eram tachadas como a representação do mal.

Nesse sentido, a educação era precípua para salvar a alma delas e discipliná-las. Na opinião dele, o “menino Jesus” era o único que servia como base de infância, já que era puro, sincero e santo. Souza (2010) menciona que:

Assim, o objetivo maior da educação para Santo Agostinho é a salvação da alma. Todas as áreas do conhecimento, isto é, as matérias, tais como: literatura, retórica, lógica, aritmética e os exercícios físicos, deveriam ser vistos como um meio, cuja finalidade seria o aprimoramento da cultura religiosa e, para alcançá-la, o educador deveria utilizar todos os recursos que lhe fossem disponíveis, até mesmos os castigos físicos, contanto que moldasse a natureza pecaminosa da criança (SOUZA, 2010, p. 20).

Torna-se evidente a indiferença à realidade da criança, já que a visão sobre elas e o tratamento dado eram austeros, autoritários; não levavam em conta a curiosidade natural, o lúdico, a espontaneidade presente nas peraltices, rotinas infantis.

De acordo com Sarmiento (2007), a imagem da *criança má* estava baseada na ideia do pecado original, dessa forma ela está relacionada com a conceitualização do corpo e da natureza de maneira que necessitam ser controladas. Supõe-se que, sendo a criança próxima à natureza e, por sofrer influências dos seus instintos, ela era vista como a expressão do mal. Para o autor, a teoria de Hobbes é a principal referência filosófica para a construção dessa imagem, uma vez que ele aborda a exigência de controle dos excessos pelo poder absoluto do Estado sobre os

cidadãos e dos pais sobre as crianças, na qual a natureza necessita ser “domesticada” e controlada. De acordo com essa teoria, “[...] a criança é concebida como uma expressão de forças indomadas, dionisíacas, com potencialidade para o mal” (SARMENTO, 2007, p. 31).

Em suma, a criança necessita ser domada pela razão humana, o que seria realizado mediante a educação. Para Sarmento (2007), na contemporaneidade, a imagem da criança má recai sobre as crianças provenientes das camadas populares, sobre as quais se dirige a ação paternalista do Estado e suas medidas repressoras, bem como políticas como as perpetuadas pelos sistemas socioeducativos e assim por diante.

Outra concepção diz respeito à *criança imanente*. Para Sarmento (2007), a principal referência filosófica dessa ideia é a teoria de John Locke. Tal concepção não parte da teoria da criança boa por natureza e sim da ideia de um potencial de desenvolvimento da criança. O autor menciona que, para Locke, “[...] a criança é uma tábula rasa, na qual podem ser inscritos quer o vício quer a virtude, a razão ou a desrazão, sendo missão da sociedade promover o crescimento com vista a uma ordem social coesa” (SARMENTO, 2007, p. 42, [grifos do autor]).

A criança imanente é uma proposta de um futuro ser humano adulto que dependerá de uma “modelagem” submetida no período da infância. De acordo com o autor, as expressões dessa imagem social na contemporaneidade são as concepções desenvolvimentistas que florescem no século 20. Nesse sentido, “a concepção lockeana propõe uma atenção às disposições e motivações infantis e nesse sentido precede concepções desenvolvimentistas que só vão florescer séculos mais tarde” (SARMENTO, 2007, p. 32). Reafirmamos que a criança, ao ser vista como um caderno em branco, desde sempre, vem sendo pensada para o futuro. Perguntas como: “o que você vai ser quando crescer?” perpetuam uma visão adultocentrada, que despreza o fato de que a criança é! Notemos que o valor do indivíduo se atrela ao profissional, à produção de riqueza.

A visão de criança naturalmente desenvolvida surge no século XX, com a psicologia do desenvolvimento, da qual Jean Piaget é um dos principais precursores. Seus escritos são considerados como um referencial de entendimento e interpretação da criança. A representação se fundamenta em torno de duas ideias centrais, sendo que a primeira entende as crianças como seres naturais, antes de serem sociais; e a outra compreende a natureza infantil passando por um processo de maturação que se desenvolve por estágios ou etapas.

De acordo com Sarmento (2007), essa influência é muito significativa na pedagogia, na medicina, nas políticas públicas e na relação cotidiana dos adultos com as crianças uma vez que:

A psicologia do desenvolvimento é não apenas responsável pela constituição de uma reflexividade institucional sobre a infância, mas também pela proposta de uma norma de constituição do conhecimento científico sobre as crianças, através do recurso a um conjunto sofisticado de escalas e testes de “medição” do “desenvolvimento natural” da criança (SARMENTO, 2007, p. 32).

Ainda de acordo com o autor, essa imagem da infância é considerada como provavelmente a mais influente da contemporaneidade, embora existam críticas internas à própria psicologia do desenvolvimento, inspiradas sobretudo na teoria de Vygotsky, no que tange às características naturais, biológicas, universais, a-sociológicas, teleológicas e positivistas dessa corrente hegemônica da psicologia do desenvolvimento. Vale ressaltar que os escritos de Vygotsky em certa medida se aproximam dessa perspectiva (desenvolvimentista), embora menos etapistas, centrando o desenvolvimento no sóciointeracionismo e não no indivíduo, como entendia Piaget.

Tendo por base a psicanálise freudiana, a *criança inconsciente* está embasada na representação de que o desenvolvimento do comportamento humano é determinado pelo inconsciente, “com incidência no conflito relacional na idade infantil, especialmente na relação com as figuras materna e paterna” (SARMENTO, 2007, p. 32). Assim, a criança é entendida como um preditor do adulto, ou seja, nem é um ser humano completo, nem um ator social com a sua especificidade.

A psicanálise, segundo Sarmiento (2007, p. 32), “introduz um viés interpretativo que impede a análise da criança a partir do seu próprio campo.” Além disso, enfatiza um “determinismo que leva frequentemente a imputar comportamentos desviantes a vivências infantis, o que não deixa de ser uma inesperada deriva da imagem da “criança má”, que se revela quando adulta” (SARMENTO, 2007, p. 33). Quantos diagnósticos psicopedagógicos no interior das instituições escolares caracterizam os pequenos como tendo um comportamento indisciplinado por sentirem falta da mãe, ou agressivos pelo que veem no pai um inimigo? A associação da figura inconsciente com a criança lobo (má) de Hobbes gera também horrendas distorções acerca de como vemos as crianças, o que nos faz lembrar de preconceitos pedagógicos, em especial de professores com relação a alunos que não se enquadram nos regimes disciplinares.

### **3.2 A criança protagonista... cultura de pares, resistência ao governo adulto**

Os Estudos Sociais da infância fazem uma ruptura com as abordagens clássicas da infância, que percebem a criança como ser passivo no processo educativo, um ser receptor de cultura, homem em miniatura. Nesse sentido, a Sociologia da Infância apresenta a criança como ator social, sendo capaz de produzir cultura, não estando limitada a somente recebê-la, constitui categoria social, intergeracional e permanente. Estas concepções nos auxiliam nas análises sociológicas de *O Menino Maluquinho*, em especial a defesa da infância que ali atestamos.

Em consonância, Belloni (2009) define essa nova concepção da seguinte forma:

A criança é a pessoa, o cidadão com direitos, e deve ser considerada um ator social, sujeito de seu processo de socialização, um consumidor com poder, um indivíduo emancipado em formação, isto é, que está aprendendo (ou não) a exercer seus direitos. A infância é uma categoria ao mesmo tempo social e sociológica, noção construída para dar conta do fenômeno social, tanto em nível das representações sociais, quanto no âmbito das ciências humanas [...] (BELLONI, 2009, p. 8).

A partir do fragmento supramencionado, podemos inferir que, nos dias atuais, existe a compreensão da criança como um ser de direitos, que se reinventa, protagoniza seu cotidiano. A noção sociológica nova revela o interesse científico pela criação desse campo teórico, de modo que não haja mais o apagamento, o silenciamento, o desinteresse pelas questões infantis.

Corsaro (2011, p. 16) defende que “as crianças já são uma parte da sociedade desde o seu nascimento, assim como a infância é parte integrante da sociedade.” Nesse contexto, as crianças não serão mais ignoradas e sua marginalização social poderá ser melhor combatida. O autor ainda discute que, a partir da Sociologia da Infância, melhor se descreverão as contribuições das crianças para a cultura, as trocas sociais, uma vez que são agentes ativos do meio, “que constroem suas próprias culturas e contribuem para a produção do mundo adulto” (CORSARO, 2011, p. 16).

Surge então o conceito de *reprodução interpretativa*, rompendo com as teorias tradicionais no tocante à infância, que viam o desenvolvimento infantil viabilizado pela transmissão e a internalização dos conhecimentos já formulados pelos adultos. Segundo a nova percepção, as crianças interpretam o conhecimento partilhado (muitas vezes imposto) com os adultos e produzem seu próprio mundo e cultura de pares.

De acordo com Corsaro (2011, p. 31), “o termo *interpretativo* abrange os aspectos *inovadores e criativos* da participação infantil na sociedade”. Consoante as afirmações de Belloni (2009, p. 75), “a ‘reprodução interpretativa’ seria essa capacidade de reinterpretar e transformar a herança cultural transmitida pelas gerações precedentes.” Para Corsaro (2011, p.

31), o termo reprodução “inclui a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e mudança culturais.” Reproduzir significa não apenas imitar, mas recriar aquilo que os adultos fazem.

Para Corsaro (2011), as crianças são agentes sociais, ativos e criativos que, ao interagir com os demais grupos sociais e realidades de vida, começam a produzir as próprias culturas, com símbolos próprios, de modo a contribuírem para a construção da sociedade. Nesse sentido, evidencia-se a importância da interação e o contato entre crianças, bem como das mesmas com os adultos. Nisto reside o caráter intergeracional. Todas essas características de protagonismo e autonomia podem ser verificadas na personagem de *O Menino Maluquinho*, conforme veremos no capítulo de análise desta dissertação.

Corsaro nos apresenta o conceito de *cultura de pares*, referindo-se às manifestações culturais inerentes ao “grupo de crianças que passa seu tempo junto quase todos os dias”. Trata-se de um conjunto estável de suas atividades rotineiras que são produzidas e compartilhadas por meio das interações entre as crianças. A partir dessa interação social que acontece, elas vão desenvolvendo suas características pessoais e sociais.

Para descrever a cultura de pares, Corsaro (2011) apresenta em sua obra o modelo de teia global (Figura 1) como uma metáfora que melhor descreve o percurso da criança, ao ampliar sua rede de interações, formando as mais diversas manifestações de pares. Ele se contrapõe à visão linear do desenvolvimento e socialização infantil. O modelo descrito permite visualizar a organização do processo de reprodução interpretativa, revelando a complexa interligação de culturas intergeracionais (CORSARO, 2011).

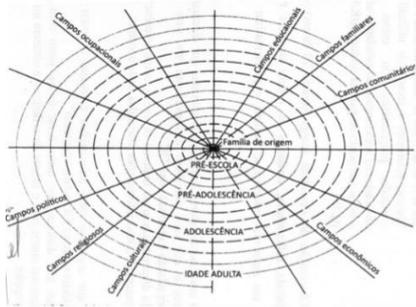
A representação da teia global possibilita a visualização das diferentes instituições sociais nas quais as crianças estão inseridas e das quais participam, como por exemplo: familiares, religiosas, econômicas, culturais, educacionais, políticas, ocupacionais, dentre outras.

Nesse contexto, as crianças buscam compreender as pessoas que fazem parte daquele ponto na regularidade da espiral. Inicialmente, o primeiro contato é a família – representada no centro da teia, servindo como ligação para a criança nas relações com outras instituições culturais. Conforme ela é inserida em outros ambientes, outras situações lhe serão apresentadas para além do familiar; como se trata de um caminho espiralado, à medida que avança em idade, maior se torna o alcance de suas interações e vivências em sociedade.

As culturas de pares são criadas pelas diferentes gerações, conforme as etapas da pré-escola, pré-adolescência, adolescência e a idade adulta. Desse modo, as instituições e os seus

diferentes espaços nos quais ocorrem as interações são representados pelos raios da teia, de modo a demonstrar a diversidade dos campos institucionais.

**Figura 1** - O modelo da teia global



Fonte: Corsaro (2011, p. 38).

A partir dessas interações, as crianças buscam sentido e vão recriando, remodelando e adaptando essa cultura. Corsaro (2011, p. 128) esclarece que “é por meio da produção e participação coletivas nas rotinas que as crianças se tornam membro tanto de suas culturas de pares quanto do mundo adulto onde estão situadas.” Não podemos negar o quanto os pequenos impactam o mundo adulto, sobretudo economicamente. Exemplos fortes para tanto vêm a ser a indústria do brinquedo, de alimentos e roupas voltados para o público infantil, bem como o mercado editorial, que diz respeito ao nosso objeto de pesquisa, a obra *O Menino Maluquinho*.

O autor ainda ressalta que a família desempenha um papel fundamental com relação ao desenvolvimento da cultura de pares, revelando que as primeiras interações sociais da criança são com os pais. Dessa forma, ele deixa em evidência que a participação das crianças nas rotinas culturais é mediada pelos adultos e acontece nos primeiros anos de vida na família (CORSARO, 2011).

Giddens e Ladd (*apud* CORSARO, 2011, p. 132), em relação à concepção de influências interpessoais e os contatos iniciais da criança em um novo ambiente que não é o familiar, expõem que “as crianças buscam, nos cuidadores adultos e nos pares, laços emocionais e sentimento de segurança que estabelecem pela primeira vez nas famílias.” Trata-se de um desafio para os pequenos: lançados na espiral das vivências em sociedade, tentarão ser aceitos nos grupos, o que pode se tornar uma dolorosa aventura, culminando com uma rejeição. Esta se revela cruel, uma vez que aqueles que ali estão, em uma brincadeira no parque, por exemplo, sabem o quanto pode ser frágil a existência daquele grupo, por isso farão muito para expulsar qualquer novo ingressante. Assim, as crianças que buscam os grupos criam e aprendem técnicas

de abordagens, sabendo que, se chegarem pedindo para brincar, terão grande chance de ouvirem um sonoro “não!”.

Nos espaços de interação, seja em casa, nas instituições de ensino, nas brincadeiras no pátio, dentre outros espaços de interação social, as crianças vão construindo por meio de produção e compartilhamento de suas rotinas, de seus valores e conceitos, sua cultura, inclusive impactando a cultura adulta. Notemos que não se trata mais de pensarmos a criança como um “vir a ser”, mas em admitir sua presença enquanto sujeito social.

Há um consenso entre os autores da Sociologia da Infância ligado às interações entre adultos e crianças: o governo dos primeiros sobre elas, uma relação de mando já comentada em nossa pesquisa, que se consolida na modernidade, em nome da proteção e do cuidado. Nos ambientes institucionais, tais relações de poder se perpetuam diariamente, mas os pequenos atores resistem como podem, concordando ou discordando das ordens que lhes são dadas. Assim, acabam agindo, conforme Corsaro (2011) nos descreve: obedecendo docilmente, desobedecendo sem que pareça desobediência e se negando frontalmente a fazerem o que foi determinado pelo adulto. No primeiro caso, temos os *ajustes primários*, de modo que a ordem é cumprida em sua totalidade, sem qualquer questionamento, muitas vezes revelando um adestramento mecânico de movimentos, atitudes, sem interesse inclusive nos significados daquilo que é realizado. No segundo caso, o autor caracteriza como *ajustes secundários*, trata-se das mais diversas ações, rotinas, invenções que as crianças lançam mão para driblar a ordem do educador, sem com isso serem punidas, pois conseguem de algum modo mascarar o fato de que não realizam o que lhes é solicitado. No terceiro caso, o que temos seria a indisciplina propriamente, ocasião em que saberes escolares de punição serão acionados, como a repreensão, castigos e todo tipo de retaliação. Todos estes aspectos inerentes à relação das crianças com os adultos são em grande medida problematizados por Ziraldo, sobretudo na obra *O Menino Maluquinho*, conforme veremos mais adiante.

Corsaro afirma que “as crianças tentam evitar regras adultas por meio de ajustes secundários produzidos de forma cooperativa, que permitem que elas obtenham certa quantidade de controle sobre suas vidas nesses termos” (CORSARO, 2011, p. 54). Aqui temos um curioso aspecto da resistência infantil: a cooperatividade. Isso fortalece o grupo no sentido de consolidarem as respostas ao ordenamento e, sobretudo, para terem a sensação de que são donas de suas existências. Com a coletivização de um ajuste secundário, poderemos ter até manifestações de cultura de pares, como uma brincadeira inventada para suportarem um exercício de cópia da lousa. A seguir, um exemplo significativo de ajustamentos secundários, em uma situação escolar em que era proibida a presença de brinquedos:

As crianças compartilham e brincam com os objetos pessoais contrabandeados clandestinamente para evitar a detecção dos professores. Se as crianças sempre brincassem com os objetos pessoais dessa forma, não haveria nenhum conflito e, portanto, não haveria necessidade para a regra. Este não é o caso, no entanto; o compartilhamento cuidadoso ocorre apenas porque a regra adulta está em vigor. Assim, de forma indireta, o ajuste secundário confirma a necessidade organizacional para a regra (CORSARO, 2011, p. 55).

Corsaro (2011) também revela que os adultos, apesar de às vezes saberem dos pequenos “delitos” que se apresentam nos ajustes secundários, acabam consentindo nisto (sem demonstrar, obviamente). Acreditamos que o fazem para diminuir a tensão cotidiana de proibições, sem perder de vista que a regra precisa ser cumprida, caso contrário, muitos conflitos poderão ocorrer; no caso dos brinquedos permitidos, as disputas perturbavam as rotinas pedagógicas.

É possível observar por meio da perspectiva estrutural da infância que, do mesmo modo que os demais grupos da estrutura social, a infância é influenciada por pressupostos e forças externas que de alguma maneira impactam sua definição e as relações mantidas com ela. Noutras palavras, o sonho moderno rousseauiano de separar a infância do viciado mundo adulto não faz mais sentido. Cada seguimento estrutural afeta o outro, os indivíduos formam um todo capilarizado, em que protagonismo e submissão aparecem sob as mais variadas formas.

De acordo com Moragas (1997, p. 138), as relações intergeracionais (assimétricas, sobretudo com relação ao poder) envolvem pessoas nascidas em diferentes épocas e contextos históricos, que determinam diferentes trajetórias e estilos de vida, relações entre pais-filhos, avós-netos, sobrinhos-tios, os quais proporcionam a “primeira oportunidade para os exercícios de relações com conteúdo e atribuições diferentes.” Dessa forma, participam diversos arranjos pessoais, com as mais diversas origens, tradições e valores.

