

# A SEPARAÇÃO DOS PAIS NA LITERATURA INFANTIL BRASILEIRA: UMA ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE *O DIA DE VER MEU PAI* E *O MENINO MALUQUINHO*

Nelci Alves Coelho Silvestre<sup>1</sup>

**Resumo:** Este artigo analisa a representação da separação dos pais na literatura infantil brasileira através de duas obras significativas: *O Dia de Ver Meu Pai* (1977), de Vivina de Assis Viana, e *O Menino Maluquinho* (1980), de Ziraldo Alves Pinto. A partir dos pressupostos teóricos da Estética da Recepção, especialmente as contribuições de Wolfgang Iser e Hans Robert Jauss, examina-se como cada autor aborda esse tema considerado tabu na época, propondo diferentes perspectivas sobre o divórcio e seus efeitos na infância. Enquanto Viana apresenta uma visão melancólica e problemática através do protagonista Fabiano, Ziraldo propõe uma abordagem mais otimista com o Menino Maluquinho. A análise contempla tanto os aspectos verbais quanto os não-verbais (ilustrações), demonstrando como a interação entre texto e imagem produz diferentes efeitos de sentido e solicita diferentes tipos de leitores. O estudo revela que ambas as obras, publicadas em contexto histórico de profundas transformações nas estruturas familiares brasileiras, contribuíram para a renovação temática da literatura infantil nacional e para a formação de leitores críticos capazes de elaborar experiências difíceis através da ficção.

Palavras-chave: Literatura Infantil. Separação. Estética da Recepção. Vivina de Assis Viana. Ziraldo Alves Pinto.

## PARENTAL SEPARATION IN BRAZILIAN CHILDREN'S LITERATURE: A COMPARATIVE ANALYSIS OF *O DIA DE VER MEU PAI* AND *O MENINO MALUQUINHO*

**Abstract:** This article analyzes the representation of parental separation in Brazilian children's literature through two significant works: *O Dia de Ver Meu Pai* (1977), by Vivina de Assis Viana, and *O Menino Maluquinho* (1980), by Ziraldo Alves Pinto. Based on the theoretical assumptions of Reception Aesthetics, especially the contributions of Wolfgang Iser and Hans Robert Jauss, we examine how each author approaches this theme considered taboo at the time, proposing different perspectives on divorce and its effects on childhood. While Viana presents a melancholic and problematic vision through the protagonist Fabiano, Ziraldo proposes a more optimistic approach with Menino Maluquinho. The analysis contemplates both verbal and non-verbal aspects (illustrations), demonstrating how the interaction between text and image produces different effects of meaning and solicits different types of readers. The study reveals that both works, published in

<sup>1</sup> Doutorado em Letras pela Universidade Estadual de Londrina. Atualmente é Professora Adjunta na Universidade Estadual de Maringá. E-mail: nacsilvestre@uem.br

a historical context of profound transformations in Brazilian family structures, contributed to the thematic renewal of national children's literature and to the formation of critical readers capable of elaborating difficult experiences through fiction rendering visible an ideological functioning inherent to the law.

Palavras-chave: Children's Literature. Separation. Reception Aesthetics. Vivina de Assis Viana. Ziraldo Alves Pinto.

## 1. Introdução

A literatura infantil brasileira, historicamente vinculada a propósitos pedagógicos e moralizantes, passou por transformações significativas a partir da segunda metade do século XX. Se inicialmente os textos destinados ao público infantil limitavam-se a reproduzir valores estabelecidos e oferecer modelos comportamentais idealizados, gradualmente a produção literária começou a incorporar temas relacionados à realidade social das crianças, incluindo questões consideradas delicadas ou mesmo proibitivas pelo cânone da época.

