

Concepções de infância e imaginação: *O menino maluquinho, o livro e o filme*

Gladir da Silva Cabral*

Celdon Fritzen**

Maria Isabel Leite***

Renata Grassiotto****

O livro **O menino maluquinho** foi lançado em 1980. Num país onde as tiragens são, em média, de 1.500 exemplares, a inicial, de 5.000 exemplares, esgotou-se no primeiro dia. Em 1981 recebeu o mais importante prêmio voltado à literatura infantil no Brasil. Hoje, o livro conta com mais de 2,5 milhões de unidades vendidas, além de estar parcialmente disponível para leitura *on-line*.¹ Já foi adaptado para o teatro, virou ópera e dele derivaram dois longas-metragens. Neste momento, está chegando à televisão brasileira. Em maio de 2006, numa pesquisa sobre os melhores livros infantis, **O menino maluquinho** aparece entre os dez mais citados pelos especialistas da área.²

Ziraldo, autor do livro, nasceu em 1932 no Estado de Minas Gerais. Jornalista por profissão, já escreveu e ilustrou mais de 120 obras. Contista, teatrólogo, jornalista, cartunista, publicitário, cartazista, criador multimídia, ele também foi fundador do **Pasquim**, jornal que, por meio do humor, contestava a censura imposta pela ditadura militar brasileira nos anos 60/70.

Este texto pretende problematizar, tendo como base o livro e o filme **O menino maluquinho**, a importância que a imaginação assume para a constituição

* Dr. em Letras (UFSC); professor do PPGE – UNESC e do Curso de Letras – UNESC; coordenador do grupo de pesquisa Identitare – UNESC. E-mail: gla@unesc.net.

** Dr. em Teoria Literária (Unicamp); professor do PPGE – UNESC e do Curso de Letras – UNESC.

*** Dra. em Educação (Unicamp); professora do PPGE – UNESC e do Curso de Artes Visuais – UNESC; coordenadora do GEDEST – UNESC.

**** Simon Fraiser University (SFU), Vancouver, Canadá.

¹ <http://www.meninomalquinho.com.br/Online/default.asp>

² Revista **Época**, 29 de maio de 2006. Entre os dez livros citados, aparece um outro do mesmo autor: **Flicts**.

da identidade da criança e o papel desta como sujeito produtor de cultura. A análise feita encaminha-se para uma perspectiva dialética que busca perceber a imaginação tanto como possibilidade libertária quanto de aprisionamento no espaço de si mesma – dependendo, essencialmente, do envolvimento que se estabeleça entre ela e o real.

Para Kieran Egan, a imaginação é a capacidade de pensar nas coisas que podem vir a ser; é um ato intencional da mente; é a fonte da invenção, da novidade e da criatividade (Egan, 1992, p. 43). A imaginação opera com a razão, às vezes pela capacidade de formar imagens, às vezes independente disso, envolvendo também a emoção. Isto acontece no contexto da história da cultura humana (Egan, 1992, p. 143). Numa perspectiva educacional, de acordo com Kieran Egan, a imaginação opera por meio dos instrumentos cognitivos: narrativas, metáforas, opostos binários, rima, ritmo e padrão, imagem mental, humor, dramatização e mistério (Egan, 2005, p. 2-37).

Vygotsky (2003) afirma que os sujeitos, pela imaginação, não só recordam “experiencias vividas, sino que las reelaboran creadoramente, combinándolas entre sí y edificando com ellas nuevas realidades” (p. 12). Partindo do pressuposto que toda atividade imaginativa alicerça-se em ressignificações e re-elaborações dos acervos essencialmente acumulados em experiências anteriores, de um lado, defende que “la imaginación del niño es más pobre que la del adulto, por ser menor su experiencia” (p. 17). Girardello (2004) contrapõe o autor defendendo que não se trata de comparar, mas de compreender que, por sua sensibilidade diferenciada, as “crianças tendem a se entregar mais livremente à fantasia” (p. 2). Sarmento (2005) argumenta que essa discussão pode trazer à luz uma visão de *déficit* de imaginário infantil, ligado diretamente à idéia de carência de pensamento objetivo, de laços com a realidade; de criança como sujeito *em falta* – “é o que não fala (*in fans*), o que não tem luz (o *a luno*), o que não trabalha, o que não tem direitos políticos, o que não é imputável, o que não tem responsabilidade parental ou judicial, o que carece de razão etc.” (p. 2-3).