Nesse sentido, no contexto intergeracional familiar, seus membros se constituem de sujeitos, como seres em marcha, em rotinas que se interpenetram. Segundo Castilho (2003), “Podemos definir uma família como um grupo que vive junto pela paixão de estar junto, onde uns entram e outros saem, num aprendizado constante de mudança e atualização da rede de afetos” (CASTILHO, 2003, p. 1). A partir desse ponto de vista, a família trabalha em um conjunto no qual a interação de seus membros mantém uma interdependência recíproca, sendo possível o equilíbrio, a negociação de gostos, valores, atitudes. Dessa forma,

A família é um sistema que se modifica no tempo, um sistema vivo. Seu processo evolutivo consiste num avanço progressivo até novos estágios de desenvolvimento e crescimento. Isso se dá na recuperação do tempo, na integração do novo com o velho, do horizonte futuro com o presente e a experiência passada (CASTILHO, 2003, p. 2).

A relação entre gerações se dá por meio das experiências de cada arranjo familiar. As gerações têm o desafio cotidiano de harmonizarem as diferenças e, quanto mais permeáveis forem as fronteiras geracionais, mais fácil será o relacionamento. A criança espelha tal multiplicidade etária, seja no cotidiano do lar, seja nas interações sociais mais amplas, ambientes em que reproduzirá ditos, aprendizagens, valores familiares, negociando interesses em outras situações, frequentando instituições como a escola, igreja, clube, ruas do bairro, etc.

Vale-nos retomar a metáfora da teia global de Corsaro (2011), para afastarmos a antiga ideia de que o percurso da criança (em seu desenvolvimento) é linear; diferentemente disto, o que verificamos, apoiados nos Estudos Sociais da Infância, é o movimento em espiral: a criança é um ator que vive rotinas intergeracionais, reproduzindo interpretativamente ações e valores dos parentes, ao mesmo tempo que segue sua marcha nos encontros com os outros, formando pares, rotinas lúdicas, produtoras de cultura própria, enfrentando um cotidiano muitas vezes opressor, em que não é ouvida, sendo mesmo silenciada. Na obra que analisaremos, *O Menino Maluquinho*, o caráter intergeracional da infância aparece de modo relevante, muito embora tenhamos ali uma personagem que reage ao governo adulto, sobretudo no contexto escolar.

O conceito da intergeracionalidade vem despertando um interesse considerável em estudiosos e pesquisadores, como na Sociologia, na Psicologia e na Antropologia, pois esta característica dos segmentos sociais afeta os indivíduos, as famílias e as comunidades, as quais se preocupam com as semelhanças e diferenças de valores, influências, bem como as mudanças de comportamentos entre as gerações. Antigos conflitos precisam ser superados, valores negociados, o que também envolve as crianças.



# Capítulo 4

**TEORIA DO ENUNCIADO: UMA CONCEPÇÃO  
BAKHTINIANA DE LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO**

“Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites)” (Mikhail Bakhtin, 2011, p. 410).

O conjunto da obra de Bakhtin e O Círculo é amplamente reconhecido por suas inúmeras contribuições para os estudos da linguagem e das Ciências Humanas e Sociais. Tais contribuições são fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho, principalmente no que se refere ao dialogismo e às condições de produção da linguagem inerentes à obra *O Menino Maluquinho*, de Ziraldo.

O Círculo de Bakhtin era um grupo informal de pensadores que se encontravam regularmente para dialogar, debater, colocar no centro determinadas preocupações. Embora o grupo fosse composto por intelectuais de várias formações, eles possuíam em comum a “paixão pela filosofia e pelo debate de ideias [bem como uma] paixão pela linguagem” (FARACO, 2009, p. 14). Esse grupo se caracterizava pela produção coletiva, bem como pela abordagem sociológica da consciência e da linguagem.

Antes de qualquer aprofundamento, Faraco (2009) salienta que há uma dificuldade em compreender as ideias propostas por Bakhtin e o Círculo. Isso ocorre porque o conjunto da obra bakhtiniana é constituído por muitos manuscritos inacabados ou apenas rascunhados, além de apresentarem problemas na tradução e ausência de ordem cronológica. A esse respeito, Faria e Silva (2013, p. 61) afirma que “Ser bakhtiniano é saber que, para cada conceito teórico, há uma verdadeira caça ao tesouro pelas diversas obras do Círculo. A construção dos conceitos se dá em toda a obra, não apenas em um ensaio.” Somando-se a esses aspectos, Faraco (2009) menciona ainda uma certa controvérsia envolvendo a autoria dos textos publicados sob o nome de Valentin N. Voloshinov e Pavel N. Medvedev, que acaba por gerar indagações sobre os levantamentos filosóficos formulados por Bakhtin e o notório grupo.

As reflexões filosóficas do Círculo de Bakhtin preconizam o respeito à experiência do *eu* em seu contexto histórico real e singular. Assim sendo, se o *eu* é compelido a efetivar sua singularidade por meio da ação, viver, estar presente no mundo, essa singularidade se apresenta em oposição à singularidade do *outro*, o *eu* ganha forma por não ser igual ao *outro*. Entretanto, como destaca Faraco (2003), no pensamento de Bakhtin, isso não significa que o reconhecimento do *eu* por meio da unicidade se posicione em isolamento ao *outro*, vivendo em exílio, somente para si. Isso significa que a manifestação da formação de consciência do *Ser* ocorre por meio da correlação de valores diferentes para um mesmo objeto.

Assim, Bakhtin afirma que a vida conhece dois centros de valores essencialmente diferentes, mas relacionados um com o outro: *eu* mesmo e o *outro*. Cada um desses centros é um universo de valores. Nesse sentido, Faraco (2009) esclarece que

O mesmo mundo quando correlacionado comigo ou com o outro, recebe valorações diferentes, é determinado por diferentes quadros axiológicos. E essas diferenças são arquitetonicamente ativas, no sentido de que elas são constitutivas dos nossos atos (inclusive de nossos enunciados): é na contraposição de valores que os atos concretos se realizam; é no plano dessa contraposição axiológica (é no plano da alteridade, portanto) que cada um orienta seus atos. Nesse sentido, Bakhtin dirá [...] que viver significa tomar uma posição axiológica em cada momento, significa posicionar-se em relação a valores, portanto, num mundo saturado de valores, no interior do qual cada um dos nossos atos é um gesto axiologicamente responsivo num processo incessante e contínuo (FARACO, 2009, p. 21-22).

Trazendo esses aspectos especificamente para o campo da linguagem, na perspectiva bakhtiniana, Faria e Silva (2003) explica que esta pode ser considerada como um lugar em que as diferenças se encontram, logo, é por meio da diversidade que se constrói a identidade.

No texto *Para uma filosofia do ato*, a linguagem é apresentada como sendo uma “atividade (e não como sistema) e o enunciado como um ato singular, irrepitível, concretamente situado e emergindo de uma atitude ativamente responsiva, isto é, uma atitude valorativa em relação a determinado estado de coisas” (FARACO, 2009, p. 23-24). Cada enunciado, por sua vez, é carregado de um valor ideológico.

De forma simples e geral, a linguagem é descrita como a capacidade que o ser humano tem em obter e usar um conjunto complexo de códigos de comunicação, quanto ao domínio específico de um sistema de comunicação complexo, uma língua. Em Faraco e Moura (1991, p. 12), a linguagem é definida como um “sistema organizado de sinais que serve como meio de comunicação entre indivíduos.” No entanto, segundo Bakhtin (2011), o grande problema dos exemplos de definições de linguagem citados ou das tentativas de definições do século XIX, é que essas reduzem a linguagem a um sistema que se efetiva apenas por um objeto. Ou seja, apenas o *eu* faz parte da efetivação da linguagem. O enunciado por essa definição é fruto apenas do *eu* e de sua vontade de expressão.

Com base na leitura da obra de Faraco (2009), notamos que há um grande empreendimento por parte de Bakhtin em posicionar a reflexão sobre a linguagem fora da esfera da linguística, isso porque, para ele, a linguagem afasta-se da interpretação formalista que a compreende apenas como um meio sistemático para a comunicação de pensamentos ou deemoções por meio de signos convencionais, sonoros, gráficos, gestuais. Isso não significa que o filósofo negue a importância da linguística, entretanto, ele chama a atenção para uma

dimensão da linguagem que ultrapassa a concepção de forma, de signo. Desse modo, do ponto de vista bakhtiniano, compreendemos que a linguagem é um processo de interação do sujeito com o mundo que o cerca, extrapolando assim o campo linguístico, uma vez que ela está relacionada a aspectos sociais (BAKHTIN, 2011).

Faraco (2009) argumenta que as obras de Bakhtin não eram científicas e sim filosóficas, afirmando mais: Bakhtin fora classificado como um teórico da literatura e linguista, essas características foram reafirmadas com base nos primeiros textos de sua autoria que chegaram ao Ocidente. Todavia, com as divulgações de outros textos, em especial aqueles produzidos na década de 1920, foi revelada outra marca do escritor, ponderando que Bakhtin desenvolvia um pensamento “mais livre, transcendendo as fronteiras de disciplinas e metodologias estabelecidas” (FARACO, 2009, p. 36). Bakhtin, dessa maneira, não se rendia à comodidade do enquadramento que as ciências formais promoviam, preferiu a liberdade do pensar sem fronteiras.

É possível, portanto, afirmar que não há um método padronizado de análise do Círculo de Bakhtin, mas diretrizes que possibilitam a melhor compreensão do objeto estudado. Dessa forma, o fazer científico nas ciências humanas é materializado por gestos interpretativos e por uma contínua atribuição de sentidos. Bakhtin se preocupava mais em pensar, correlacionar e problematizar a linguagem do que em aplicá-la a moldes mais fixos.

Nesse sentido, concordamos com as autoras Santos e Barrancos (2016), no sentido de alertarmos os estudiosos que buscam nas obras de Bakhtin um conjunto de procedimentos para a análise literária e para a análise linguística, de modo a não transformarem categorias filosóficas em categorias científicas, em categorias de método, em especial a polifonia, o diálogo, a carnavalização. Nesse sentido, mesmo os trabalhos de “Voloshinov e Medvedev, comprometidos com o pressuposto de cientificidade do pensamento marxista, dificilmente podem ser lidos como contendo recortes de ‘objetos calculáveis’ e formalizações de proposições de método” (FARACO, 2009, p. 39), uma vez que as reflexões propostas por Voloshinov e Medvedev recaem sobre o ato de pensar os princípios de uma ciência da linguagem, sobre o estudo de valores e da poética dentro da sociedade. Ao ler os textos dos pensadores, é possível perceber que os esforços no pensamento de ambos se concentraram em refletir as condições de possibilidades aos temas que envolvem linguagem, axiologia, sociedade (FARACO, 2009).

À vista disso, inferimos que para assimilar as ideias que sustentaram e sustentam o Círculo de Bakhtin com relação à linguagem, é necessário ter em vista o critério das possibilidades e não das certezas absolutas. Dessa forma, concordamos com Faraco (2009)

quando afirma que as investigações bakhtinianas identificam-se com uma tradição hermenêutica dos estudos humanos, uma tradição que compreende que o fazer ciência em Ciências Humanas se concretiza por gestos interpretativos, por uma contínua construção de sentidos. Em termos de filosofia da ciência, “podemos dizer, então, que Bakhtin se vinculava a um pensamento que costuma operar sobre o pressuposto de uma distinção de fundo entre as ciências naturais e as ciências humanas” (FARACO, 2009, p. 41). Nesse conjunto de diferenciações entre ciências naturais e humanas, é relevante notar que a concepção de Bakhtin sobre as ciências humanas é a capacidade de não fundir em um só os dois sujeitos (o pesquisador e o pesquisado), não refrear a alteridade daquilo que é outro sem transformar em qualquer coisa que é para si. Nessa perspectiva, não existe sentido anterior ou último, uma vez que de acordo com Bakhtin, o contexto do texto é algo construído, não antecede, mas também não é posterior porque é uma construção inacabada, no sentido que ela não tem fim. Não é possível afirmar a existência de uma verdade absoluta com relação à compreensão de texto, uma vez que a compreensão é em si um processo de construção/reconstrução sem limite.

Diante das considerações apresentadas até o momento, depreende-se as reflexões propostas pelo Círculo de Bakhtin concentraram seus esforços sob a centralidade das questões que envolvem a linguagem em sua relação com o contexto social. A partir dessa perspectiva, o grupo investigou de quais maneiras a linguagem pode registrar situações conflitantes entre diferentes grupos de indivíduos na sociedade, isso porque, para o Círculo, a efetivação da linguagem é de cunho dialógico. Assim, se a efetivação da linguagem acontece por meio do ato de interação social e a sociedade é dividida em camadas econômicas diferentes, em preceitos religiosos e em visões políticas que se diferem, há no processo dialógico de comunicação a interação de valores ideológicos distintos.

#### **4.1 Enunciado, *gêneros discursivos primários e secundários***

Na concepção bakhtiniana, a manifestação da língua ocorre por meio do enunciado concreto, seja ele de forma escrita ou verbal, o qual está vinculado à esfera ou campo de atividade em que é produzido e passa a dispor de “uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo” (BAKHTIN, 2011, p. 261). Essas esferas ou campos de atividade são como se organizam os contextos específicos ou situações comunicativas em que emergem os discursos, assim, tem-se, por exemplo, a esfera jornalística, científica, política etc. Para Bakhtin (2011),

O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua - recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais -, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional (BAKHTIN, 2011, p. 261).

Desse modo, os enunciados refletem o contexto circunstancial em que se encontra o enunciador e são carregados de um valor ideológico. Essa reflexão de Bakhtin pode ser explicitada da seguinte forma: um grupo de jovens apresentará uma escolha de estilo para enunciação, diferente da escolha de estilo para enunciação de um grupo de médicos em uma conferência. Assim, há na manifestação do enunciado a possibilidade de composição de um estilo em relação ao assunto, “conteúdo temático, o estilo, a construção composicional” (BAKHTIN, 2011, p. 262). Esta tríade vem a ser fundante para o gênero, pois a regularidade de enunciados similares com relação a ela é que determina a origem dos gêneros discursivos.

É importante destacar que apesar de um enunciado se formar a partir do assunto e da escolha de composição para estruturar a enunciação, gerando um gênero discursivo, isso não significa uma limitação para a quantidade de gêneros discursivos que possam ser produzidos, pois segundo o filósofo russo, são “inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana [...] que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo” (BAKHTIN, 2011, p. 262).

Tal afirmativa indica que a diversidade dos gêneros discursivos já estabelecidos é imensurável, uma vez que a sociedade está em constante mudança. Essa diversidade “é determinada pelo fato de que eles são diferentes em função da situação, da posição social e das relações pessoais de reciprocidade entre os participantes da comunicação” (BAKHTIN, 2011, p. 283). Por todos os processos de efetivação do discurso que um falante vai passar na trajetória de sua vida, a seleção do gênero para efetivar o enunciado acontece pelas infinitas possibilidades de contextos e de interação com sujeitos distintos do discurso, seja em relações discursivas: familiares, trabalho, estudo, amizade, viagens, debates, etc.

A assertiva colocada por Bakhtin (2011) sobre as “inesgotáveis possibilidades da multiforme atividade humana”, situação que vai gerar infinitas possibilidades de gêneros discursivos, não deve, no entanto, ser um empecilho para a realização de uma reflexão sobre a linguagem e os gêneros discursivos. Assim sendo, devido a heterogeneidade desses gêneros, Bakhtin os divide em duas categorias: *gêneros primários* e *gêneros secundários*. A divisão não significa separação, uma vez que pode haver uma inter-relação entre essas categorias. Assim, os gêneros primários podem integrar-se aos secundários, assumindo novas características e ocasionando uma transformação e uma complementação dos gêneros secundários.

No gênero primário podemos citar, por exemplo, a enunciação de uma conversa em um parque, uma conversa por e-mail, um bilhete deixado à mesa ou mesmo um telefonema de trabalho (BAKHTIN, 2011). Os gêneros secundários, por sua vez, se constituem da recomposição dos gêneros primários, elevando o grau de complexidade na composição. Para serem gerados, são pensados com uma determinada organização. Consequentemente, esse tipo de gênero é criado em um contexto mais complexo, em que o cenário de produção enunciativa é alternado. Se o gênero primário é criado no contexto do cotidiano, espontaneamente, o gênero secundário é gerado em cenário formal, mensurando-se a composição, como ocorre com os artigos científicos, ou as peças de teatro (BAKHTIN, 2011).

A alternância é realizada pelos sujeitos do discurso, esses são analisados como interlocutores, pois participam de forma ativa na comunicação discursiva. “O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir” (BAKHTIN, 2011, p. 274). Já as enunciações dos sujeitos do discurso recebem a denominação de réplicas. Essas são ligadas uma a outra no processo do diálogo.

A interligação que ocorre nas réplicas da comunicação discursiva real, na linguagem viva, não é a mesma interligação das réplicas discursivas concebidas pela língua, por um sistema. O sistema de uma língua prevê a forma de cada réplica, dando a essa um molde perfeito e fechado às orações. Entretanto, a “oração é um pensamento relativamente acabado, imediatamente correlacionado com outros pensamentos do mesmo falante no conjunto do seu enunciado” (BAKHTIN, 2011, p. 277), ou seja, é uma unidade da língua que se relaciona com o contexto do falante, é como uma fórmula que o falante usa para organizar sua réplica de diálogo.

Para Bakhtin (2011), muitas das especificidades que na verdade pertencem ao enunciado são agregadas ao funcionamento da oração: o enunciado faz parte do contexto de ambos os interlocutores, por sua vez, a oração faz parte apenas do contexto do falante. A exemplo disso, percebemos que a pausa acontece no enunciado para alternância de enunciados entre os interlocutores, porém, a pausa na oração acontece apenas para organização do pensamento subsequente do falante. Dessa maneira, podemos compreender o enunciado como uma unidade discursiva que requer uma resposta, gerando a dinâmica de comunicação, enquanto a oração é uma unidade da língua plena em si, que nasce para materializar a fala, mas não é força que gera a comunicação discursiva. No livro *O Menino Maluquinho*, podemos identificar inúmeras passagens em que enunciados de gêneros primários ecoam nas páginas multimodais, filtrados pela genialidade de Ziraldo, transformados em enunciados secundários.

Bakhtin (2011) destaca que as réplicas discursivas vivas e a possível impossibilidade de relacioná-las às interligações que decorrem das réplicas previstas em um sistema, em uma língua, podem ser consideradas contraditórias se tomarmos como base uma concepção elaborada por ele mesmo, o gênero discursivo secundário. Assim, retomando a distinção entre os gêneros primário e secundário, se este último é uma forma mais complexa do gênero primário, do enunciado vivo, um gênero retórico não traz em si enunciados vivos que seguem as relações dos enunciados previstos pela gramaticalização?