Esse processo de renovação temática, que Zilberman e Magalhães (1987) caracterizam como transição do texto autoritário para o texto emancipador, intensificou-se a partir da década de 1970, quando autores brasileiros passaram a questionar os paradigmas tradicionais da literatura para crianças. Conforme observa Coelho (1991), essa transformação não se limitou aos aspectos temáticos, abrangendo também as estruturas narrativas, a linguagem e a relação entre texto e imagem.

Entre os temas emergentes nesse período de renovação, destaca-se a separação conjugal, fenômeno que, apesar de crescente na sociedade brasileira após a legalização do divórcio em 1977, permanecia ausente ou superficialmente abordado na literatura destinada ao público infantil. Essa ausência refletia não apenas tabus sociais profundamente enraizados, mas também uma concepção idealizada de família nuclear que predominava nas narrativas para crianças, onde pais e filhos viviam em harmonia perene, sem conflitos significativos.

Nesse contexto histórico e literário, duas obras rompem decisivamente com essa tradição de silenciamento: *O Dia de Ver Meu Pai* (1977), de Vivina de Assis Viana, e *O Menino Maluquinho* (1980), de Ziraldo Alves Pinto. A primeira, publicada no mesmo ano da promulgação da Lei do Divórcio, inaugura a abordagem direta do tema na literatura infantil brasileira, centralizando toda a narrativa na experiência de um menino que vivencia a separação dos pais. A segunda, embora não tenha a separação como tema central, apresenta uma elaboração criativa desse evento na trajetória de seu protagonista, propondo uma perspectiva mais otimista e resiliente.

A relevância dessas obras transcende o aspecto meramente temático. Elas representam diferentes concepções sobre a infância, sobre o papel da literatura na formação do leitor, sobre as relações entre ficção e realidade, e sobre as possibilidades de elaboração simbólica de experiências traumáticas através da narrativa literária. Mais de quatro décadas após suas publicações, ambas permanecem significativas não apenas como documentos históricos de um momento de transição social, mas como obras que continuam dialogando com leitores contemporâneos.

Este artigo propõe uma análise comparativa detalhada dessas duas obras fundamentais, examinando como cada autor constrói sua narrativa sobre a separação conjugal, quais recursos estéticos e discursivos emprega, que tipo de leitor cada texto solicita, e quais efeitos de sentido são produzidos pela interação entre as dimensões verbal e não-verbal.

Para tanto, recorreremos aos pressupostos teóricos da Estética da Recepção, especialmente as contribuições de Wolfgang Iser sobre o efeito estético e o papel ativo do leitor na constituição do sentido da obra literária, bem como as reflexões de Hans Robert Jauss sobre o horizonte de expectativas e a historicidade da experiência estética.

A escolha desse referencial teórico justifica-se pela adequação entre os pressupostos da Estética da Recepção e as especificidades da literatura infantil. Conforme argumentaremos, essa abordagem permite não apenas compreender as estratégias textuais empregadas pelos autores, mas também analisar como essas estratégias solicitam diferentes tipos de leitores e produzem diferentes experiências de leitura, aspecto fundamental quando se trata de obras destinadas a um público em formação.

## **2. Estética da recepção e literatura infantil: Pressupostos teóricos**

A Estética da Recepção, desenvolvida pela Escola de Constança a partir da década de 1960, representou uma mudança paradigmática nos estudos literários ao deslocar o foco de análise do pólo autor/texto para o pólo leitor/texto. Essa reorientação teórica, que teve em Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser seus principais formuladores, questionou tanto o formalismo estruturalista, interessado exclusivamente na estruturação imanente do texto, quanto o marxismo tradicional, que concebia a literatura

apenas como reflexo da realidade social.

Wolfgang Iser (1996) propõe que o texto literário não produz significados por si só, mas constitui um “potencial de efeitos” que se atualiza no processo de leitura através do diálogo entre texto e leitor. O efeito estético, portanto, deve ser analisado na relação dialética entre texto, leitor e sua interação: “apesar de ser motivado pelo texto requer do leitor atividades imaginativas e perceptivas a fim de obrigá-lo a diferenciar suas próprias atitudes” (Iser, 1996, p. 16).