É sabida a importância dos estudos de Ariès (1981) para a compreensão da historicidade que está entranhada na noção de infância.³ Diferentemente do que o senso comum produzido a partir da perspectiva romântico-burguesa nos oferece, a delimitação de um tempo da vida do homem como objeto de cuidado e educação especiais por parte da sociedade não é universal, mas ocorre na Idade Moderna paulatinamente à substituição do modo de produção feudal e sua organização social respectiva. Se, antes, a criança era considerada o adulto em miniatura, participando sem reservas da vida social e produtiva assim que se mostrasse vencedora dos altos índices de mortalidade infantil, a partir da segunda metade do século XVIII principalmente, ela vai ser objeto de políticas públicas que visavam preservá-la das e prepará-la para as atividades adultas. Decorrente das novas necessidades de produção econômica, a criança passa a ser o centro a partir do qual toda uma série de instituições vai se constituir e reconstituir: a família, a escola, os saberes científicos vinculados se põem à luz na modernidade simultaneamente à emergência dessa nova categoria social que é a infância.

Mais recentemente, porém, Sarmento (2004) apontou para novas condições institucionais que na pós-modernidade se apresentam em torno da criança e modificam o seu estatuto anterior. Sarmento afirma que a infância não perdeu “a identidade plural nem a autonomia de ação que nos permite falar de crianças como atores sociais” (2004, p. 19). É principalmente pela produção de cultura autônoma que a identidade da infância se manifestaria. Isso porque as crianças estruturam e transmitem suas construções simbólicas de forma sistemática: “as culturas da infância possuem, antes de mais, dimensões relacionais, constituem-se nas interações de pares entre crianças e adultos, estruturando-se nessas relações formas e conteúdos representacionais distintos” (2004, p. 21).

Em que consistiriam essas dimensões relacionais que dariam à infância sua autonomia cultural? Quatro eixos, diz Sarmento, as organizariam sincrônica e

³ Este texto incorpora elementos que foram publicados no artigo FRITZEN, Celdon. A pedagogização das culturas de infância: o lugar da literatura infantil para a Geração de 1870. In: VI Anped Sul, Santa Maria : UFSM, 2006.

diacronicamente: interatividade (a aprendizagem entre crianças, que se produz criticamente em suas relações); ludicidade (a brincadeira e o brinquedo como fatores fundamentais da expressão e aprendizagem social); fantasia do real (investimento de ficção feito pelas crianças na realidade e que subverte a ordem para restabelecer outra, que elas possam compreender a partir de seus referências); reiteração (supressão do tempo linear pela instauração de um outro no qual o recomeço sempre é: “era uma vez”, “de novo”). São por meio desses eixos que as crianças interagem e aprendem, constituindo-se nessas relações como sujeitos sociais e não mera tabula rasa em que se deve inscrever sua identidade ou seres não corrompidos que se deve proteger. É com essa concepção de infância e levando em conta a importância da imaginação no processo de construção de si e do mundo que intentamos abordar **O Menino maluquinho**.

Embora o exercício da imaginação apareça tanto nos livros que o Menino Maluquinho lê quanto nos jogos e brincadeiras dos quais participa, os quais enfatizam a sua importância nos processos de socialização e aprendizagem vivenciados pelas crianças, aqui nós encaminharemos a discussão para outra abordagem. O livro em questão foi escrito na década de 80, quando vivíamos o início da abertura política brasileira, porém ainda marcada por uma censura. Apesar disso, Ziraldo faz emergir em **O menino maluquinho**, diálogos e situações pouco comuns às crianças, dentre os quais destacamos quatro pontos: o vocabulário, a sexualidade, a estrutura familiar apresentada e a relação com a morte.

O vocabulário chama atenção em relação àquele comumente dirigido aos meninos e meninas – mais livre, mais metafórico, cheio de gírias. É usado não apenas pelas crianças entre si, mas também na relação que estas estabelecem com os adultos na trama, rompendo com a idéia de que crianças precisam de um tratamento particular, diferenciado e necessariamente infantil.