A resposta de Bakhtin para a possível contradição se concentra no fato de que o gênero retórico é uma representação de enunciados primários, entretanto, essa representação pode sofrer alteração, adaptando seu enunciado às relações que a forma da língua prevê. Para além, sua natureza ainda não é de forma dinâmica, real e viva, ou seja, o enunciado possui limites que são estabelecidos pela alternância no momento de comunicação discursiva.

Em relação a esse aspecto, outro questionamento pode vir à tona: se o limite de um enunciado é perceptível pela conclusão da informação deste no processo de diálogo real, como é possível aplicar os limites do enunciado nos discursos secundários, nas obras literárias, nos textos jornalísticos, nos textos científicos?

Conforme Bakhtin (2011, p. 279), para essas situações, “a natureza dos limites do enunciado é a mesma”, tanto para o enunciado proveniente do gênero primário ou do gênero secundário. Por mais complexa que seja uma obra literária (gênero secundário), essa ainda será uma unidade discursiva, um enunciado. A título de exemplo, uma obra literária também está “delimitada pela alternância dos sujeitos do discurso, cabendo observar que essas fronteiras ao conservarem a sua *precisão* externa, adquirem um caráter interno” (BAKHTIN, 2011, p. 279). Isto é, o autor da obra é o responsável por demarcar os limites do enunciado, entretanto, isso não significa que há neutralidade no discurso.

Desse modo, pode-se inferir que, para Bakhtin (2011), o texto literário é uma réplica do diálogo, elaborada em complexidade, em que as palavras do autor são uma resposta ao contexto do mundo que o envolve. Consequentemente, a leitura de uma obra aciona uma réplica responsiva do *outro*, do leitor. Tal réplica responsiva por parte do leitor pode surgir da elaboração de pensamento no processo de leitura ou após a leitura do texto, da verbalização do conteúdo da obra em uma conversa com os amigos discutindo o que se leu ou até mesmo a partir de uma tomada de postura do leitor, literalmente. Logo, não há imunidade na comunicação, o *eu* e *outro* são afetados pelo enunciado, sendo impelidos a reagir, a responder.

Outra característica do enunciado que precisa ser abordada é a conclusibilidade, que é um elemento presente no processo de alternância dos enunciados. Primeiro, a alternância ocorre

a partir do momento de finalização do que se pretendia dizer, seja falado ou escrito. Segundo, a conclusão do enunciado é perceptível por parte do interlocutor que ouve o enunciado, sendo detectada pela possibilidade de enunciação de uma resposta. Isto é, quando esse percebe que pode expor seu enunciado como resposta ao enunciado no momento da interação.

Segundo Bakhtin (2011), o projeto de discurso ou vontade de discurso do falante é a finalidade, o desejo de emissão de uma informação, de um questionamento, de uma dúvida por parte da falante, que será manifestada em voz alta, pela melodia, pela escrita, de forma imperativa, de maneira aclamativa ou persuasiva, com base na subjetividade do sujeito do discurso. É o falante que vai escolher por qual forma vai enunciar o discurso, porém, quando verbalizado, esse permite ao interlocutor do discurso inferir a ideia do enunciado transmitido. Um papel em cima de uma mesa com o texto “Quer casar comigo?” pode ser inferido como um pedido por meio de um bilhete. O mesmo enunciado exposto em um *outdoor* tem o mesmo valor interrogativo, mas também tem o valor declarativo.

O fato de haver gêneros discursivos estabelecidos por meio dos quais os falantes efetivam seus enunciados de forma hábil, não significa que os sujeitos dos discursos conhecem sua concepção abstrata pois, de acordo com Bakhtin (2011, p. 282), os “gêneros do discurso nos são dados quase da mesma forma que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo teórico da gramática.” Isso significa que, primeiramente, a assimilação do gênero discursivo acontece de forma imperceptível por meio da interação com mundo.

Assim, uma criança ao brincar de soldado pode aplicar comandos que fazem parte do gênero discurso presente no meio militar, como ordens no modo imperativo, “Marche, soldado”, “Obedeça, soldado”, ou como respostas curtas de afirmação ou negação, “Sim, senhor” e “Não, senhor”. Da mesma maneira, um pai ao ensinar um filho a preparar uma receita de um prato irá efetivar seu enunciado sob a forma do gênero textual receita, modo de preparo: separe, corte, frite, reserve. A criança, por sua vez, assimilará a estrutura do gênero por meio da interação natural com esse. A concepção abstrata de tal gênero pode ocorrer no processo formal de aprendizagem, na escola.

Eis por que a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros. Em certo sentido, essa experiência pode ser caracterizada como processo de *assimilação* - mais ou menos criador - das palavras *do outro* (e não das palavras da língua) (BAKHTIN, 2011, p. 294. [grifos no original]).

Os gêneros discursivos do meio digital são outro exemplo, já que as interações por meio das plataformas móveis exigiram uma adaptação nas formas de comunicação do dia a dia. Densos e extensos, os enunciados das conversas longas passam a se estruturar por diálogos curtos, a mensagem instantânea, gênero discursivo do meio digital. O falante ao selecionar o gênero digital submete o seu discurso à estrutura estabelecida, a qual pode não ser percebida pelo falante. Em suma, “os gêneros discursivos organizam nosso discurso” (BAKHTIN, 2011, p. 283).

A existência de formas estabelecidas dos gêneros do discurso para verbalização de um enunciado não significa que a forma estabelecida não possa ser aplicada fora do contexto que é comum a esse, já que os “gêneros do discurso, comparados às formas da língua, são bem mais mutáveis, flexíveis e plásticos” (BAKHTIN, 2011, p. 285). Dessa maneira, o debate regrado, gênero comum no meio político, que costuma ter uma entonação calorosa, pode ser aplicado no ambiente familiar como tentativa para remediar um conflito, sofrendo “reacentuação”, a fim de minimizar a atrito anterior. Nessa perspectiva, quanto maior o domínio e o conhecimento do falante em relação às diversidades de gêneros do discurso e sua estrutura, mais ele poderá expressar o seu caráter individual no momento de comunicação discursiva.

#### **4.2 A ressonância dos enunciados e o conceito de dialogismo**

Yves Clot, professor de Psicologia do CNAM (*Conservatoire National des Arts et Métiers*), escreveu em seu texto *O enriquecimento das palavras*: “Os textos são conhecidos” (CLOT, 2006, p. 220). Isso ocorre porque há em cada texto a marca de outro texto. Há na palavra, no enunciado, o enriquecimento de valor que provém de outra palavra. Nesse sentido, Vygotsky (2001) assevera que

A palavra incorpora, absorve de todo o contexto com o que está entrelaçada os conteúdos intelectuais e afetivos e começa a significar mais e menos do que contém o seu significado quando a tomamos isoladamente e fora do contexto: mais, porque o círculo dos seus significados se amplia, adquirindo adicionalmente toda uma variedade de zonas preenchidas por um novo conteúdo; menos, porque o significado abstrato da palavra se limite e se restringe àquilo que ela significa apenas em um determinado contexto (VIGOTSKI, 2001, p. 465-466).

A palavra por sua acepção abstrata guarda restrita significação, todavia, quando efetivada por meio da comunicação discursiva, ela pode adquirir outros valores. Assim, se a

pena é leve em sua acepção, pelas palavras de um poeta ela pode significar todo o peso do mundo, pois, de acordo com Bakhtin:

[...] a expressividade de determinadas palavras não é uma propriedade da própria palavra como unidade da língua e não decorre imediatamente do significado dessas palavras; essa expressão ou é uma expressão típica de gênero, ou um eco de uma expressão individual alheia, que torna a palavra uma espécie de representante da plenitude do enunciado do outro como posição valorativa determinada (BAKHTIN, 2011, p. 295).

Podemos depreender então que, ao definirmos as palavras que irão compor um determinado enunciado, não fazemos isso com base em seu significado linguístico exclusivamente, mas a partir de outros enunciados que tenham uma certa relação com o nosso dizer. Logo, verifica-se que:

Os enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmos; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros. Esses reflexos mútuos lhes determinam o caráter. Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva (BAKHTIN, 2011, p. 297).

A questão da ressonância do enunciado é desenvolvida pelo pensamento bakhtiniano com base no pressuposto de que “todo enunciado concreto é um elo na cadeia da comunicação discursiva de um determinado campo” (BAKHTIN, 2011, p. 296). Em outras palavras, todo enunciado remete a outros e, conseqüentemente, se o ato da comunicação discursiva surge da compreensão responsiva de um enunciado anterior, há nele marcas do enunciado antecessor. Nesse sentido, Bakhtin argumenta ainda que a “expressão do enunciado, em maior ou menor grau, *responde*, isto é, exprime a relação do falante com os enunciados do outro, e não só a relação com os objetos do seu enunciado” (BAKHTIN, 2011, p. 298, [grifos do autor]).

Ao enfatizar que todo enunciado se constitui a partir da relação com outros enunciados, os quais estabelecem entre si uma multiplicidade de vozes, Bakhtin irá instituir o conceito de dialogismo, o qual é parte inerente à concepção de linguagem apresentada pelo Círculo. Todavia, antes de aprofundar esse assunto, convém esclarecer que, embora o termo dialogismo nos remeta inicialmente à ideia de diálogo, a noção apresentada pelo filósofo russo está além do “diálogo face a face”, pois o seu interesse concentra-se, sobretudo, nas relações de sentido que se estabelecem entre enunciados (BAKHTIN, 2011).

Corroborando essa afirmação, Marchezan (2006, p. 123) declara que o diálogo segundo a ótica bakhtiniana diz respeito a “reação do eu e o outro, como ‘reação da palavra à palavra de outrem’” como ponto de tensão entre o eu e o outro, entre círculos de valores, entre forças

sociais. Assim, o foco da perspectiva bakhtiniana encontra-se nas situações complexas que envolvem não só o diálogo no sentido estrito do termo, mas em seu vínculo com dizeres antecedentes ou subsequentes a este.

Precisamos destacar com o exposto até aqui que o dialogismo abriga uma tríade de grande relevância: *sujeito do discurso / objeto do discurso* (enunciados orais ou escritos, produção textual) / *interlocutores* (BAKHTIN, 2011). Assim, o que foi dito sobre o objeto de algum modo se reflete no enunciado presente:

Uma visão de mundo, uma corrente, um ponto de vista, uma opinião sempre têm uma expressão verbalizada. Tudo isso é discurso do outro (em forma pessoal ou impessoal) e este não pode deixar de refletir-se no enunciado. O enunciado está voltado não só para o seu objeto, mas também para os discursos do outro sobre ele (BAKHTIN, 2011, p. 300).

Este fragmento nos descreve em linhas gerais o que vem a ser o cenário dialógico: um campo de muitas vozes e enunciações. Um enunciado, ao mesmo tempo que reflete ditos, se projeta sobre outros vindouros, em um processo dinâmico, comunicativo e existencial.

Para resumirmos o que foi abordado nesta seção, trazemos aqui as considerações apresentadas por Faria e Silva (2013), ao ressaltar que a importância da obra bakhtiniana para os estudos do discurso

[...] Reside em destacar que o sentido dos enunciados concretos constrói-se na relação entre materialidade sócio-histórica e forças históricas e ideológicas, ou seja, entre o texto que se percebe pelos sentidos e as forças constitutivas das atividades humanas envolvidas nas interações dos interlocutores desses textos (FARIA; SILVA, 2013, p. 64).

A seguir, discutiremos os conceitos de cronotopia e exotopia, os quais se configuram como categorias para a análise da relação tempo-espaço na produção discursiva.

### **4.3 Cronotopo e exotopia**

Na trajetória de suas reflexões, Bakhtin desenvolveu dois pressupostos que versam sobre a relação tempo-espaço no que diz respeito à estética da criação verbal, o cronotopo e a exotopia. Apesar de alinhados, os dois conceitos bakhtinianos são diferentes, assim, por sua essência singular, cada definição é insubstituível. Ambas devem ser vistas como duas formas heterogêneas de tratamento da relação tempo-espaço na produção da comunicação discursiva.

Segundo Amorim, o cronotopo refere-se diretamente aos textos literários, já a exotopia remete a atividade criada em um contexto geral (AMORIM, 2016).

De acordo com Fiorin (2016), o cronotopo é uma categoria empregada por Bakhtin para a análise das relações tempo-espço que constituem os textos literários. Nas palavras de Bakhtin (2014, p. 211), o cronotopo consiste na “interligação fundamental das relações temporais e espaciais assimiladas a partir da literatura” (BAKHTIN, 2014, p. 211). Assim, verifica-se que há uma conexão inerente na interação das diversas relações de tempo e espaço no texto.

Com relação ao tempo, uma maneira de destacar a presença do mesmo em um texto é se utilizando do emprego de formas verbais e adverbiais justamente por serem marcadores de tempo e expressarem o momento que tal situação está sendo narrada, a fim de situar não somente o leitor, mas também o autor.

Já o espaço é a dimensão onde se desenvolve a situação a ser narrada na história. Uma vez narrada, e nesse momento que ocorre uma relação entre ambos, pois o desenvolvimento percorre o tempo. O mesmo, trata da dimensão do movimento de transformação dos elementos envolvidos na narração, e no conflito que se desenrola no decorrer da trama, que acontece em um momento específico (tempo) e em um ou vários locais (espaço). Por exemplo, a fim de contemplar a representação integral de uma personagem em um romance, é preciso percorrer toda a trajetória de metamorfose que ocorre pelo processo de passagem do tempo (AMORIM, 2016).

No que tange à concepção de exotopia, essa pode ser expressa pelo *lugar exterior*. O espaço de criação do texto. Conforme Amorim, o método que é utilizado pelo autor para lapidar seu texto demonstra a diferença e a tensão entre dois pontos de vista (AMORIM, 2016). Por exemplo, a letra de uma música recebe duas apreciações sobre ela, as avaliações dos ouvintes e do compositor. De um lado, há o ponto de vista do compositor, que se empenha no processo de produção artístico para capturar uma significação do objeto que está presente no espaço, tentando captar a visão do objeto pelo olhar do receptor do texto. Para isso, o compositor precisa retornar ao lugar de vivência do ouvinte, a fim de sintetizar ou totalizar o que vê, de acordo com seus valores, perspectivas e problemáticas.

A exotopia se efetiva, quando o representado assimila a representação que o outro detém dele e assimila para si. Podendo se perceber de forma diferente e não igual à maneira concebida por sua percepção interna. Desse modo, há na exotopia uma adição de visão e consciência, rompendo com a ideia de um objeto idêntico a ele mesmo, o que permitiria um olhar estável. A exotopia restitui o movimento do sentido do objeto pela restituição do olhar (AMORIM, 2016). A exotopia inerente ao cenário dialógico de *O Menino Maluquinho* se constitui um veio de

pesquisa potente, merecedor de muitas pesquisas. Constitui-se tarefa fascinante pensarmos em como a subjetividade de Ziraldo é capaz de habitar a mente dos leitores, em especial das crianças, de tal modo que consiga ver o que faz a partir dos olhos delas, o que implica em orientar toda a narratividade segundo os desejos, frustrações, peraltices, alegrias, das mesmas, contempladoras que operam em coautoria na confecção do livro.

Para Bakhtin (2011), o conceito de exotopia passa por duas peculiaridades: a assimilação da obra como o autor a projetou e a inserção da obra em seu próprio contexto, sendo os elementos tempo e espaço fatores fundamentais no processo de compreensão da obra.

#### 4.4 O autor-contemplador

Para Bakhtin (2011, p. 56), o autor, por meio de sua produção cria “o corpo exterior do outro como valor”. Isso ocorre, mediante a possibilidade de um encontro e envolvimento do corpo interior com o corpo exterior que descobre sua consistência estética por intermédio da reação de valor desta interação. A fusão do interior e exterior deixa marcas impressas e expressas. Essas marcas são percebidas e capturadas por duas instâncias simultâneas no processo de criação estético verbal: o autor e o contemplador.

Ainda de acordo com Bakhtin (2011), a fim de que o autor-contemplador extraia o valor estético do outro a ser representado, é preciso que ambos mantenham distância um do outro. Pois, se há fusão do autor com o outro, esse perde o lugar que ocupa fora de si, deixando de enriquecer a contemplação e abandonando assim o ponto de vista externo para se voltar para o ponto de vista interno.

Para Tezza (2001, p. 2), o “autor-contemplador necessita de distância, ou seja, é a sua exotopia que atualiza o objeto estético”, pois:

Se o autor-contemplador perde a posição firme e ativa fora de cada uma das personagens e vem a fundir-se com elas, destroem-se o acontecimento artístico e o todo artístico como tal, no qual ele é elemento indispensável como pessoa criadora autônoma (BAKHTIN, 2011, p. 66).

Também, como já destacado anteriormente na reflexão sobre o conceito de exotopia, “o autor-contemplador sempre engloba temporalmente o conjunto, ou seja, todas as formas temporais. Isto é, a interpretação do futuro, do que será produzido esteticamente é diluída entre o passado e o presente, assim, determinando a maneira que irá surgir. Com isso, a categoria do futuro carrega em si o valor temporal e também uma categoria de sentido.

Pois, para que um indivíduo possa ser entendido em toda a sua completude, é preciso do olhar de outro ser, uma vez que um não se completa sozinho. “É o excedente de visão, no tempo e no espaço que dá sentido estético à consciência do outro, produz um acabamento que jamais podemos ter por conta própria, na estrita solidão de nossa voz” (TEZZA, 2001, p. 2).

#### **4.5 Multimodalidade e intergenericidade: materializações enunciativas**

Uma característica marcante das produções contemporâneas para o público de literatura infantojuvenil vem a ser a *multimodalidade*. Trata-se da associação de vários gêneros e códigos visuais, de modo que a composição final resulta de linguagens que se interpenetram, em um todo que expande sentidos. Tal arranjo enunciativo conta também com fusões de gêneros, muitas vezes tornando até mesmo artificial a classificação do gênero a que pertence um enunciado. A linguagem visual por si reúne os mais diversos códigos, traços, aspectos simbólicos, diagramações, etc. Tais aspectos interferem de modo impactante na produção enunciativa, por diversas razões, especialmente porque os gêneros, quando em ação, constituem-se de práticas sociais. Isto nos faz pensar na importância da ilustração para as crianças pequenas, característica dos livros infantis. A leitura feita para um bebê poderá contar com infindáveis recursos não verbais, como livros de textura, tecido e até livros brinquedos, isto sem considerarmos todos os recursos da oralidade, na ocasião de leitura, como o gestual, a entonação, etc.