Essa concepção implica uma revisão fundamental do estatuto ontológico da obra literária. A obra não coincide com o texto impresso, nem tampouco com a experiência subjetiva de um leitor particular. Ela emerge da convergência entre as estruturas textuais e os atos de apreensão do leitor. Nas palavras de Iser (1996, p. 51): “a obra de arte é a constituição do texto na consciência do leitor”.

Fundamental nessa teoria é o conceito de “leitor implícito”, que não deve ser confundido com o leitor real (empírico) nem com uma categoria meramente ficcional. O leitor implícito refere-se à síntese das condições de atualização do texto inscrita na própria estrutura da obra. Antes mesmo do ato de leitura, o texto já possui determinadas características e marcas semióticas que orientam o processo de recepção, estabelecendo um “papel” que o leitor real é convidado a assumir.

Igualmente central é o conceito de “vazios” ou “indeterminações” textuais. Iser argumenta que a presença dessas lacunas é essencial para a riqueza do texto literário, pois permite ao leitor introduzir sua experiência vivida no processo de atualização da obra. É através do preenchimento desses vazios, orientado mas não determinado pelo texto, que o leitor se torna efetivamente co-autor da obra. Como observa Iser (1996, p. 107): “os vazios

marcam a suspensão da conectabilidade entre as perspectivas de representação do texto, dando ao leitor a oportunidade de buscar a conexão entre as perspectivas”.

Hans Robert Jauss (1994) complementa a perspectiva de Iser ao enfatizar a dimensão histórica da experiência literária. Seu conceito de “horizonte de expectativas” refere-se ao sistema de referências culturais, estéticas e ideológicas que condiciona a recepção de uma obra em determinado momento histórico. Esse horizonte não é fixo, mas se transforma continuamente através da própria experiência literária: obras inovadoras rompem com o horizonte de expectativas estabelecido, provocando sua ampliação ou modificação.

Para Jauss (1994), a compreensão literária comporta três etapas complementares: a compreensão estética (primeira leitura, marcada pela percepção do efeito), a interpretação retrospectiva (segunda leitura, que busca compreender as estruturas que produziram o efeito) e a aplicação (terceira leitura, que relaciona a obra com diferentes contextos históricos de recepção). Essa hermenêutica literária mostra-se particularmente produtiva para analisar como obras distanciadas temporalmente dialogam com diferentes contextos de recepção.

A “distância estética”, conceito correlato ao de horizonte de expectativas, mede o grau de afastamento entre a obra e o horizonte estabelecido. Obras que confirmam expectativas habituais tendem a oferecer experiências menos transformadoras; já obras que desafiam radicalmente as convenções vigentes provocam resistência inicial, mas potencialmente ampliam o horizonte do leitor de forma mais significativa.

Na literatura infantil, a relação entre verbal e não-verbal constitui elemento fundamental na produção de sentido, acrescentando complexidade adicional ao processo de recepção. Conforme observa Silva (1994), a ilustração não

é mero suporte descritivo ou ornamentação do texto verbal, mas uma narrativa concomitante que se soma e superpõe ao texto escrito, criando uma “tessitura” específica. A produção de sentido do livro infantil é conduzida por dois fios indissociáveis: o verbal e o visual.

Essa duplicidade semiótica implica que o leitor de literatura infantil precise desenvolver competências múltiplas, articulando sistemas de signos distintos. Como argumenta Linden (2011), o livro ilustrado não é simplesmente um livro com ilustrações, mas um objeto estético específico, onde texto e imagem estabelecem relações de complementaridade, redundância, contradição ou expansão. O sentido emerge precisamente dessa interação.