Outro ponto que ressalta o aspecto transgressor em relação à tradicional concepção romântica de infância é a presença da sexualidade das crianças.

Entretanto, nessa hora, o vocabulário usado no livro ganha contornos mais leves e ingênuos.

O menino maluquinho tinha dez namoradas! E elas riam muito, muito de suas graças. Riam tanto que não tinham tempo de beijar escondido. Quando o namoro acaba e a nova namorada perguntava qual tinha sido o motivo do namoro terminar, ela já sabia a resposta: 'Esse seu namorado é muito maluquinho!' Mas, todas ficavam muito apaixonadas! Ele era um namorado formidável, que desenhava corações nos troncos das árvores, que desenhava flores no caderno de desenho, e levava laranjas, e levava maçãs, e pagava sorvete e roubava beijinhos (p. 53-59).

Diferentemente, no filme a sexualidade aparece de forma mais contundente. Porque, se no livro, a linguagem, pela sua característica, atenua o fator sexual, no filme, não apenas os meninos personagens vêem, manipulam e comentam as revistas pornográficas, como a filmagem é feita de forma que as crianças espectadoras também possam ver as imagens das mulheres. Essa visão, presente no livro e radicalizada no filme, enfatiza o interesse e a presença do sexo na infância e desconstrói o mito da criança pura, ingênua, angelical e assexuada.

Outro aspecto importante é o fato de o livro trazer à tona a separação dos pais do personagem principal, questionando a estrutura nuclear da família tradicional. É sabido que o surgimento da infância como preocupação social é concomitante à reorganização da família moderna: sua estrutura deixa de ser patriarcal – feixe de relações de que fazem parte tios, avós, sobrinhos, afilhados, agregados etc. – e passa a ser constituída a partir da centralidade da criança que deve receber a atenção e cuidados dos pais (Ariès, 1981; Foucault, 2002). Ora, a estrutura da família nuclear geralmente aparece na literatura infantil como universal: todas as crianças parecem ter um pai e uma mãe que são responsáveis por sua educação, cuidado sustento e devem fazer isso juntos, firmados numa relação estável. A separação era um tema tabu nas produções culturais para crianças da década de 80 no Brasil; no entanto, ela é encarada tanto no livro como no filme.

Na adaptação para o cinema, os diálogos entre os pais do protagonista registram de forma mais tensa o processo de separação do casal. Proporcionalmente ao livro, o filme aborda essa questão de modo mais detalhado e extenso, não sem certa dramaticidade e sofrimento. Já no livro, esse tema recebe um tratamento mais pontual, mas não menos lírico e criativo. A ilustração apresenta o menino ao centro da página dupla e, à margem direita e esquerda, apenas os pés da mãe e do pai indo para direções opostas. A metonímia da ilustração reforça o sentimento de ausência provocada pela separação, pois apenas um fragmento dos adultos é mostrado e a expressão no rosto do menino é de perplexidade. O texto dialoga com a ilustração, enfatizando o modo como o protagonista elabora espacial e criativamente o processo doloroso do rompimento familiar:

E o menino maluquinho era um menino tão querido, era um menino tão amado, que quando deu de acontecer de o papai ir para um lado e a mamãe ir pro outro ele achou de inventar (pois tinha aprendido a criar) a Teoria dos Lados!

“Todo lado tem seu lado. Eu sou meu próprio lado. E posso viver ao lado do seu lado, que era meu.”

Foi uma barra, é verdade. E é verdade, também, que pouca gente entendeu a teoria maluca do menino maluquinho, mas ele ria baixinho quando a saudade apertava, pois descobriu que a saudade era um lado de um dos lados da vida que vinha aí. Agora, vejam se pode uma descoberta dessas! Só mesmo sendo maluco ou sendo amado demais (p. 84-7).

Vale observar que o narrador assegura tanto no início como no final da citação o *status* do menino como sendo um ser muito amado, atenuando o sofrimento da saudade, e caracterizando também o modo criativo como o protagonista reage à separação dos pais, ao elaborar, mediante o exercício do discurso imaginativo, uma teoria “maluca” para superar as dores e perdas. No filme, a crise da separação dos pais é também articulada imaginativamente numa cena que situa o menino no palco do teatro da escola e os pais na platéia: ali, o conflito dele se resolve pela reconstrução de sua identidade. É quando pela

primeira vez aparece o avô, para abraçá-lo e levá-lo para o universo encantado do sítio, do mundo rural.