Assim como temos um cenário dialogizador, que abriga diversas vozes enunciativas, também poderemos identificar diversos planos de sentido, desde os mais colados aos enunciados materializados, até mesmo ecos distantes de enunciações remotas, marcas da cultura, tradição, ideologia, ligadas pelo sentido ao gênero que se materializa na comunicação.

Conforme afirma Dionísio (2014), a multimodalidade é um traço que contribui para a formação dos gêneros. Trata-se de arranjos entre códigos das mais diversas linguagens, como os signos visuais, gráficos, sonoros, musicais, pictóricos, etc., que em harmonia discursiva produzem e potencializam significados. Então podemos encontrar em um suporte convencional, como o livro, diversos gêneros textuais e a concorrência de outros sistemas não-verbais, o que supõe a necessidade do multiletramento, sem o qual o leitor não terá condições de decodificar satisfatoriamente os sentidos inerentes à obra que aprecia. A autora é enfática em defender uma aprendizagem com o multiletrar (DIONÍSIO, 2014), ou seja, propiciando o acesso dos alunos aos mais diversos códigos e respectivas linguagens, de modo a adquirirem condições plenas de

interpretar e mesmo de apreciar esteticamente um objeto artístico. Esta abordagem para nós tem imensa importância, principalmente porque umas das características mais relevantes de nosso objeto de pesquisa, o livro *O Menino Maluquinho*, vem a ser a multimodalidade, conforme demonstraremos no capítulo de análises. Poucas vezes se observa em produções literárias tamanha confluência de códigos, ampliando o diálogo com leitores, estabelecendo contato até com músicos que leiam uma partitura musical, ou conheçam esperanto, dentre tantas experiências simbólicas e comunicativas.

Como vimos anteriormente, a variedade de gêneros do discurso são infinitas, pois surgem em decorrência de condições específicas e das necessidades de comunicação de cada esfera ou campo de atividade humana, ou seja, constantemente as práticas humanas estão em processo de metamorfose, conseqüentemente, os gêneros do discurso então no mesmo processo de transformação.

Nesse processo de transformações, os gêneros do discurso podem incorporar a função de outro. Essa capacidade de assimilação pode ser denominada como hibridização, intertextualidade tipológica ou intergenericidade, conforme afirma Marcuschi (2002). A intergenericidade demonstra que gêneros discursivos são flexíveis, podendo sofrer adaptações em virtude das necessidades humanas, pois conforme afirma Bakhtin (2011, p. 285) “gêneros do discurso, comparados às formas da língua, são bem mais mutáveis, flexíveis e plásticos” (BAKHTIN, 2011, p. 285).

Para fundamentar o estudo dos gêneros do discurso e essa mescla com outros textos em relação à intergenericidade, Marcuschi (2002) recorre aos preceitos da intertextualidade. Assim, para o autor, é possível gerar o fenômeno da intertextualidade a partir do momento em que um gênero discursivo faz uso da forma e função de outro gênero de discurso para se materializar. Didaticamente, com o objetivo de exemplificar o pensamento de Marcuschi (2002), pode-se citar a relação de intergêneros que é comum no meio publicitário. Os gêneros discursivos do meio da publicidade têm a função de promover ideias e produtos. Para materializar seu discurso, podem fazer a utilização de outros gêneros discursivos, por exemplo, os gêneros das artes visuais.

Exemplo disso é quando um gênero discursivo, como o da propaganda publicitária, faz o uso de uma pintura, na verdade ele está usando a função de outro gênero para materializar seu discurso (MARCUSHI, 2002). Evidentemente que não existe intergenericidade sem intertextualidade. Esta qualidade do discurso, quando enfatizada pela enunciação, pode nos trazer boas surpresas, como na propaganda do *HORTIFRUTI*, apresentada a seguir.

**Figura 2** – Intergenericidade e intertextualidade



Fonte: <http://hortiflix.com.br/>

Para Marcuschi (2002), o uso de uma forma que tem a função de criar outra, configura-se pelo processo de *intertextualidade intergenérica*. Conforme Lima e Araújo (2012), “haverá Intergenericidade quando for possível enxergar, num mesmo enunciado, traços de pelo menos dois gêneros, e um deles prevalecer para a sua identificação” (LIMA; ARAÚJO, 2012, p. 12).

Além disso, Marcuschi (2003) reflete sobre os suportes dos textos discursivos e afirma que todo gênero está vinculado a um suporte. “Numa definição sumária, pode-se dizer que o suporte de um gênero é uma superfície física em formato específico que evidencia o texto” (MARCUSCHI, 2003, p. 5). Na visão do linguista, todo suporte terá características peculiares e ação sobre o gênero discursivo, uma vez que não há como dissociar o gênero do suporte. Todo gênero precisa se utilizar de meio para se materializar.

Por fim, para Marcuschi (2003), há dois tipos de suportes para os gêneros discursivos: *convencionais* e *incidentais*. Os suportes convencionais são suportes que foram elaborados tendo em vista a sua função de portarem ou fixarem textos, como o papel por exemplo, que serve de suporte para a escrita e o desenho. Outro exemplo é o livro que comporta diversos gêneros textuais e por isso se torna um suporte tão rico. Veremos na análise de *O Menino Maluquinho* que tratamos de um suporte bastante popular: o livro, muito embora, naquele caso, diversos gêneros o atravessem, dialoguem, subvertam as estruturas tradicionais da produção literária.

Já os suportes incidentais, por sua vez, funcionam como suportes ocasionais e surgem em momentos especiais. Eles podem apresentar textos, mas não são destinados a essa finalidade, nem à atividade comunicativa. Por exemplo, o corpo humano, que se utiliza como suporte para tatuagens, roupas com estampas, paredes com escritas, entre outros. No entanto, em nenhum dos casos é convencional a presença de algum registro escrito ou visual, como desenhos ou imagens, o que nos faz classificarmos tais suportes como incidentais, pouco comuns para abrigarem enunciados.

Diante das considerações apresentadas, ao analisar um gênero discursivo, deve-se levar em conta questões como a forma do texto, o discurso, a competência discursiva, a área de

atividade humana e a relação entre o suporte do texto e as formas de leitura. Eis o que faremos no capítulo a seguir, além de outras abordagens do livro de Ziraldo.



# Capítulo 5

*APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DE O  
MENINO MALUQUINHO*

*A compreensão amadurece apenas na resposta. A compreensão e a resposta estão fundidas dialeticamente e reciprocamente condicionadas, sendo impossível uma sem a outra. (BAKHTIN, 1998, P. 90)*

A literatura infantil ocidental apresenta-se como herdeira de textos escritos no século XVII, colhidos das tradições orais e populares, narrativas nem sempre adequadas para as crianças e que, ao longo dos séculos, foram sofrendo adaptações. Há um consenso de que o primeiro autor a se dedicar ao público infantil foi Charles Perrault (1628-1703), produzindo estórias como *O gato de botas* e *A formiga e a cigarra*. Além dele, nomes como Hans Christian Andersen (1805-1875), autor do clássico *A pequena vendedora de fósforos* e Joseph Jacobs (1854-1916), com *Os três porquinhos* e *João e o pé de feijão*, dentre tantos outros, passaram a dedicar-se às crianças.

De acordo com Nelly Novaes Coelho,

[...] o caráter fundamental da literatura (ou da arte em geral): [é] traduzir verdades individuais, de tal maneira integradas na verdade geral e abrangente, que a forma representativa escolhida, mesmo perdendo, com o tempo, o motivo particular que a gerou, continua falando aos homens por outros motivos, também verdadeiros, no momento em que surge (2000, p. 44-45).

Deste modo, a literatura infantil nasce no seio do maravilhoso ou, em melhores palavras, da fantasia orientada para reproduzir e inculcar valores considerados como essenciais para os filhos da classe social que finalmente se consolidava política e economicamente: a burguesia.

No Brasil, dois nomes se destacam por adaptarem os textos clássicos para as crianças, o teuto-brasileiro Carl Jansen (1829-1889) e Alberto Figueiredo Pimentel (1869-1914). São eles que trazem ao universo infantil as lendas, fábulas e mitos que contribuem para a formação leitora do público infantil, em seus primórdios.

Monteiro Lobato desempenhou a importante tarefa de “mostrar o maravilhoso como possível de ser vivido por qualquer um” (COELHO, 2000, p. 138). Ele praticamente inaugura o que seria a identidade da literatura infantil brasileira, com seus personagens de *O Sítio do Pica-Pau Amarelo* e tantas obras de valor inestimável para nossa cultura. O valor pedagógico e moralizante foi dando espaço à imaginação, à experiência genuinamente estética, resgatando com as ferramentas da literatura o universo da criança.

A obra de Ziraldo herda desse modo o papel de levar à infância uma perspectiva de formação leitora, transbordante de imaginação, fruição artística. A literatura infantil, antes de tudo, é arte, como nos aponta Coelho, e deve ser levada a sério, entendida como ferramenta de transformação social.

No Brasil, temos nomes importantes como Ruth Rocha, Vinícius de Moraes, Cecília Meireles, Mário Quintana, Marcos Rey, Lygia Bojunga Nunes, Clarice Lispector, Eva Funari, Ana Maria Machado, Pedro Bandeira, Ângela Lago, Silvia Orthof, Mauricio de Sousa, Marina Colasanti, Roseana Murray, Stella Carr Ribeiro, Fanny Abramovich, Maria Clara Machado, Moacyr Scliar, Flávia Muniz, entre outros autores, que fizeram boa literatura para o público infanto-juvenil.

Ao iniciarmos a análise da obra *O Menino Maluquinho*, partimos de um conceito central bakhtiniano, o dialogismo. Desse modo, buscamos caracterizar o cenário dialogizador em que se configura o famoso livro de Ziraldo. Conforme afirmamos anteriormente, Bakhtin nos apresentou a tríade *sujeito do discurso / objeto do discurso / interlocutores*. Esta visão sobre as vozes do discurso é a base para a presente reflexão.

Pensando no primeiro aspecto, *sujeito do discurso* (autor), procuramos enumerar dados biográficos, formações discursivas, influências, enfim, as principais marcas enunciativas da existência de Ziraldo, o artista em questão.

### **5.1 Ziraldo, uma voz em defesa das crianças**

Ziraldo Alves Pinto nasceu na cidade de Caratinga-MG em 1932, onde passou sua infância. Em 1954, residindo na cidade de São Paulo, iniciou seu trabalho no jornal *Folha da Manhã* (atualmente conhecido como Folha de São Paulo). Posteriormente, ingressou na revista *O cruzeiro*, na qual seu trabalho teve grande visibilidade, pois o periódico possuía muitos leitores. No entanto, o marco do artista se deu no ano de 1960, ao lançar a revista em quadrinhos *Turma do Pererê*. Não obstante, com a chegada do regime militar em 1964, encerraram suas atividades, uma vez que foi a revista foi considerada subversiva. Após alguns anos, a *Turma do Pererê* foi relançada, porém, nesse período, o sucesso não foi mais o mesmo.

No ano de 1969, Ziraldo juntamente com Jaguar, Millôr Fernandes, Henfil e os jornalistas Tarso de Castro e Sérgio Cabral começaram a dirigir o jornal *O Pasquim*, com o propósito de questionar a ditadura e demonstrar resistência à opressão política. Desse modo, o grupo desenvolvia um papel relevante na oposição ao regime militar, dando voz à população naquele momento histórico. Foi diante desse contexto, ao levantar a bandeira da oposição ao regime da ditadura militar e realizar denúncias por meio de charges na imprensa nacional, que Ziraldo foi preso e considerado perigoso na época.

Os traços ziraldianos ao longo dos anos foram amadurecidos, tornando-se inconfundíveis nacionalmente, bem como no continente americano e na Europa. A relevância alcançada pelo trabalho e o reconhecimento de críticas e publicações renderam premiações nacionais e internacionais. Dentre estas, destacamos 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 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.

As obras desse renomado artista permitem aos leitores contemplar o seu percurso histórico. Os trabalhos possuem uma diversidade de riquezas, linguagem própria, ritmo lírico e transgressor, ainda que seja perceptível o predomínio do tipo textual narrativo; além disso, suas produções apresentam elementos paralinguísticos. Desse modo, a organização das obras se dá por meio de palavras, imagens e outros signos que em síntese formam cartuns, HQs, dentre tantos gêneros, até mesmo o romance, como *Vito Grandam*, publicado em 1987, proporcionando o envolvimento de leitores de diversificadas faixas etárias.

Ressaltamos que a primeira obra de Ziraldo destinada ao público infantil foi publicada em 1969, intitulada *Flits*. Nesse período, o Brasil ainda se encontrava sobre o regime militar (1964 - 1985) e Ziraldo lançou uma obra que abordava a temática da igualdade, as diferenças e a busca por um espaço no mundo. Após 10 anos do lançamento de *Flits*, o autor lança sua obra de maior sucesso literário, pela qual recebeu premiações (Prêmio Jabuti, 1981), além de ter sido selecionada para o Programa Salas de Leitura (MEC-FAE), adaptada para teatro, transformada em HQs, tirinha de jornal, desenho, ganhando inclusive uma versão cinematográfica. Diante disso, vale reafirmar a grande relevância da obra, inclusive para o contexto escolar, configurando-se temática do presente estudo.

Tal obra nos permite adentrar o universo infantil, sem idealizações, romantizações, com muito humor e grandes surpresas. A enunciação ziraldiana é uma grande aventura dialógica, recebendo o impacto de muitas vozes, como aquelas que o levaram à prisão, perseguindo suas tirinhas libertárias; dos saberes escolares, sobretudo da educação tradicional e repressiva; do mercado editorial, com suas leis a ditarem condições severas daquilo que precisa ser vendido em grande escala, com públicos definidos, redução de custos de produção, dentre outras marcas; da criança que Ziraldo foi e aqui destacamos a fidelidade aos enunciados da vida infantil, materializando no livro reflexos e réplicas de falas, ações, sentimentos, oriundos dos dias de meninice. Outras vozes tangenciam a enunciação do artista, oriundas da literatura. Pelos limites de nossa pesquisa, escolhemos uma reconhecida pelo próprio Ziraldo: Monteiro Lobato (1882-

1948). Suas produções literárias, como *As Reinações de Narizinho* (LOBATO, 1931), antecipavam a defesa da autonomia e respeito à subjetividade da criança.

## 5.2 O Menino Maluquinho

Como *objeto do discurso* e de comunicação, apresentamos o livro *O Menino Maluquinho* (daqui em diante usaremos para ele a sigla *O.M.M.*), de Ziraldo Alves Pinto, que teve sua primeira edição em 1980, produzida pela Editora Melhoramentos, de São Paulo, SP. Tendo completado 40 anos de idade, a obra já foi vendida para cerca de 4 milhões de leitores, em 129 edições, conforme já informamos.

**Figura 3 - O Menino Maluquinho**



Fonte: Ziraldo (1990)

Na capa do livro, encontramos a representação de uma criança com uma cabeça que aparenta ser maior que todo o restante do corpo e, sob ela, há uma panela. O gigantismo da cabeça pode nos remeter a uma valorização do raciocínio, da esperteza e da loucura (esta vista sob o olhar adulto), mas sobretudo da expressividade e do humor. O terno azul também é desproporcional ao corpo infantil, bem como os sapatos enormes. Todos esses elementos apresentados com tamanho supervalorizado provocam risos, antecipando informações sobre como pode ser a personalidade dessa criança: no olho direito, o traço alegre, expressão revelada por uma sobrancelha arredondada para cima; no esquerdo, uma curva inversa, sobrancelha encostada ao olho, nos levando a pressentir uma criança pronta para praticar travessuras. O uso de itens do vestuário adulto revela também uma percepção de Corsaro (2011): as crianças fazem o possível para crescerem logo e assim serem respeitadas. Uma das brincadeiras mais apreciadas por elas e que faz surgir cultura de pares vem a ser a imitação do adulto, e o uso

de objetos do mesmo. Quanto mais crescem, mais se sentem valorizadas, inclusive entre as mesmas.

Adentrando a obra, nas páginas de 7 a 13, encontramos uma sequência de ilustrações surrealistas, que despertam o olhar do leitor para a faceta de artista plástico de Ziraldo: o *Maluquinho* tem um olho só e maior do que a barriga, tem rabo com fogo na ponta, o tampo da cabeça está aberto, onde vemos macaquinhos; as pernas arqueadas e muito longas, indicando que podem abarcar o mundo. Abaixo da última ilustração, lemos o seguinte enunciado: “Ele era um menino impossível!” Assim se iniciam as histórias de uma personagem que marcaria para sempre o imaginário infantojuvenil brasileiro.

No livro, é possível identificar o emprego variado de linguagens visuais – cartum, ilustrações típicas de histórias em quadrinhos (HQs), partituras musicais, tabelas, mapas, etc. Podemos afirmar que essa multiplicidade é um dos fatores que contribui para se ter leitores diversificados e de variadas faixas etárias. *O.M.M.* se constitui um notório exemplo de *multimodalidade*, exigindo do leitor habilidades de multiletramento, como nas ocasiões em que partituras musicais são apresentadas no encadeamento da história.

A obra é composta por uma variedade de gêneros textuais, os quais, como explicitado por Bakhtin (2011), são infinitos e perpassam todas as ações humanas, uma vez que cada situação de existência em sociedade ocorre por meio enunciados, os elos comunicativos. Estes, quando alinhados e regularizados pelos aspectos *tema, estilo e estrutura composicional*, geram os gêneros discursivos, sejam orais ou escritos.

Com relação ao *cronotopo* que caracteriza *O.M.M.*, temos o espaço-tempo da meninice, que se atualiza em cada indivíduo, porque a infância permanece. As imagens e fatos desta dimensão (e aqui recusamos a expressão “fase da vida”, recorrendo aos autores da Sociologia contemporânea para reafirmamos isto) se dão em um lugar coletivo, aquele onde a maioria dos meninos cresce: a escola, a rua, o lar. E a temporalidade que se perpetua nos dias de infância apresenta no final do livro um salto, ocasião em que Ziraldo conta que o goleiro maluquinho conseguia pegar todas as bolas, mas uma não foi possível: o tempo. O desfecho da obra afirma que o menino se tornou o “cara mais legal do mundo!” (ZIRALDO, 1990, p. 104). Essas percepções nos autorizam afirmar que o cronotopo de *O.M.M.* se relaciona a uma infância sem etapas, um pressuposto que rompe com visões tradicionais da educação, conforme veremos mais adiante.