A análise da literatura infantil sob a perspectiva da Estética da Recepção deve, portanto, considerar tanto os vazios produzidos pela dimensão verbal quanto aqueles produzidos pela dimensão visual, bem como os vazios gerados pela tensão ou convergência entre ambas. Essa complexidade multiplica as possibilidades de atualização da obra e solicita leitores capazes de transitar entre diferentes sistemas semióticos.

As reflexões da Estética da Recepção têm implicações pedagógicas importantes para a formação do leitor. Se a leitura é concebida como atividade produtiva e não como recepção passiva, o processo educacional deve privilegiar não a transmissão de interpretações autorizadas, mas o desenvolvimento da capacidade de atualizar textos de forma crítica e criativa.

Jouve (1993) propõe que a leitura envolve múltiplos processos simultâneos: neurofisiológico (decodificação dos signos), cognitivo (construção da coerência), afetivo (identificação emocional), argumentativo (posicionamento crítico) e simbólico (inserção na cultura). A formação do leitor competente requer o desenvolvimento equilibrado dessas diferentes dimensões, evitando tanto a leitura

meramente decodificadora quanto aquela puramente emotiva ou ideológica.

Na literatura infantil, essa formação é ainda mais crucial, pois se trata de um público em desenvolvimento, cujas competências leitoras estão em construção. Obras que oferecem múltiplas portas de entrada, permitindo diferentes níveis de atualização conforme o repertório do leitor, cumprem papel fundamental nesse processo formativo. Como veremos, as obras analisadas neste estudo apresentam graus distintos de complexidade e solicitam diferentes competências de seus leitores.

### **3. Contexto social e representação da família na literatura infantil brasileira**

Para compreender adequadamente as obras analisadas e avaliar sua significação histórica, é necessário situá-las no contexto social brasileiro das décadas de 1970 e 1980, período de profundas transformações nas estruturas familiares e nas representações culturais da família.

A Lei do Divórcio (Lei nº 6.515), promulgada em 26 de dezembro de 1977, representou uma mudança jurídica e simbólica significativa no ordenamento brasileiro. Até então, embora o desquite (separação sem dissolução do vínculo) fosse permitido desde 1916, o casamento era considerado indissolúvel, reflexo da forte influência católica na cultura brasileira. A impossibilidade de novo casamento civil mantinha os separados em situação de limbo jurídico e social.

Segundo Ariès (1981), a família burguesa consolidada no século XIX enfatizou o amor romântico e a privatização da vida doméstica, criando um anteparo entre a criança e a comunidade. No Brasil, essa configuração familiar permaneceu hegemônica

até recentemente, sustentada por ideologias religiosas e convenções sociais que concebiam o casamento como vínculo eterno e a família nuclear como única configuração legítima.

Nesse contexto, casais separados enfrentavam estigma social considerável. A dissolução matrimonial era interpretada como falência moral, evidência de fraqueza de caráter ou incapacidade de cumprir compromissos fundamentais. Como observa Giusti (1987), particularmente as mulheres separadas eram vistas com suspeita, consideradas como tendo falhado em seu papel tradicional de esposa e mãe, guardião da estabilidade familiar.

A situação era especialmente delicada para os filhos de pais separados. Frequentemente marcados pelo estigma social, eram considerados provenientes de “famílias desestruturadas”, termo carregado de conotações negativas que sugeria não apenas uma configuração familiar diferente, mas uma inferioridade moral ou psicológica. Despert (1970) documenta como crianças nessa situação enfrentavam discriminação em ambientes escolares e sociais, sendo frequentemente culpabilizadas ou tratadas com condescendência piedosa.

A promulgação da Lei do Divórcio, embora não eliminasse imediatamente esses preconceitos, iniciou um processo gradual de transformação nas atitudes sociais. O reconhecimento jurídico da dissolubilidade do casamento representou, simbolicamente, a aceitação de que a felicidade individual poderia, em certas circunstâncias, legitimar a ruptura de vínculos anteriormente considerados sagrados. Esse deslocamento ideológico teve repercussões profundas nas representações culturais da família.