O contato com a morte é outro aspecto importante em relação ainda ao modo como a representação da infância, em **O menino Maluquinho**, desobedece ao paradigma com o qual é por nós concebida desde o Romantismo. Simbolicamente vinculada à promessa de futuro, à vida inundada de plenitude e alegria, nossa concepção contemporânea de infância reforça o que Ariès (1977) percebeu como típico na Modernidade: o interdito da morte nas relações sociais. O homem moderno, segundo o historiador francês, restringiu a morte do convívio público, afastou-a da visibilidade, encarcerou-a no espaço do hospital. Diferentemente do que se podia observar na Idade Média, a morte se tornou algo sobre o que pouco ou nada se deve falar, que se deve esconder, omitir, excluir da vida social o máximo possível: e das crianças principalmente.

Lembre-se que esse aspecto da confrontação com a morte é desenvolvido somente no filme. Nele, a relação afetiva com o avô aparece de forma mais intensa que no livro. Infância e velhice mantêm forte identidade baseada na relação de amizade e de cumplicidade vivida no jogo, na brincadeira, no riso constante, na aventura insólita. Porém, isso é quebrado numa cena em que o protagonista é confrontado com a morte do avô, ao tentar acordá-lo na varanda. Apesar da confrontação, essa cena apresenta a morte numa face mais calma e domesticada: a morte é suave, indolor, passagem entre um sono e outro. Nota-se a ausência dos seus aspectos repugnantes: sangue, estertores, angústia. A cena seguinte a esta, na varanda, mostra um peão que lentamente deixa de rodopiar e cai imóvel no chão, o que reforça a ligação, por meio desse brinquedo, entre o avô e o menino. A cena do funeral, em seguida, registra o modo como o sentimento de perda, apesar de intenso, é trabalhado pela criança e com a família por meio do ritual. Percebe-se inclusive que a cena do funeral permite a reconciliação do menino maluquinho com o seu primo e do pai com a mãe: a morte aproxima o que a distância do desentendimento havia erguido.

Nessa altura de nossas considerações, caberia chamar atenção sobre o modo como a infância recebe um tratamento que a retira de uma condição de protegida e separada, segundo a qual ela não deveria entrar em contato com aquilo que não fosse específico à sua natureza. Seja no livro ou no filme, o vocabulário, a abordagem do sexo, a desestruturação da família e a percepção da morte se caracterizam por serem temas e vivências que tradicionalmente são considerados próprios de adultos e dos quais se deveriam proteger as crianças. Dessa forma, elas se inserem num universo de experiências que torna permeável a fronteira com o mundo adulto, no limite, dissolvendo-a: isso porque tanto as crianças participariam do que seria próprio dos adultos como estes se demonstram seduzidos pela brincadeira, o jogo e o exercício da imaginação que caracterizaria a experiência infantil.

No entanto, pode-se destacar uma contradição que essa mesma permeabilidade entre adulto e criança constrói seja no livro ou filme: a sacralização da infância como uma dimensão da natureza humana na qual tudo é mágico e possível. Essa percepção dos personagens adultos em relação às crianças gera uma postura extremamente complacente com as transgressões infantis. Na escola, a professora nota a displicência com que o protagonista lida com seus materiais escolares e reage de modo tolerante e simpático. Quando a turma do Maluquinho é perseguida e encurralada por cães no alto das árvores frutíferas que foram roubar, o avô surge num balão e resgata, sem recriminar, as crianças. No ambiente doméstico, a empregada e os pais são indulgentes em relação às pequenas transgressões e irreverências infantis. Toda essa complacência parece se fundamentar numa concepção de infância como sagrada: dimensão na qual o crime e a culpa ainda não tivessem ocorrido, na qual a inocência e a liberdade fossem plenas.