### 5.2.1 A *multimodalidade* em *O.M.M.*

Analisando o objeto de estudo desta dissertação, podemos defini-lo como uma produção multimodal, intertextual, híbrida, dentre outras marcas, em que se leva adiante uma orquestração dialógica. Bakhtin (2011) afirmava que toda atividade humana está interligada ao uso da linguagem e que, por conseguinte, toda atividade humana se concretiza nos enunciados presentes nos diversos campos da mesma. Nesse sentido, os enunciados

[...] refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só no seu conteúdo (temático) e pelo uso da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais, mas acima de tudo, por sua construção composicional (BAKHTIN, 2011, p. 261).

Nessa perspectiva, ao olharmos para tais aspectos – *tema, estilo e construção composicional* – verificamos que Ziraldo atua como um maestro, principalmente por orquestrar tipologias de textos, multiplicidade de gêneros, vozes que atravessam a enunciação.

É possível identificar que, na obra *O.M.M.*, cada gênero tem um objetivo específico nas relações sociais vividas pelo protagonista da história e seus pares. Tal constatação está em consonância com o que afirma Bakhtin (2011, p. 266) que “em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo; é a esses gêneros que correspondem determinados estilos.”

Assim sendo, a leitura de *O.M.M.* demonstra como a língua pode ser empregada em campos específicos, dependendo das condições e da função da comunicação, representando assim a especificidade dos gêneros em cada contexto específico, bem como a interação entre tipos dos mesmos. A esse respeito, Bakhtin (2011) enfatiza a riqueza dos enunciados e a forma como eles podem se adequar, interpenetrar-se para cumprirem o objetivo de comunicar de forma efetiva com os mais variados perfis de leitores, os quais precisam decodificar os mais diferentes tipos de texto. Para tanto, devem desenvolver o multiletramento, conforme defende Dionísio (2014).

Em nosso objeto de estudo, tanto a escrita, como as ilustrações e outros códigos foram elaborados por Ziraldo. Tal arranjo multimodal é uma das marcas recorrentes nas produções infantojuvenis ziraldianas. O livro *O.M.M.* atua como um suporte para diversos gêneros textuais, mas afirmamos que o cartum (que celebrou o nome Ziraldo) predomina sobre os outros.

Outro destaque vem a ser a História em Quadrinhos (HQ). Com relação a esta, são comuns os quadrinhos encadeados (como os de Disney, Maurício de Souza), balões e imagens, dando sequência ao enredo, expondo detalhes da narrativa, personagens, tempo, etc., o que

ocorre em certa medida, mas o traço de cartunista de Ziraldo é inconfundível. A sensação verbo visual não é a mesma que em geral temos com a leitura de HQs, porque uma técnica ziraldiana recorrente é a eliminação dos balões de fala, proporcionando maior fluidez e velocidade às imagens. Rahde (1996) explica que as HQs compreendem um dos onze tipos de arte que são reconhecidas no mundo e possui uma associação muito forte com o público jovem, podendo ser entendida como linguagem contemporânea, impressa ou virtual, de narratividade.

Nos trechos a seguir, são apresentados alguns arranjos multimodais (múltiplos gêneros combinados), assim a enunciação adquire os mais diversos tons, linguagens, potencializando a expressividade.

**Figura 4** - Dorme o *Maluquinho*



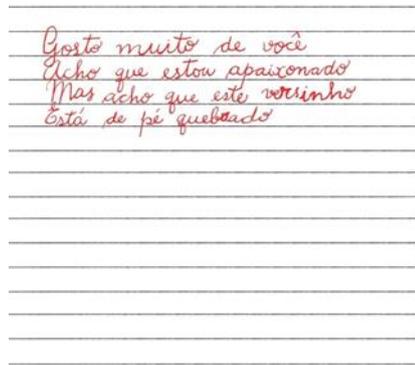
Fonte: Ziraldo (1990, p. 52)

Dentre as muitas fórmulas enunciativas que o artista (sujeito do discurso) apresenta em *O.M.M.*, temos o *hibridismo*. Na **Figura 4**, isso ocorre quando verificamos a rima na prosa, um tipo de enunciado dentro do outro, como em “suspirando de alegria / E a vovó dizia”. Um texto que flui narrativamente (apresenta, por exemplo, fala de personagem: “Esse meu neto é tão maluquinho”), tal como nos romances infantojuvenis, mas que apresenta aspectos do cartum, como a ilustração que revela o estilo ziraldiano.

Destacamos ainda a presença da onomatopeia: “ZZZZZZZZZ”, que cresce verticalmente, sugerida pelo tamanho das letras. Esse recurso representa o som do ronco do menino que após deitar e rolar, pintar, bordar, empanturrar-se de bolo e cocada, agora dorme profundamente, revelando um contraste entre as peraltices e o momento de quietude do menino. Para além do que afirmamos, a figura revela um humor que mescla a caricatura com a delicadeza, ao descrever as características de um menino um tanto inquieto, travesso, um garoto sem modos para a visão tradicional de criança idealizada. Embora o livro seja predominantemente em

prosa, nesta passagem, verificamos uma vez mais o registro da poesia (presença de rimas em ‘ava’ e ‘ia’, polissíndeto em ‘e’). Uma das fórmulas de *O.M.M.* ser tão impactante reside, a nosso ver, no trânsito de enunciados que ora pertencem ao terreno da prosa, ora migram para a poesia, de modo irreverente e transgressor.

**Figura 5** - Versos do *Maluquinho*



e fazia versinhos

Fonte: Ziraldo (1990, p. 60)

Nesta figura, a presença do poema, além de surpreender o leitor, que espera enunciados narrativos, uma vez que se trata da história de um menino, ocorre com a mudança de letra e de tipo textual. Os versos são apresentados com o formato cursivo, em cor vermelha, revelando a intimidade da personagem no gesto e na grafia, denotando o sentimento de paixão, afeto exacerbado do *Maluquinho*. Então encontramos enunciados de valor literário, metafórico, proporcionando emoções estéticas variadas.

Após a estrofe em vermelho, voltam as letras que predominam nas páginas: “e fazia versinhos”. Essa variação realça o poema, especialmente pela cor vermelha, deixando claro para o leitor a importância da poesia e todos os seus gêneros. A personagem documenta sua paixão, usando outro gênero (poema), reafirmando a força de um arranjo multimodal.

Há inclusive uma reflexão sobre a natureza teórico-literária do próprio verso (“Mas acho que este versinho está de pé quebrado”), que sinaliza para muitos sentidos, um deles pode ser a metáfora para a rasura (nas palavras “versinho” e “quebrado”), que lembra uma atadura, ou mesmo para a incapacidade de o verso expressar os sentimentos, posto que as palavras muitas vezes não suportam os significados que buscam abrigar. Para além disto, a expressão “pé quebrado” poderá remeter à estrutura do poema, que não atende ao rigor da redondilha maior (versos heptassílabos). Em uma análise da métrica do poema, podemos observar, quanto aos versos: gos/to/mui/to/de/vo/cê (heptassílabo); a/cho/quees/tou/a/pai/xo/na/do (octossílabo);

mas/a/cho/quees/te/ver/si/nho (heptassílabo); es/tá/de/pé/que/bra/do (hexassílabo). A enunciação ziraldiana se rebela desta vez contra os rígidos padrões da poesia canônica.

Na **Figura 5**, formando um par com os versos em vermelho da página à esquerda, temos uma partitura musical de uma valsa composta pelo Maluquinho. Esta informação é garantida pelo enunciado embaixo da pauta: “e fazia canções”. O livro não deixa claro se a personagem sabia escrita musical, a ponto de registrar sua valsa, mas aqui temos novamente a valorização da arte, dessa vez a música. A linha melódica apresenta um sentido ascendente e descendente, o que faz lembrar do *Maluquinho* e suas estripulias, mesmo para quem não conhece linguagem musical. As páginas 60 e 61 apresentam um projeto gráfico (à esquerda, a poesia; à direita, a música) que reafirma a importância de valorizarmos as linguagens artísticas. A própria direção e ritmo dos enunciados nos leva a pensar sobre tal importância: “e fazia versinhos” ... “e fazia canções.”

**Figura 6** - Valsa do *Menino Maluquinho*



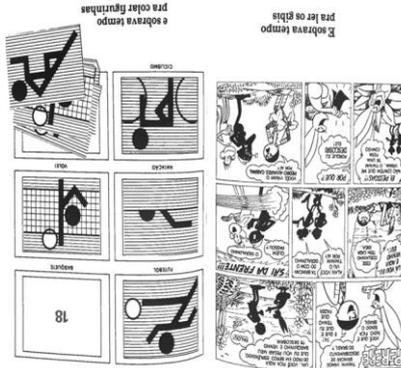
Fonte: Ziraldo (1990, p. 61)

Vale lembrar que o autor ainda brinca com dois tipos de suporte e diagramação visual: a pauta do caderno e a pauta musical. O autor traz à tona mais uma vez a representação de sons, ilustrando as notas musicais que acabam contrastando com a prosa, mas ao mesmo tempo complementando o resto do texto. Isso nos faz pensar que a engenhosidade de Ziraldo não tem fronteiras, pois não somente encontramos no livro gêneros e linguagens diversas que se interpenetram, mas o próprio suporte também se apresenta móvel. Trabalho do artista que rompe limites.

Para reafirmarmos a grandeza do caráter multimodal de *O.M.M.*, apresentamos a seguir as páginas 80 e 81. Como nas passagens do poema e da valsa, temos novamente um par de situações em que enunciados de tipologias diferentes são organizados, de maneira surpreendente. Aqui verificamos a presença de dois produtos culturais muito importantes para

a infância: os gibis e os álbuns de figurinhas (estes têm relação com a brincadeira tradicional do “abafo”).

**Figura 7 - Culturas da infância: gibi e álbum de figurinhas**



Fonte: Ziraldo (1990, p. 80 e 81)

Neste trecho, identificamos o gênero literário HQ, em sua forma tradicional, com a *Turma do Pererê* (personagem criado por Ziraldo em 1958, motivo de perseguição ao artista nos anos de ditadura militar). Os personagens dessa turma ressaltam a nacionalidade brasileira com o folclore, tendo o Saci como um dos personagens, entre outros que representam a cultura. A imagem em questão vem acompanhada de uma crítica bem-humorada que faz uma relação entre a letra do Hino Nacional e o descobrimento do Brasil: “UAI...VOCÊ FICA AQUI DEITADO EM BERÇO ESPLÊNDIDO QUE EU VOU PEGAR MEU BARQUINHO E VENHO TE DESCOBRIR” propôs o coelho *Geraldinho* ao indígena *Tininim*. Obviamente que, ao satirizar símbolos e valores cívicos, o cartunista pagaria um alto preço. Nessa passagem o *Maluquinho* tem tempo para ler gibis, o que nos permite interpretar que estes são importantes para a formação da criança leitora.

Quanto ao gênero álbum de figurinhas, por si mesmo bastante complexo, uma vez que abriga também multimodalidade e as intersecções de um arranjo potente como o que analisamos. Este, por sua vez, faz relação com a brincadeira tradicional do “bafo”, na qual os participantes têm o objetivo de ganhar mais figurinhas para sua própria coleção, virando com a batida de uma das mãos as figurinhas que ficam dispostas em um monte.

Nota-se que no espaço destinado à figurinha que representa o basquete consta apenas o número “18”, demonstrando que aquele espaço não foi preenchido pela figurinha correspondente. Isso nos leva a inferir que esse símbolo faz alusão à maioria, que no caso não foi atingida pelo *Maluquinho*, ou seja, os 18 anos. De acordo com a Constituição brasileira, após completar essa idade, o indivíduo passa a assumir todas as responsabilidades da vida adulta, indicando a passagem da infância para a vida adulta.

### 5.2.2 O caráter responsivo enunciativo em evidência: a *exotopia* em *O.M.M.*

Outra experiência textual de Ziraldo que subverte os moldes do tradicional livro infantojuvenil vem a ser o convite para o leitor preencher, colorir, passar o lápis por cima, tal como fazem as crianças com os livros didáticos e apostilas. Aqui temos o caráter responsivo da enunciação ziraldiana em grande evidência, um admirável ativismo. O artista busca respostas de seus leitores, em uma conversa franca. Então, “o ouvinte se torna falante” (BAKHTIN, 2011, p. 271). Todo enunciado, convém reafirmarmos, estabelece comunicação, sendo um elo de existências, vidas que se projetam sobre outras, vozes que se encontram, se propagam e perpetuam na materialidade do discurso.

O caráter responsivo perpassa todo o livro, sob as mais diversas formas. O fato de ter suas ilustrações do miolo todas em preto e branco, quase pedindo para serem pintadas nos parecem uma prova do que afirmamos. Há passagens ainda mais evidentes, como na página 81, no canto superior direito, em que há um espaço com o número 18, tendo embaixo a legenda “BASQUETE”, de modo que o público imagine o tipo de figura que iria ali, e a implícita sugestão de colar algo em cima, como fazemos com os álbuns em geral. Tal estratégia revela o reflexo de enunciados instrucionais, típicos das rotinas escolares, mas desta vez apresentados de modo cativante, tornando possível ao leitor participar da construção do livro. Verificamos esse convite em outra passagem, tal como a que veremos a seguir:

O enunciado instrucional é um convite, quase uma ordem: “ESCREVA OS NOMES DOS ESTADOS”. Além de escrita, temos uma atividade implícita de colorir não somente o mapa na parte superior da página, como o passarinho embaixo e a sugestão (também implícita) de passarmos o lápis em cima da linha tracejada que indica a direção e o espaço que o passarinho percorreu. Novamente ressaltamos o compromisso ziraldiano de diálogo com os leitores.

**Figura 8** - Uma tarefa para o leitor



Fonte: Ziraldo (1990, p. 27)

Essa estratégia de desenhar em cima de figuras tracejadas é muito antiga nos materiais didáticos, especialmente na alfabetização, para se adestrar o movimento e melhorar a coordenação motora para a escrita.

Na figura a seguir (**Figura 9**), temos outro exemplo de sedução do leitor infantojuvenil. Aqui temos, como em muitos trechos, a presença de intertextualidade, o que se torna uma afirmação quase redundante, se pensarmos que o enunciado sempre recebe reflexos de outros e também se projeta para futuras enunciações.

**Figura 9** - O menino sobre o foguete



Fonte: Ziraldo (1990, p.71)

Vale a pena mencionarmos o quanto esta ilustração do *Maluquinho* sobre o foguete resgata as HQs e seus super-heróis, o sonho do moleque de voar sobre uma máquina tão veloz. Ziraldo revela um profundo conhecimento da mente infantil ao ilustrar ludicamente (como sempre) o voo rápido dos foguetes.

Na figura a seguir (**Figura 10**), o balão de fala marca fortemente a linguagem de HQ, além de convidar outra vez o leitor para participar do livro, de modo que possa preencher o

balão em branco. Agora o *Maluquinho* voa como o *Super-homem* ou outros super-heróis, tendo adquirido asas, mas também tem a delicadeza de nosso passarinho uirapuru. Voar é um antigo sonho da humanidade e como tal, também é um tema das brincadeiras imaginárias infantis. Isso nos faz lembrar até dos acidentes tão comuns de pequenos que saltam dos muros e outras alturas, buscando o céu.

**Figura 10** - O *Maluquinho* em voo



Fonte: Ziraldo (1990, p. 18)

Então imaginamos o quão prazeroso para a criança poderá ser pensar em algo a escrever no balão de fala! Aqui temos um encontro de grande intimidade do enunciatário com o enunciador. Ambos contribuem para o processo de construção de sentido, o balão em branco para o enunciado nos parece um convite a um encontro de pensamentos.

Segundo Bakhtin (2011), o enunciatário bakhtiniano é um sujeito que se caracteriza, principalmente, pela sua responsividade. Contribui para o processo de construção do sentido não apenas com suas palavras, mas também, com suas ações, estratégias comunicativas e posicionamento valorativo. Nessa perspectiva sóciointeracional, o enunciatário é essencialmente um co-criador. Ziraldo age assim, axiologicamente, voltado para seu interlocutor (os quatro milhões que já leram o livro e outros que ainda o lerão), em todas as páginas da obra.

Posteriormente, na página 19 (**Figura 11**), aparece o menino com um chapeuzinho na cabeça, cachimbo na boca se equilibrando em uma das pernas, fazendo uma representação do Saci Pererê.

**Figura 11** - *Maluquinho Pererê*



Fonte: Ziraldo (1990, p. 19)

É possível, ao contemplarmos juntamente as páginas 18 e 19, afirmarmos que se trata de um arranjo profundamente lírico, como em diversas passagens já apontadas nesta análise, em que prosa e poesia se interpenetram. No caso em questão, temos as metáforas “era um uirapuru” e “era um saci” (também visuais), um agradável paralelismo iniciado por “pra uns” e “pra outros”; a onomatopeia “PIU PIU”, uma diagramação que articula graciosamente texto e imagem, permitindo-nos afirmar que se trata de mais um poema no grande arranjo discursivo da obra, portanto que apresenta um eu-lírico, sem o que não há poesia. Em todas as passagens de *O.M.M.* nas quais pudermos verificar essas híbridas experiências, teremos uma fusão de um eu-lírico com o narrador, ambos ficcionais, criações enunciativas, e temos nisto mais uma das incontáveis peripécias de Ziraldo. Este eu lírico não é fixo: no poema amoroso escrito pelo menino em caneta vermelha (página 60), verificamos um eu-lírico criança abrigado por outro maior, que narra: “e fazia versinhos”, “e fazia canções”. Conforme já afirmamos, existe uma enunciação multifacetada, muitos eus que transgridem as estruturas tradicionais da narrativa e da poesia.

O balão em branco parece propor uma questão como: *o que você falaria, amiguinho, se estivesse voando?* Este trecho do livro também nos remete ao conceito bakhtiniano de exotopia, em que o autor, ao produzir um objeto de discurso busca no corpo do outro um valor (BAKHTIN, 2011, p. 56). Trata-se de um encontro estético entre autor e contemplador, dois corpos que se demarcam enquanto limites e se transferem espacialmente, mas ainda assim mantêm uma distância do outro, uma vez que se houvesse a fusão de ambos, haveria a perda do fora de si, e o ponto de vista externo não poderia mais ver o interno e vice-versa. Quem contempla precisa estar separado do objeto, de modo que possa atualizá-lo (TEZZA, 2001).

Se há fusão do autor com o outro, este perde o lugar que ocupa fora de si, deixando de enriquecer a contemplação e abandonando assim o ponto de vista externo para se voltar para o ponto de vista interno. E vamos além, no exercício exotópico, o autor-contemplador manipula

até mesmo o cronotopo, interpretando a seu modo o futuro, o passado e o presente, produzindo e multiplicando sentidos novos. Cada leitor que voa com o *Maluquinho*, feito o uirapuru, ou o homem foguete, ou qualquer super-herói, faz um voo único para tempos e lugares a que ninguém foi, nem viu.

Na próxima figura (**Figura 12**), predomina a típica estrutura de HQ. Temos a forte sensação visual de movimento: o menino entra correndo em casa, deixando um rastro de nuvem e poeira, os balões de fala representados de maneira sequencial na imagem: “Tou com fome!”, “Me dá leite!”, “Cadê minha bicicleta?”, “Viva a Maria!”. Aqui verificamos uma vez mais um arranjo multimodal, em que a fala das personagens se apresenta em dois gêneros, nos balões (HQ) e entre aspas, como nos livros tradicionais de histórias: “E a cozinheira dizia: ‘Chegou o maluquinho!’”

**Figura 12** - O *Maluquinho* chegando em casa



Fonte: Ziraldo (1990, p. 30-31)

Novamente observamos o hibridismo, em especial pela presença de rima no texto em prosa (enchia/alegria). Vale destacar a prosopopeia, no trecho: “os quartos cantavam”, a sinestesia, misturando sensações visuais, auditivas, rítmicas. Existe também um contraste entre certo formalismo do texto na parte superior com a espontaneidade das falas do *Maluquinho*. Tal aspecto nos remete aos conceitos bakhtinianos de gêneros primários e secundários. Conforme afirmamos anteriormente, Bakhtin (2011, p. 263) defendera que o enunciado, ao se descolar do mundo concreto e de origem, ocasião em que seria primário, passará a ser secundário, altamente complexo, a enunciação sofre uma filtragem, de modo que aquilo que se falou passa a ser uma *réplica*, elemento da nova estrutura discursiva. As falas interjetivas nos balões, assim como na novela televisiva, no cinema, teatro, etc., conferem uma nova materialidade à comunicação cotidiana, todavia descolada do real.

As réplicas enunciativas de *O.M.M.* são muito próximas dos enunciados primários de milhões de crianças, outra razão do sucesso do livro. Ziraldo conhece como poucos a

subjetividade delas. O livro, como um todo, não perde de vista a cumplicidade com a infância, as trocas de fala, os limites dos enunciados, seus acabamentos. As réplicas: “Tou com fome!”, “Me dá leite!”, “Cadê minha bicicleta?”, “Viva a Maria!” são oriundas do gênero primário diálogo familiar, tendo sido depuradas pelas mãos de Ziraldo, tornando-se enunciados secundários que migram para uma página multimodal. Verificamos também pelas gradações e supervelocidade do Maluquinho uma forte referência ao *The Flash*, super-herói criado em 1940 por Gardner Fox e Harry Lampert.

O resultado são sensações de humor, velocidade, graça, entretenimento de muita qualidade para o leitor, além de reflexões sobre uma criança real, sem mistificações conservadoras, sem as características imaginadas pelos adultos que há séculos as oprimem.

### 5.3 Visões sobre a infância no livro *O.M.M.* (interlocutores)

Retomando a abordagem do cenário dialogizador inerente à produção de *O.M.M.*, e deste modo, ao terceiro aspecto da tríade *sujeito do discurso/objeto do discurso/interlocutores*, encaminhamos nossa reflexão primeiramente aos leitores. Na verdade, já fizemos isto, quando tratamos da exotopia e do caráter responsivo da enunciação de Ziraldo, ao convidar quem lê a participar da materialidade do livro, com desenhos e frases. Foi uma abordagem significativa, mas reconhecemos que a natureza exotópica da enunciação se projeta para muito além disto.

Naquilo que Bakhtin denominou estética da criação verbal, vale reafirmarmos, há um processo em que o observador participa da mesma, pois se constitui o endereço (destinatário) do enunciado, de modo que, mesmo externo à obra, deverá compreendê-la e assim determiná-la em muitos aspectos. Este interlocutor é plural. Não se trata somente das crianças.

Conforme já mencionamos, no início da análise do livro, são diversas vozes sociais a comporem esse contexto dialógico; no caso de *O.M.M.*, desde enunciados do AI5, que levaram o autor à prisão, até aqueles dos editais de licitação para venda da obra para o *Programa Nacional Salas de Leitura / Bibliotecas Escolares*, do MEC, para termos uma ideia da amplitude interlocutiva em questão. Dentre tantas vozes, como os ecos da infância de Ziraldo, suas leituras, posições políticas, etc., vamos delimitar as concepções sobre o ser criança que aparecem na narrativa de *O.M.M.* Faremos isto à luz dos conceitos dos estudos sociais da infância, certos de que poderemos ter contribuições para os estudos educacionais, principalmente com relação às interações entre adulto e criança, que tanto caracterizam a aprendizagem.

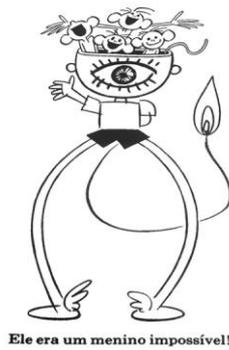
Ziraldo trata o universo infantil de modo ímpar: as relações de amizade, a organização dos trabalhos escolares, o comportamento em casa, as emoções e a forma como lida com elas, os namoricos e as questões difíceis que surgem na vida. Todas essas questões se assemelham ao cotidiano das crianças na sociedade contemporânea.

O autor ainda representa a criança como um ser distinto, com necessidades e características próprias, ressaltando sua importância, suas emoções, suas brincadeiras, dentre outras características que evidenciam o distanciamento do ritmo de vida dos adultos. A sociologia da infância nos ajuda a compreender a importância do protagonismo social da criança: ator social que produz cultura de diferentes formas, como um grupo social, intergeracional, permanente na sociedade. A seguir, analisaremos de que modo os sentimentos e visões sobre a infância nascidos na modernidade, conforme comentado nesta pesquisa, dialogam com *O.M.M.*

### 5.3.1 Nem criança má, nem inocente... ele era “impossível!”

Conforme verificamos na Figura 12, a imagem da personagem é acompanhada da seguinte afirmação: “ele era um menino impossível!”. Eis uma ilustração surrealista de uma criança com “o olho maior que a barriga”, com “fogo no rabo” e uma cabeça repleta de “macaquinhos”. Trata-se de metáforas do cotidiano, dos diálogos familiares, enunciados primários aqui capturados e transformados em secundários pela enunciação ziraldiana. Tais aspectos vão em sentido contrário à representação de *criança boa/inocente* da modernidade. Ziraldo procura romper com tais padrões. O *Maluquinho* tinha uma forma única de se comportar, irreverente, aventureiro, peralta, muito agitado, etc. Tal modo de ser nos leva ao que a modernidade classificaria como a criança má, pequeno selvagem a ser civilizado, conforme acreditava Robbes (nascemos lobos) e mesmo Durkheim, para quem a educação deveria docilizar aqueles que fogem às regras sociais, que determinam a formação de uma criança comportada (DURKHEIM, 1978). Confirmando essa percepção, vemos o reflexo de um velho enunciado alcançando a escrita de Ziraldo: o menino “tinha fogo no rabo” (ZIRALDO, 1990, p. 9). Verificamos aqui vozes da educação familiar conservadora, perpetuando este dito, referente a criança malcriada, que não fica quieta. Seguindo neste caminho, nas próximas linhas, analisaremos os enunciados das páginas 13 a 18 de *O.M.M.*, à luz das representações de infância enumeradas por Sarmiento, apresentadas no capítulo 3 desta pesquisa.

**Figura 13** - O surrealismo de Ziraldo



Fonte: Ziraldo (1990, p. 13)

Na página seguinte (**Figura 14**), temos os enunciados: “Ele era muito sabido / ele sabia de tudo / a única coisa que ele não sabia / era como ficar quieto / [3 espaços] / seu canto / seu riso / seu som / nunca estavam onde ele estava. / [11 espaços] / Se quebrava um vaso aqui logo estava lá” (ZIRALDO, 1990, p. 14), e a presença da gradação e anáfora em “seu canto, seu riso e seu som”, realçando a sensação auditiva, ou seja, o *Maluquinho* era muito barulhento! No canto inferior da página 14, verificamos um vaso de flores quebrado.

**Figura 14** - *Maluquinho* inquieto e travesso



Fonte: Ziraldo (1990, p. 14-15)

Na página seguinte, verificamos a personagem ao lado direito, na borda superior, como se estivesse saindo da página. Esses aspectos nos fazem inferir que foi ele quem quebrou o vaso. Semelhantemente, na página 16, temos o enunciado “às vezes cantava lá”, e o menino surge cantando de ponta cabeça na borda superior da página. Na diagramação, percebe-se a distância entre as imagens, sugerindo-nos que, ao realizar determinada travessura, o *Maluquinho* logo se afastava para que a culpa não caísse sobre ele, um verdadeiro peralta! O fato de ficar de cabeça para baixo, como um morcego, também tem destaque pela agilidade do moleque e

intertextualidade com o super-herói *Batman*, criado por Bill Finger e Bob Kane, em 1939. Na página 17 (**Figura 15**) temos o enunciado “e logo já estava aqui”, com uma partitura musical acima do enunciado, na parte inferior da página. Aqui a comunicação se estende até mesmo aos músicos, aqueles capazes de decodificar os sons ali representados.

**Figura 15** - Cantor veloz!



Fonte: Ziraldo (1990, p. 16-17)

Nessas 5 páginas (13 a 17), foi possível observar a implícita defesa da uma criança protagonista, que tem seus saberes, um corpo que se movimenta (“fogo no rabo”), que canta (a partitura musical, para aqueles a leem, lembra o tema da 5ª Sinfonia de Beethoven), que faz peraltices (“Se quebrava um vaso aqui”), uma criança muito dinâmica, exagerada (“olho maior que a barriga”) inquieta. Dessa forma, salienta-se um importante traço do personagem, a presente maluquice (o tampo da cabeça aberto revela macaquinhos), que inclusive está no título do livro (*Maluquinho*). Essas características psicológicas põem em cheque o projeto de criança frágil, boa e inocente, má ou tábula rasa, livro em branco (representações da modernidade), inconsciente, e até mesmo aquela da psicologia do desenvolvimento, com suas fases, conforme enumeram JAMES, JENKS e PROUT (1998).

A figura do *Maluquinho* e toda sua expressividade vai contra aquilo que o olhar adulto sempre determinou para a educação das crianças, não só no ambiente familiar como também no escolar. Essa personagem confronta o adultocentrismo, que valoriza a razão e os saberes técnicos, a riqueza, a cultura universal e a boa educação, que aparece inclusive nos documentos oficiais destinados à proteção da infância.

Nesse sentido, podemos afirmar que os implícitos posicionamentos assumidos pelo *sujeito de discurso* de *O.M.M.* coincidem com as ideias sobre infância defendidas por autores como Corsaro, Sarmiento, dentre outros. A criança como ator social que reinventa a cultura, sujeito de direitos, que tem sobretudo o direito à expressão e autonomia, que não deve apanhar quando faz peraltices, tendo suas culturas de infância valorizadas. Assim, no exame dessas

cinco páginas, temos a defesa implícita a uma criança muito próxima do que é a criança real, ator social pertencente a uma categoria estrutural da sociedade que é intergeracional e permanente.

### 5.3.2 O menorzinho, mas companheiro

A imagem a seguir pertence às páginas 20 e 21, onde estão representados os amigos do *Maluquinho*. Na página 20, temos o texto: “Na turma em que / ele andava / ele era / o menorzinho / o mais espertinho / o mais bonitinho / o mais alegrinho / o mais / maluquinho”. Aqui, o uso reiterado do diminutivo nos sugere intimidade, afeto e delicadeza, realçados pela gradação e anáfora.

**Figura 16** - O menino e a turma



Fonte: Ziraldo (1990, p. 20-21)

Esta ilustração demonstra as múltiplas relações de pares que o garoto tinha, sendo possível visualizar a diversidade etária, estilos de ser, o que nos remete ao conceito sociológico de intergeracionalidade, sendo o *Maluquinho* o menor de todos. Isto nos faz pensar em quanto o livro de Ziraldo defende o respeito às crianças menores, ao apresentar a personagem em condições de igualdade, com os outros ao seu lado. Ainda sobre o ciclo e amizades, temos na página 22 o texto: “Era tantas coisas / terminadas em inho / que os colegas não entendiam / como é que ele podia ser / um companheiro”. Temos aqui uma expressiva antítese, nos sufixos “inho” e “ão”, que nos leva a pensar em todas as contradições que vivia o menino, além da necessidade de convivermos com as diferenças e oposições, combatendo a homogeneização dos corpos e tamanhos. Ziraldo sabe que os baixinhos são retaliados, vítimas de violência, desconsiderados nas interações pelo tamanho, com isto entendemos a ênfase nos contrastes.

Ziraldo faz a junção das páginas 22 e 23, criando uma única imagem, esse mecanismo realça do protagonismo das crianças e seu relacionamento com os pares.

**Figura 17** - Abraço gigante do *Maluquinho*



Fonte: Ziraldo (1990, p. 22-23)

Agora, a turma está ao lado esquerdo (**Figura 17**), indo ao encontro do *Menino Maluquinho* para abraçá-lo, enquanto ele é representado sozinho, com os braços abertos e em tamanho maior, ocupando toda a página do lado direito. Com essa figura, percebe-se que há um valor emocional presente, uma vez que ele é engrandecido perante as outras pessoas que estão mais a fundo na imagem, não de forma negativa, como se fosse melhor do que todos eles, pelo contrário: com os braços abertos, representa o acolhimento que ele é capaz de demonstrar, seu abraço é tão grande que abriga todos, por isso, ele é um “companheirão”.

Na análise dos trechos que vão das páginas 18 a 23, percebemos a valorização da cultura da criança, a brincadeira do voo e do canto do uirapuru. Isso nos leva mais uma vez a verificar a valorização do protagonismo da criança, que pode se transformar no que quiser, no Saci Pererê ou em um passarinho. O Saci, personagem folclórico e mítico da cultura brasileira, possui características de um menino travesso, assim como o *Maluquinho*; este, semelhantemente ao Saci, utiliza de um adereço peculiar na cabeça (panela) que o torna diferente. A figura do passarinho também nos remete à infância, seja pela proximidade com a natureza, seja pelo desejo que temos de voar.

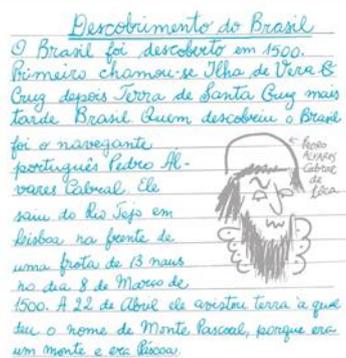
Mais adiante, refletindo sobre enunciados no diminutivo (menorzinho, esportinho, bonitinho, alegrinho e maluquinho), inferimos que tais aspectos, vistos como sinônimos de inferioridade pelas representações de infância tradicional, que enfatizam negativamente a fragilidade da criança, sua pequenez e baixa estrutura, em *O.M.M.*, são valorizados, mostrando que o que é “inho” pode se tornar “ão”, como por exemplo, a palavra “companheirão” (p. 22).

Portanto, diferentemente do que as pessoas pensam sobre a infância em geral, tendo a criança como um ser frágil (como “inho”), que precisa de cuidado, nesta obra de Ziraldo,

percebemos o protagonismo e a valorização da criança, que mesmo pequenina pode e deve ser vista como grande (um companheirão). O texto de Ziraldo, reafirmamos, combate a ideia de fragilidade que as representações tradicionais e os documentos sobre a infância apresentam. O autor defende uma criança empoderada, criativa, peralta, capaz de voar, de se transformar no que quiser.

Na página 24 do livro, não há imagens, mas temos os enunciados: “Se ele perdia um caderno / no colégio / (e ele perdia um caderno / todo dia) / era fácil encontrar seu dono. / [8 espaços] / Seu caderno era assim:” Em seguida, na página 25 (**Figura 18**), é possível observar uma página do caderno do maluquinho.

**Figura 18** - Uma longa cópia escrita



um dever e um desenho

Fonte: Ziraldo (1990, p. 25)

Esta imagem representa um caderno de História do Brasil. A letra é cursiva, dando a entender que o menino teve que copiar longamente o texto. Ao lado direito, há uma ilustração feita por ele, que seria de Pedro Álvares Cabral, barbudo, com a legenda mais à direita: “Petro Álvares Kabral kun capo”, levando a imaginar que ele colocou um capô no fidalgo, nos remetendo à panela que a personagem usava na cabeça, como vemos na capa do livro. Após a exaustiva cópia, lição de História do Brasil (cerca de 4 espaços abaixo), temos o texto: “um dever e um desenho”. Na versão de 1998 (64ª Edição), em vez desse enunciado, lemos: “hejma tasko kaj desegnaĵo” (p. 25). Trata-se de uma frase em esperanto, que significa: “lição de casa e desenho.”

Nesta página, verificamos uma rotina tradicional nos cadernos e deveres escolares: uma letra pedagógica caprichada, à tinta, revelando o governo do gesto gráfico pela ideologia educacional; em contrapartida, temos a expressão rebelde do desenho... a caricatura de Pedro

Álvares Cabral, satirizado, apresentado com a escrita real do *Maluquinho*, misturando letra cursiva com bastão, problemas ortográficos e de acentuação (acento circunflexo em cima da letra ‘c’). Ao desenhar o vulto histórico com capô na cabeça, ele se diverte, resiste à rotina da lição. Além disso, recria o conteúdo, conforme lhe convém. O *Maluquinho* obedece ao ordenamento escolar, mas resiste. Temos um *ajuste primário* (CORSARO, 2011), com sinais de rebeldia.

Assim como ocorre em cada passagem do livro, temos nesta muitas camadas de sentidos merecedores de análise. E aqui destacamos um silencioso pedido de respeito ao aluno, ao seu jeito de escrever, sua subjetividade a entediar-se com rotinas de memorização de datas, adestramento do movimento de escrita, dentre tantas questões didáticas inerentes à educação da infância, que poderia ser mais humanizada, criativa, e menos previsível.