Ora, essa representação sacralizada com que a criança é imaginada no filme e no livro nos permite discutir acerca dos usos da imaginação e como eles possibilitam ou não alguma reflexão e atuação sobre as relações constituídas no

real. Essa perspectiva de extrema complacência dos adultos é incomum e inverossímil: efetivamente, as crianças – seja na escola, na família ou em outros espaços sociais – não são percebidas e tratadas dessa maneira. Ainda tal sacralização se aproxima do que se cristalizou no senso comum burguês e a torna um resquício de uma visão romântica de infância e de imaginação: o diálogo, no filme, em que a avó diz de seu esposo, que ele “é uma eterna criança”, ilustra isso muito bem. Há, enfim, um exagerado otimismo em relação ao homem, pois bastaria a este retomar a dimensão da infância, em sua inocência original e capacidade de imaginar, para tudo resolver.

Celebrar a infância sem problematizá-la não poderia ser uma forma de criar novamente uma fronteira entre o mundo da criança e o mundo do adulto? Entendemos que, no limite, ao final do livro, o autor reconstrói a barreira que tanto colaborava para romper. Embora, reconheça que a inesgotável capacidade criativa da infância termine no corte abrupto da experiência da temporalidade, ao dizer que “o menino maluquinho não conseguiu segurar o tempo!”, o autor retorna à visão do senso comum: basta uma infância feliz para termos um adulto assim também. As experiências negativas vivenciadas na infância não têm grandes conseqüências na vida do adulto, nem do ponto de vista psicológico, nem social. E se houver alguma complicação, basta ao adulto voltar à condição de criança. A imaginação, assim se revela escapista, incapaz de estabelecer uma reflexão fundamentada sobre o real e proporcionar formas efetivas de transformação social.

Enfim, se de um lado, a imaginação pode se revelar como uma faculdade que oferece contraposição ao *status quo* do mundo histórico e social, oferecendo novos modos de perceber-se a si e ao outro, e de relacionar-se consigo e com o outro; de outro lado, esta visão libertadora, emancipatória e solar, também pode gerar uma sombra. Sombra advinda de uma ilusão escapista que está associada, tanto ao poder salvacionista atribuído à imaginação, quanto ao mundo idílico da infância. Em outras palavras, essa perspectiva solar e transformadora de infância e de imaginação, que ofereceria uma nova aurora ao homem, quando não submetida

à crítica, pode fazê-lo perder-se numa noite solitária. Pode tornar-se uma perspectiva desarticulada do mundo sócio-histórico-cultural, incapaz de permitir a inserção renovada do sujeito na concretude das relações sociais constituídas.

Referências

Ariès, Philippe. **História da Morte no Ocidente**. Trad. Priscila Vianna. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

ARIÈS, Philippe; FLAKSMAN, Dora. **Historia social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981. 279 p.

EGAN, Kieran. **Teaching as storytelling: An alternative approach to teaching and curriculum in the Elementary School**. Chicago: The University of Chicago Press, 1989.

_____. **Imagination in teaching and learning: The Middle School years**. Chicago: The University of Chicago Press, 1992.

_____. **The Educated Mind: how cognitive tools shape our understanding**. Chicago and London: The University of Chicago Press, 1997.

_____. **An Imaginative Approach to Teaching**. San Francisco: Jossey-Bass, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais: curso no Collège de France (1974-1975)**. São Paulo: Martins Fontes, 2002. 479 p.

FRITZEN, Celdon. A pedagogização das culturas de infância: o lugar da literatura infantil para a Geração de 1870. In: **VI Anped Sul**, Santa Maria : UFSM, 2006.

GIRARDELLO, Gilka. **A imaginação infantil e as histórias da TV**. Disponível em: <http://www.aurora.ufsc.br/artigos/artigos_imaginacao.htm>. Data de acesso: 17 set. 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da Infância nas encruzilhadas da Segunda Modernidade. In: **SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da Infância e Educação**. Lisboa: Asa Editores, 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Imaginário e culturas da infância. Disponível em <<http://old.iec.uminho.pt/cedic/textostrabalho/ImaCultInfancia.pdf>>. Data de acesso: 24 maio 2005.

VYGOTSKY, L. S. **La imaginación y el arte en la infancia**. 6 ed. Espanha: Ediciones Akal, 2003.

ZIRALDO. **O menino maluquinho**. 36. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1980. 106 p.