### 5.3.3 A resistência do *Maluquinho* ao governo do adulto e da instituição escolar

Ao trocar o português pelo esperanto<sup>1</sup>, vemos outra brincadeira de Ziraldo com o leitor, em forma de enigma. Mais uma passagem provocadora e inquietante de *O.M.M.* Podemos classificar este trecho como um exemplo de *intergenericidade* (MARCUSCHI, 2002), uma vez que apresenta um gênero embutido em outro: a lição de História do Brasil dentro da narrativa do *Maluquinho*; além de abrigar o enigma, outro gênero, ou ainda um exercício de tradução de esperanto, surpreendentemente lançado em meio aos enunciados narrativos. A comunicação ziraldiana alcança até os estudiosos de esperanto.

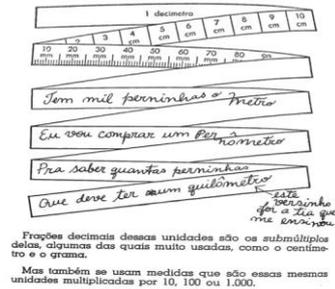
Na página 26 (**Figura 19**), encontramos uma composição complexa, com elementos visuais que representam um metro daqueles da construção civil (ferramenta do pedreiro), ao mesmo tempo em que apresenta elementos matemáticos. Verifica-se ainda um texto escrito (poema) com letra cursiva, no qual se lê: “tem mil perninhas o metro / Eu vou comprar um pernômetro / Pra saber quantas perninhas / Que deve ter um quilômetro”. Ao final do poema, encontramos uma seta apontado para uma informação adicional feita pelo *Maluquinho*, em que declara: “este versinho foi a tia que me ensinou”. Há muitas possibilidades interpretativas no trecho, dentre as quais a ideia do metro popular na poesia como medida de sete sílabas (verso

---

<sup>1</sup> Língua criada pelo polonês Ludwig Lazar Zamenhof, por volta de 1887, para ser língua de comunicação internacional. Ela possui gramática simples e regular e utiliza as raízes das línguas europeias mais faladas, além de raízes latinas e gregas.

heptassílabo) – redondilha maior. Ele realiza um jogo de ambiguidade com a medida do verso e o metro real, resultando em um efeito cômico. Há ainda alternância sonora entre o som aberto do vocábulo “metro” e o som fechado em “pernômetro”, entre outros recursos sonoros e imagéticos, além da aliteração em “m”.

**Figura 19** - O pequeno poeta resiste à lição



uma lição e um versinho

Fonte: Ziraldo (1990, p. 26)

Logo abaixo da imagem, apresenta-se um texto científico típico de material didático, com a seguinte informação: “Frações decimais dessas unidades são os submúltiplos delas, algumas das quais muito usadas, como o centímetro e o grama. Mas também se usam medidas que são essas mesmas unidades multiplicadas por 10, 100 ou 1.000” (ZIRALDO, 1990, p. 26). Após essas informações, apresenta-se o enunciado do livro “uma lição e um versinho” (ZIRALDO, 1990, p. 26). Nessa passagem de alta complexidade com relação aos gêneros textuais, bem como às diversas linguagens que se interpenetram, gerando hibridismo, intergenericidade – enunciados da poesia lançados em uma fita métrica –, multimodalidade, temos um exemplo de *ajuste secundário* (CORSARO, 2011): o desenho dos retângulos da régua propõe que o aluno continue preenchendo os espaços, ou seja, que complete a fita métrica com algarismos, mas o *Maluquinho* cria versos (em letra cursiva) como: “Tem mil perninhas o metro”. A criança se recusa a fazer o que lhe aparentemente é solicitado, criando modos de driblar a atividade. Mais adiante, veremos que a resistência ao governo adulto e pedagógico, gerando ajustes secundários, pode se aprofundar, resultando em baixo desempenho, indisciplina e consequentes punições, como notas baixas, documentadas no conhecido e temido boletim escolar.

Na página 27, temos o mapa do Brasil com a seguinte legenda: “17 – ESCREVA OS NOMES DOS ESTADOS”. Este enunciado representa uma típica lição de Geografia.

**Figura 20** - Um passarinho voa sobre o caderno

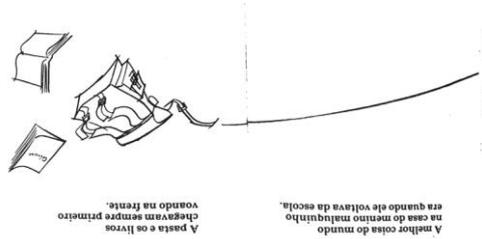


Fonte: Ziraldo (1990, p. 27)

Embaixo da atividade proposta, há um desenho de um passarinho voando feito pelo *Menino Maluquinho*. Ao final dessa mesma página, apresenta-se o enunciado: “um mapa e um passarinho. / ‘Este caderno só pode ser / do menino maluquinho’” (ZIRALDO, 1990, p. 27). Mais uma vez, temos a interatividade com o leitor aluno em destaque. Para o contexto escolar, trata-se de uma valorosa atividade de Geografia, pôr nomes nos Estados, colorir o mapa. Um arranjo multimodal, híbrido (poesia na prosa, legenda com ordens pedagógicas, etc.), com intergenericidade (discurso pedagógico dentro do narrativo e literário), dentre outras estratégias discursivas, que apontam novamente para a importância de pensarmos *com* as crianças o material didático. Sua aridez constitui-se um motivo de desinteresse discente (TREVISAN, 2019)

Na página 28, temos o enunciado: “A melhor coisa do mundo / na casa do menino maluquinho / era quando ele voltava da escola.”, que vem seguido embaixo de um traço em curva diagonal que dirige o olhar do leitor para a página seguinte, na qual lemos: “A pasta e os livros / chegavam sempre primeiro / voando na frente” (ZIRALDO, 1990, p. 29).

**Figura 21** - Livros voadores!

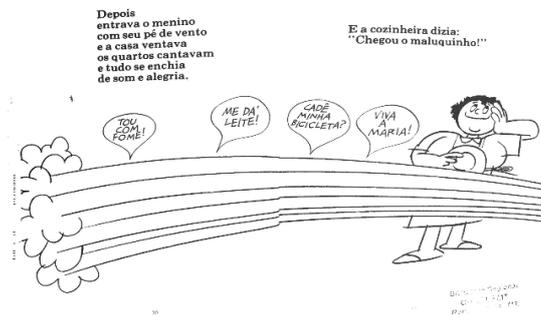


Fonte: Ziraldo (1990, p. 28-29)

Uma percepção evidente nos parece a aversão à escola que a personagem tinha, não somente pelo fato de ser a melhor coisa do mundo o momento em que voltava para casa, como pelo modo como atirava os materiais impiedosamente (“chegavam sempre primeiro”). Na visão tradicional e disciplinadora, esta ação que pode ser vista como típica de criança mal educada. De acordo com essa visão, as crianças precisavam ser disciplinadas, afirmamos novamente, o que tem sido feito desde os primórdios jesuíticos até os dias atuais; o *Maluquinho* representa algo contrário a essas visões adestrantes, principalmente, aquelas do século XVIII. Em outras passagens, iremos verificar que aquele sentimento de repulsa à escolaridade se relativizava, quando o *Maluquinho* resolvia tirar boas notas, ou o afeto tido pelos amigos da instituição escolar.

Nas páginas 30 e 31 (**Figura 22**), lemos: “Depois / entrava o menino / com seu pé de vento / e a casa ventava / os quartos cantavam / e tudo se enchia / de som e alegria. / (página seguinte) E a cozinheira dizia: / ‘Chegou o maluquinho!’” (ZIRALDO, 1990, p. 30-31).

**Figura 22** - Maluquinho chegando em casa



Fonte: Ziraldo (1990, p. 30-31)

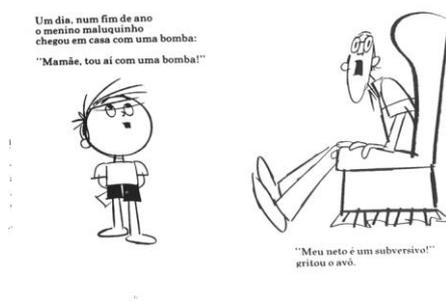
Na figura anterior, temos a HQ; os balões de fala e outros recursos visuais dão grande vivacidade à narrativa, demonstrando a velocidade das ações praticadas pela criança. Tais enunciados revelam muitos aspectos de uma criança real e contemporânea. Nesse sentido, eles não coincidem em nada com as crianças representadas desde a modernidade; nem aquelas do

senso comum – criança é um ser puro, que não mente –, muito menos as epistemológicas e científicas, que a caracterizam como um ser abstrato, em etapas, que tem nos processos cognitivos superiores (VYGOTSKY, 1984) sua maior realização.

Reafirmamos que as descrições do menino apresentadas nas páginas 24 a 31 estão em oposição à visão tradicional do que deve ser a criança bem-formada. Nesse recorte, notamos que ela não tem disciplina, ela não respeita muito o rigor das lições do caderno, demonstra rebeldia. Todos esses aspectos indicam que não se sujeita, ou pelo menos resiste ao ordenamento adulto, seja ele na escola, tendo que fazer as lições, ou em casa, quando chega voando e já vai jogando o material escolar, pedindo comida. O *Menino Maluquinho* não é recriminado por sua forma de viver e agir, fora da escola, existe uma valoração de sua postura imaginativa e irreverente. Desse modo, o que fica marcado na análise das páginas 24 a 31 é o protagonismo do menino que confronta o mito de criança pura e boa com a criança esperta, que lida com seus sentimentos e emoções, que demonstra resistência ao governo adultocêntrico.

Na página 32 (**Figura 23**), temos os enunciados: “Um dia, num fim de ano / o menino maluquinho / chegou em casa com uma bomba: / [um espaço] / “Mãe, tou aí com uma bomba”, seguidos de uma imagem do menino escondendo o boletim. Na página seguinte, temos a figura do avô e embaixo o enunciado: “Meu neto é um subversivo!” / gritou o avô”.

**Figura 23** - O menino e sua bomba



Fonte: Ziraldo (1990, p. 32-33)

Nesta passagem, temos diversas questões de ordem pedagógica e sociológica, para além das que temos levantado até aqui. O fato de sabermos na cronotopia que se tratava de um dia de fim de ano nos revela o encerramento das atividades escolares. O menino informou que tinha uma bomba. Trata-se de uma velha metáfora e gíria da escola: ele foi provavelmente reprovado. Imaginamos quantos alunos não se viram representados nesse episódio. O preço por sua rebeldia, por não se submeter às rotinas educativas, ora criando versos e desenhos para resistir,

ora se comportando mal, enfim praticando ações contrárias ao que se espera de um bom aluno, foi alto. A instituição o puniu de maneira documental e exemplar.

Luckesi (2008), examinando os modos de avaliação educativa, denuncia o que vem a ser a pedagogia do exame: para se manter o interesse, a frequência, a docilidade dos alunos, a escola os ameaça com diversas formas de avaliação, culminando com a reprovação final. Eis um saber pedagógico usado secularmente para punir, sem tocar o corpo do aluno (FOUCAULT, 1987); a humilhação ainda tem o poder de marcar a história individual de modo definitivo.

O adjetivo “subversivo!” é um eco de vozes da ditadura militar, alcançando a vida do *Maluquinho*. E novamente temos intertextualidade, por exemplo, com a revista *Pasquim*, na qual Ziraldo atuava com seus cartuns, dentre outras funções, em oposição ao governo ditatorial. O menino tinha uma bomba, símbolo de fracasso na escola, mas também de resistência ao arbítrio, artefato dos inimigos do poder militar. Desse modo, Ziraldo revela profunda consciência estética, ética, política, quando coordena essas vozes críticas e reflexivas em seu fazer literário.

O cartunista age como um maestro enunciador, apresentando um produto artístico que, em síntese, se constitui um documento histórico de empoderamento da infância, sobretudo das crianças que não correspondem ao perfil dócil, disciplinado, ordeiro, previsível, exigido pela instituição escolar.

### **5.3.4 Ele não era maluquinho... decepções de quem acreditou na loucura**

Esta pesquisa, tem enumerado incontáveis ganhos para os atores infantis, relativos aos direitos que lhe são cotidianamente desrespeitados, e poderíamos continuar nessa direção, tamanho o valor de *O.M.M.* para a literatura infantil, a Pedagogia, Psicologia, Sociologia, etc. Há alguns aspectos, contudo, que vão em sentido contrário aos elogios que fizemos às intenções enunciativas ziraldianas, dentre os quais destacamos: o *sexismo* implícito na orientação das ações do *Maluquinho* e a descrença na loucura, que implicitamente reafirma o *governo da racionalidade* adulta.

Quando afirmamos que existem discretamente traços sexistas na caracterização do menino personagem, fazemos isto a partir de exemplos como verificamos entre as páginas 53 e 59, trecho do livro em que questões de sexualidade são abordadas de modo um tanto conservador, começando pelo enunciado: “O menino maluquinho tinha dez namoradas!” (ZIRALDO, 1990, p. 23). Embaixo do mesmo, vemos a figura da personagem sorridente, peito estofado, gravata, expressão de orgulho. Mais uma vez, Ziraldo apresenta um cartum de grande

comicidade (apesar da gravata, continua de bermuda, embora seja preta, como convém a um cavalheiro). Apesar do humor, temos aí o eco de enunciados que parecem vir de cobranças familiares e sociais por masculinidade; quanto mais mulheres o menino for capaz de namorar, maior a sua virilidade, prova de que seria um macho forte.

**Figura 24** - Um conquistador de namoradas



Fonte: Ziraldo, (1990, p. 53)

Não deixa de ser engraçado o exagero do pequeno conquistador, mas ele é quem escolhia as meninas, abandonando-as sem qualquer motivo, o que podemos interpretar como fruto da fragilidade das relações entre crianças, conforme aponta Corsaro (2011), ou mesmo a pouca importância que a figura feminina deverá ter para um macho forte, guerreiro, conforme expressou Chico Buarque, em “Mulheres de Atenas” (1976). Obviamente que há também uma defesa da criança, com relação a poder namorar do seu jeitinho, sem compromisso, envolvimento sério, o que seria uma prescrição adulta para os relacionamentos infantis.

Na página 56, temos o enunciado: “Mas, todas ficavam muito apaixonadas!”, que revela de modo gracioso o quanto o jeito engraçado, maluco, romântico do garoto, conquistava as meninas. Embora apareçam sorrindo, encantadas, o que a enunciação omite é o fato de que elas poderiam sofrer com isto. Quem já foi criança sabe o que é uma dor de amor, seja menina ou menino.

Existem diversas ações do *Maluquinho* que nos permitem afirmar o quanto era viril e masculino, como ao enfrentar o medo de escuro, sendo o próprio fantasma, soltando pipa, ferindo-se nas férias, recebendo “o apelido de múmia” (p. 63), o gosto pelo futebol (goleiro destemido), por batalhas, foguetes, carros e corridas, etc. Até mesmo a roupa da personagem na capa do livro é azul, assim como as letras do título (cor do masculino). Ou seja, atitudes, valores, brincadeiras de menino, apesar do mesmo também ser um poeta, o que suavizaria bastante o perfil do pequeno macho.

Sabemos pela experiência com a vida e lendo autores como Corsaro, Sarmento, Prout, e outros, que existem pressões muito fortes da família, religião, escola e sociedade, para que meninas tenham hábitos femininos e meninos, hábitos masculinos. Nas instituições escolares, podemos verificar em diversas situações estas cobranças, algo que deve ser enfrentado e combatido pela(o)s educadora(e)s, para que o preconceito de gênero possa um dia deixar de existir.

Por várias vezes comentamos, a partir das reflexões dos Estudos Sociais da Infância, que a mesma sofre rotineiramente com o desrespeito aos seus direitos, em relações adultocentradas, regimes de submissão e silenciamento. Obviamente que também existem laços de afeto, alegria, cumplicidade, cuidado, que podemos ver nas interações do *Maluquinho* com os familiares e a avó ilustra bem o que afirmamos. Uma das marcas do pensamento considerado adulto e maduro, todavia, vem a ser o governo da razão sobre tudo o que fazemos. Nisto reside nossa maior decepção com Ziraldo, porque nos levou com *O.M.M.* a acreditar na maluquice. Praticamente todo o desenrolar do livro e suas soluções geniais giram em torno desta ideia (explícita no título), o que seria uma bandeira defendida pelo artista. O direito ao irracional, estranho, bizarro, cômico torna-se uma promessa não cumprida, coisa que adulto faz com criança. Se fosse levada até o fim, mesmo as crianças com deficiência intelectual estariam representadas, mas seria esperar demais da enunciação ziraldiana. A partir das páginas 100 e 101, temos: “E aí, o tempo passou.”, “E, como todo mundo, o menino maluquinho cresceu.” O que iremos verificar em seguida é que a personagem, tal como verificamos na figura abaixo, tornou-se um adulto. A imagem enquadrando os sapatos e calças compridas nos posiciona em um ângulo de visão de uma criança pequena, realçando o gigantismo do homem. Nossos pequenos atores conhecem bem essa relação espacial e corporal, não por acaso querem crescer logo (CORSAO, 2011), para serem considerados, levados a sério; crescer é um tema recorrente nas brincadeiras infantis.

**Figura 25** - O menino que nunca foi maluquinho



Fonte: Ziraldo (1990, p. 100-101)

O tratamento da figura masculina é totalmente diferente do que até então apresentavam as ilustrações. Ela aparece com uma textura acinzentada, realista, obtida de lápis grafite, realçando a seriedade, os sapatos imponentes, alguém que se tornou equilibrado, como diria o senso comum: de pé no chão. O gigantismo expresso nesta sinédoque<sup>2</sup> visual reforça a inferioridade da criança, mas que nas páginas seguintes será atenuada, porque o adulto que se tornou o *Maluquinho* será desenhado com caneta hidrocor (a velha canetinha), de modo muito relaxado, quase infantil e econômico, revelando alguém acolhedor, de braços abertos. Entre as páginas 102 a 105, temos os enunciados: “Aliás, virou o cara mais legal do mundo!”, “Mas um cara legal, mesmo!” Entendemos esta insistência na qualidade do “cara”, como se afirmando implicitamente que os adultos não são muito legais (ecos de enunciados infantis alcançando o discurso do enunciador), com exceção do ex-*Maluquinho*. A reiteração do ser “legal” também nos permite inferir que este adulto se apresenta assim porque fora respeitado e amado, quando criança. Então vem nossa decepção: “E foi aí que todo mundo descobriu que ele não tinha sido um menino maluquinho” (ZIRALDO, 1990, p. 106). E na página seguinte: “ele tinha sido era um menino feliz!” (p. 107). O fato de o narrador negar a maluquice da personagem, quando menino, revela que aquela característica psicológica não seria mais bem-vinda (notemos o sublinhado no não), por diversas razões, dentre as quais a supervalorização da racionalidade. Então quem acreditou (enunciatórios/contempladores adultos) que Ziraldo estivesse fazendo coro à canção de Raul Seixas e Claudio Roberto, *Maluco Beleza* (1977) ficou bem-frustrado. O enunciador reproduz no desfecho do livro uma posição axiológica adulta, ou seja, que atende ao governo das funções cognitivas ditas superiores (VYGOTSKY, 2001), a experiência intelectual sendo a mais importante de todas. Esta mesma lógica que levara o *Maluquinho* a ser

<sup>2</sup> Figura de linguagem que expressa a substituição de um termo por outro, em que o sentido dos mesmos tem uma relação de extensão desigual, como o todo pela parte, dentre outros casos. Ex: Meu rebanho tem dez cabeças de gado nelore. (cabeça = parte do boi)

punido com a reprovação, revelando diversas vezes sua aversão ao cotidiano maçante, disciplinar e previsível da escola.

Ainda com relação ao pontual conservadorismo ziraldiano, ao reproduzir enunciações defensoras da subjetividade adulta, que não pode ser maluca, também observamos um eco vindo daquelas representações, como da psicologia do desenvolvimento, que entendiam a infância como um vir-a-ser (projeto futuro), algo como: *se deixarmos o menino ser ele mesmo, travesso, engraçado, agitado, aventureiro, maluquinho, um dia se tornará um adulto legal!* Aqui temos uma breve contradição enunciativa, após tudo o que já apontamos como posturas em defesa da infância... a criança como devendo ser aceita para um dia tornar-se um cidadão de bem.

Precisamos declarar que essas percepções somente podem ser formuladas porque a teoria enunciativa bakhtiniana assim nos permite; o tratamento qualitativo das passagens de *O.M.M.* revela camadas de sentido que nos levam a novas abordagens e surpresas. Reconhecemos que outras leituras e interpretações são possíveis e devem ser consideradas. Não temos a pretensão de enunciarmos verdades definitivas sobre nosso objeto de estudo, inclusive porque é uma obra de arte, e de inestimável valor para a infância; como tal, a cada leitura, mais camadas se abrem.

Ziraldo, com *O.M.M.*, trouxe voz para uma categoria social silenciada desde sempre pelas instituições. E toda vez que uma criança folhear este livro histórico para a literatura, estará em ótima companhia!



## *Considerações finais*

*Para a criança, só é possível viver sua infância. Conhecê-la compete ao adulto  
(Henri Wallon, 2007, p. 09)*

Ao encerrarmos esta pesquisa, reconhecemos que tanto a Teoria do Enunciado bakhtiniana, como os conceitos dos Estudos Sociais da Infância foram fundamentais para compreendermos, dentro de nossos limites, a grandeza de *O.M.M.* para a cultura literária brasileira. O estudo desenvolvido possibilitou investigar as representações de infância originadas na modernidade e como ecoam nos enunciados desta obra, em que predomina a defesa de direitos, com destaque à autonomia e a liberdade de ser criança, bem como da infância vivida em sua plenitude – travessuras, alegrias, tristezas, invenções, segredos, aventuras, amores, etc. Mergulhamos no universo infantil, narrativa(s) sem idealizações moralistas, segundo pregam as visões adultas e tradicionais da infância.

Na pesquisa, identificamos que Ziraldo concebe a criança como sujeito social de direitos, coincidindo com a perspectiva dos Estudos Sociais da Infância, uma cidadania que desde cedo luta por espaço nos grupos sociais, precisando de estímulos familiares, afeto, proteção, reconhecimento e voz.

As concepções de infância passaram por estágios históricos importantes, evidenciando avanços desde os primórdios da modernidade. No entanto, pensar na criança autônoma e sujeito do seu saber é algo contemporâneo, ainda restrito aos livros ligados às Ciências da Educação e documentos oficiais. No cotidiano familiar, escolar, dentre outros ambientes, temos rotinas intergeracionais de diversas naturezas, mas também de relações desiguais com os adultos. A visão de que as crianças têm direitos a serem garantidos, como a liberdade, autonomia, movimento, expressividade, acolhimento, cuidado, dentre outros, está presente na obra *O.M.M.*, de modo genial, revelando a complexa personalidade artística de Ziraldo, um autor-menino porta-voz de gerações e gerações de crianças que sempre terão nessa leitura um lugar de encontros, sem as idealizações, cobranças e prescrições adultas.

O *Maluquinho* sugere caminhos para o contexto educacional, há muito tempo em crise. Nesta perspectiva, a descrição de como ele se comportava enquanto aluno apresenta, a nosso ver, grande aproximação com o que Paulo Freire (2004) defendeu sobre a aprendizagem: a valorização da autonomia. Esta que também é defendida pelos autores dos Estudos Sociais da Infância, quando insistem no direito ao protagonismo, a terem voz nos espaços sociais. Paulo Freire é reconhecido, sobretudo, pela contribuição aos fundamentos da educação contemporânea: o aluno, na qualidade de sujeito, não se encontra no ambiente escolar apenas para absorver conhecimento, mas também é uma fonte do mesmo para os colegas e, sobretudo,

para o professor. É justamente por isso que o ensino não pode ser definido apenas como a transferência de conhecimentos, mas supõe uma relação de troca, na qual quem ensina também aprende e quem aprende também ensina (FREIRE, 2004). Aquele que é professor também foi aprendiz, e aquele que agora aprende vai ser o responsável por ensinar outra pessoa. Trata-se de um dinamismo comunicativo, uma interação sem arbitrariedades. *O.M.M.* exemplifica de modo cômico, poético, multimodal, literário, o que seria a “pedagogia da autonomia”, e também defende que o aluno seja sujeito de sua aprendizagem. Freire (2004) nos apresenta a ideia de que uma educação autônoma é contrária à velha definição de que educar seria transferir conhecimento, tal como aparece nos cadernos da personagem.

A autonomia vai muito além de fazer o que se deseja. No ambiente escolar, não deve ser apenas viabilizada, mas ser principalmente vivida. Atitudes autônomas consistem também em analisar, entender, seguir valores que promovem uma sociedade pacífica. Ainda de acordo com Freire (2004), o cidadão tem autonomia, quando pode escolher cumprir as regras sociais que julgue fazerem sentido e sejam benéficas para a convivência, mesmo que não lhe agradem em todos os momentos. *O Maluquinho* podia fazer escolhas, pagando o preço por elas, nisto se revela a autonomia da personagem.

*O Maluquinho* vive primordialmente em três ambientes: o ambiente familiar, escolar e a rua, que é quando está com a sua turma de amigos. A narrativa deixa claro que a autonomia apresentada pelo personagem é incentivada em apenas dois desses ambientes: o familiar e com os amigos. A escola, como tende a ser um sistema de ensino tradicional, busca o tempo todo que esse aluno inicie um processo de adequação às expectativas e padrões: silêncio, assiduidade, respeito, serenidade, bons modos, cumprimento rígido das atividades.

Nesse cenário, a personagem não possui espaço para ser o protagonista do seu próprio processo de ensino. Fora da escola, tinha liberdade e apoio para se desenvolver de forma saudável, com muita criatividade, barulho, afeto, compreensão e podia ser tudo: desenhista, motorista, condutor de pipa, músico, médico, conquistador, cientista, narrador, piloto, goleiro e tudo mais que desejasse. Além disso, nunca deixava de ser filho, neto e amigo, tendo a afeição e o apoio de todos, encontrado numa manta quente feita pela avó, no colo de seu pai e nos beijos de sua mãe, quando solicitados.

Enumeramos mais posicionamentos enunciativos acerca de como poderiam ser as rotinas escolares: valorização das *artes* (presença de desenhos do menino), *culturas infantis* (ele apreciava gibis, álbum de figurinhas, etc.), *poesia* (passagens híbridas narradas em versos, inclusive com poemas do próprio *Maluquinho*), dos *esportes* (era goleiro destemido) e do *corpo* (realce da velocidade com que ele se deslocava, voltava das férias cheio de ataduras), de

*conteúdos de maior interesse infantil* (foguetes, balões, carros de corrida, figuras mitológicas brasileiras como o Saci, etc.), da *música* (o menino compunha canções), enfim, da *inventividade* (criava mapas, estrelas, etc.) em geral. O livro nos permite inferir que, se a escola tivesse propostas pedagógicas mais interessantes, o *Maluquinho* não se comportaria tão inadequadamente, sendo punido de forma até mesmo documental (boletim). A indisciplina está relacionada com o desinteresse pelas formas adultas de aprendizagem que a instituição escolar apresenta. Melhor do que punir é buscarmos novos caminhos, que valorizem o protagonismo infantil.

Em uma análise atenta da produção, é possível compreender a forma como Ziraldo descreve uma criança saudável, estimulada a desenvolver-se socioemocionalmente, a todo momento, pelas pessoas com quem convive, especialmente a família. Com isso, o menino exerce relações interpessoais, seja com amigos ou as possíveis namoradas, para as quais ele escreve versos, canções, faz desenhos, oferece presentes e beijinhos, mas também se machuca, sente tristeza, chora, isola-se, mantém segredos, tem atitudes questionáveis, sobre as quais ele reflete depois, além de precisar enfrentar a adversidade da separação dos pais. Com este drama familiar, o *Maluquinho* lidou assim: “todo lado tem seu lado eu sou o meu próprio lado e posso viver ao lado do seu lado, que era meu” (ZIRALDO, 1990, p. 85). Compreendeu que não precisava abrir mão de ser filho de sua mãe ou do pai, deixando apenas de ser filho de casados, mas ainda unidos. O desenvolvimento socioemocional da criança é um dos principais marcos da história, que culminará com o adulto cidadão de bem, consequência de uma infância saudável.

Encerramos nossa reflexão com a impressão de que há muitas camadas de sentidos ainda a serem encontradas, porque os enunciados que atingem e estruturam a materialidade de *O.M.M.*, tornando-o uma obra de grande valor para a Literatura Infantil e para o público em geral, também se projetam para outros enunciados, como esses que aqui encontramos e que se refletirão em outros futuros, para os leitores da pesquisa. A comunicação é um processo infinito e permanente, com seus elos e incontáveis gêneros. O livro analisado eterniza ideias do que pode ser uma criança feliz.

*Em nome da infância, OBRIGADA, Ziraldo!*

## REFERÊNCIAS

AMORIM, M. Cronotopo e Exotopia. In: Brait, Beth (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2016.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. Paulo Bezerra (Trad.). 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. Formas de tempo e de cronotopo no romance. In: **Questões de Estética e de Leitura**. 5.ed. São Paulo: Annablume: Hucitec, 2014.

BAKHTIN, Mikhail, VOLOCHÍNOV, V.N. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. Michel Lahud e Yara Frateschi (Trad.). 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução P. Bezerra. Rio de Janeiro: ForenseUniversitária, 1981.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de Literatura e de Estética: a teoria do romance**. 4.ed. São Paulo: Hucitec, 1998. (Linguagem e Cultura; 18)

BELLONI, Maria Luiza. **O que é Sociologia da Infância**. Campinas: Autores Associados, 2009.

BUARQUE, Chico; BOAL, Augusto. Mulheres de Atenas. In: **Meus caros amigos**. São Paulo: Phonogram/Philips, 1976. 1 LP. Faixa 2

CASTILHO, T. Família e relacionamento de gerações. In: CONGRESSO INTERNACIONAL CO-EDUCAÇÃO DE GERAÇÕES, 2003, São Paulo, Brasil. **Anais...** São Paulo, 2003. [Acesso a versão impressa].

CLOT, Y. O enriquecimento das palavras. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria e análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CRESWELL, Jhon W. **Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto**. Magda Lopes (Trad.). Porto Alegre: Artmed, 2010.

DIONÍSIO, A. P. (ORG). **Multimodalidades e leituras: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais**. Recife: Pipa Comunicação, 2014.

DURKHEIM, Emile. **Educação e sociologia**. 7. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin**. Curitiba, Criar, 2003.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e Diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto de. **Língua e literatura: segundo grau**. 11. Ed. São Paulo: Ática, 1991.

FARIA E SILVA, Adriana Pucci Penteadó de. Bakhtin. In: OLIVEIRA, Luciano Amaral (Org.). **Estudos do discurso: perspectivas teóricas**. São Paulo: Parábola, 2013.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 38. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

HORTIFRUTI. O pepino maluquinho. **Hortiflix**. Disponível em: <http://hortiflix.com.br/>. Acesso em 10 jan. 2021.

JAMES, Allison; JENKS, Chris, PROUT, Alan. **Theorizing childhood**. Cambridge: Polity Press, 1998.

KORCZAK, J. **Quando eu voltar a ser criança**. Yan Michalski (Trad.). 12. ed. São Paulo: Summus, 1981.

LADD, G.; PROFILET, S.; HART, C. **Parent's management of children's peer relations: facilitating and supervising children's activities in the peer culture**. In Parke, R.; Ladd, D. (Eds.). *Family peer relationships: modes of linkage*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1992.

LIMA NETO, V.; ARAÚJO, J. C. Por uma rediscussão do conceito de intergenericidade. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 12, n. 1, p. 273-297, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/DzxN3PZ3Y95LLrVxD3TTYWH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 abr. 2021.

LOBATO, Monteiro. **As reinações de Narizinho**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1931.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2008.

MARCHEZAN, R. C. Diálogo. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONÍSIO, Ângela P.; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, M. Auxiliadora (orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **A questão do suporte dos gêneros textuais**. São Paulo: Mimeo, 2003.

MICHEL, Foucault. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Raquel Ramalhe (Trad.). Petrópolis: Vozes, 1987.

MORAGAS, R. M. As relações intergeracionais nas sociedades contemporâneas. **Revista A Terceira Idade**, São Paulo, SP, v. 15, n. 29, p. 7-27, 1997. Disponível em: [https://www.sescsp.org.br/online/artigo/8421\\_AS+RELACOES+INTERGERACIONAIS+NAS+SOCIEDADES+CONTEMPORANEAS](https://www.sescsp.org.br/online/artigo/8421_AS+RELACOES+INTERGERACIONAIS+NAS+SOCIEDADES+CONTEMPORANEAS). Acesso em: 22 abr. 2021.

PIAGET, Jean. **Epistemologia Genética**. Álvaro Cabral (Trad.). 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

PROUT, A. Reconsiderando a nova sociologia da infância. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.141, p.729-750, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/86463c9grYmgkkL6NNV4wxD/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 22 abr. 2020.

RAHDE, Maria Beatriz. Origens e evolução da história em quadrinho. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, v. 3, n. 5, 1996. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/2954>. Acesso em: 22 abr. 2020.

ROSEMBERG, Fúlvia; MARIANO, Carmem Lúcia Sussel. A Convenção Internacional Sobre os Direitos da Criança: Debates e Tensões. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 693-728, set./dez. 2010. disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/gvh6jf9BxZFWyZzcbSDWpzk/?lang=pt>. Acesso 15 nov. 2019.

ROUSSEAU, Jean-Jcques. **Emílio ou da educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

ROUSSEAU, Jean-Jcques. **Emílio ou da educação**. Sérgio Millet (Trad.). São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: McMraw-Hill, 2006.

SANTOS, Eliete Correia; Barrancos Jacqueline Echeverría. Contribuições do Círculo de Bakhtin para (des)construção do objeto científico em arquivologia. **Investigação Qualitativa em Ciências Sociais**, [S. l.], v. 3, p. 570-579, 2016. Disponível em: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:iZBHil8ovrEJ:https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2016/article/download/1002/978/+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 14 out. 2019.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, Vera Maria R.; SARMENTO, Manuel Jacinto (Org.) **Infância (in)visível**. Araraquara: J&M Marins, 2007.

SARMENTO, Manuel. J. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, Vera. M. R.; SARMENTO, Manuel. J. (Org.). *Infância (in)visível*. Araraquara: Junqueira Marin, 2007. P. 25-49.

SEIXAS, Raul; ANDRADE, Claudio Roberto de. Maluco beleza. In: **O dia em que a Terra parou**. Rio de Janeiro: Warner Music Brasil. Compacto simples. Faixa 1. 1977.

SOUZA, Edmacy Quirina. Por uma compreensão Histórico-Filosófica da Infância. In: TEZZA, Cristóvão. **A construção de vozes no romance**. 2010 Disponível em: [http://www.cristovaotezza.com.br/textos/palestras/p\\_vozesromance.htm](http://www.cristovaotezza.com.br/textos/palestras/p_vozesromance.htm) Acessado em: 02 de jan. 2021.

SOUZA, Edmacy Quirina. Por uma compreensão Histórico-Filosófica da Infância. In: CAMPOS, Gleisy Vieira. LIMA, Lílian (Orgs.). **Por dentro da educação infantil: a criança em foco**. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

SOUZA, Renata Junqueira de. **Biblioteca escolar e práticas: o mediador formação**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

SULZBACH, Liliana; SCHMIEDT, Mônica. **A invenção da infância**. Produção: Liliana Sulzbach, Mônica Schmiedt. Roteiro: Liliana Sulzbach. Direção: Liliana Sulzbach. Londrina, PR: PROECA, 2000. 1 vídeo (26 min). Disponível em: <<http://vimeo.com/64661145>>. Acesso em: 22 abr. 2021.

TEZZA, C. A construção das vozes no romance. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. 2. ed. revista. Campinas: Editora da Unicamp, 2001, p. 219-227.

TREVISAN, M. D. Relações entre o esvaziamento da função simbólica e o desinteresse discente pelas rotinas escolares. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, ano. 22, n. 36, p. 113-131, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/2700>. Acesso em: 25 jan. 2021.

VOLOSHINOV, V. N.; BAKHTIN, M. M. **Discurso na vida e discurso na arte (sobre poética sociológica)**. Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza (Trad.). [para fins didáticos]. [Baseado em:] VOLOSHINOV, V. N. Discourse in life and discourse in art – concerning sociological poetics. In: VOLOSHINOV, V. N. **Freudism: a marxist critique**. Translated by I. R. Titunik. New York: Academic Press, 1976. Disponível em: [https://www.academia.edu/19347967/Discurso\\_Na\\_Vida\\_Discurso\\_Na\\_Arte](https://www.academia.edu/19347967/Discurso_Na_Vida_Discurso_Na_Arte). Acesso em: 27 ago. 2020.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e palavra. In: L. S. Vigotski. **A construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes. 2001.

WALLON, Henri. **Hélène Gratiot-Alfandéry**. Patrícia Junqueira (trad. e Org). Recife. Editora Massangana, 2010. Disponível em:  
<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4686.pdf>. Acesso em 30 out. 2021

ZIRALDO. **O menino maluquinho**. São Paulo: Melhoramento, 1990.