Antes da década de 1970, a literatura infantil brasileira representava predominantemente famílias nucleares idealizadas: pai provedor, mãe cuidadora, filhos

obedientes, todos unidos em harmonia perene. Mesmo em obras que abordavam conflitos, estes eram geralmente superficiais e rapidamente resolvidos, confirmando a estabilidade fundamental da estrutura familiar.

Essa representação idealizada cumpria funções ideológicas específicas. Como analisa Perroti (1986), a literatura infantil tradicional operava frequentemente como instrumento de adequação da criança aos valores estabelecidos, oferecendo modelos comportamentais que enfatizavam obediência, conformidade e respeito à autoridade parental. A família aparecia como instituição natural, eterna e inquestionável.

Os contos de fadas tradicionais, amplamente difundidos na literatura infantil, reforçavam essa ideologia através de estruturas narrativas características. Quando apresentavam famílias “problemáticas” (madrasta malvada, pai ausente), o problema era resolvido magicamente, conduzindo a um final feliz que restaurava a ordem familiar idealizada. A mensagem implícita era clara: a família nuclear harmoniosa é a norma natural, e desvios dessa norma são anormais e temporários.

Monteiro Lobato, embora pioneiro em muitos aspectos, apresentava no Sítio do Picapau Amarelo uma família peculiar, mas ainda assim estável e harmoniosa. A ausência dos pais (substituídos pela avó e pela tia) era simplesmente dada, nunca problematizada ou explicada. As crianças viviam em liberdade e aventura, mas sempre sustentadas por uma estrutura familiar sólida e afetuosa.

A renovação temática iniciada na década de 1970 questionou essas representações, buscando aproximar a ficção infantil das realidades vividas pelas crianças contemporâneas. Como observa Coelho (1991), autores desse período passaram a abordar temas antes considerados inadequados para o público infantil: morte, pobreza, preconceito, violência e, significativamente,

separação dos pais.

Paralelamente às transformações nas estruturas familiares, as décadas de 1970 e 1980 testemunharam também mudanças nas concepções sobre a infância e sobre o que seria apropriado comunicar às crianças. A visão tradicional, que concebia a criança como ser frágil que deveria ser protegido de realidades desagradáveis, passou a ser questionada por perspectivas que reconheciam a criança como sujeito capaz de elaborar experiências difíceis, desde que adequadamente apoiada.

Essa transformação refletia desenvolvimentos na psicologia infantil e na pedagogia. Teóricos como Piaget e Vygotsky, cujas obras se difundiram amplamente no Brasil nesse período, propunham concepções da criança como sujeito ativo na construção do conhecimento, capaz de pensamento complexo e elaboração simbólica. Bettelheim (1980), em sua análise psicanalítica dos contos de fadas, argumentava que histórias abordando temas difíceis (abandono, morte, conflito) podiam auxiliar crianças a elaborar suas próprias ansiedades.

No campo da literatura infantil, essas mudanças traduziram em maior disposição para abordar temas complexos e em questionamento da função meramente moralizante ou escapista da ficção. Autores passaram a conceber a literatura para crianças como espaço de reflexão crítica sobre a realidade, não apenas de confirmação de valores estabelecidos.

É nesse contexto de transformações sociais, familiares e conceituais que surgem as obras analisadas neste estudo. *O Dia de Ver Meu Pai* e *O Menino Maluquinho* representam respostas distintas ao desafio de representar a separação conjugal para o público infantil, cada uma refletindo diferentes concepções sobre a criança, sobre a família e sobre o papel da literatura.

#### 4. O Dia de Ver Meu Pai: A narrativa da negatividade

Publicada em 1977, no mesmo ano da promulgação da Lei do Divórcio, *O Dia de Ver Meu Pai*, de Vivina de Assis Viana, constitui obra pioneira e corajosa. É a primeira vez na literatura infantil brasileira que o tema da separação conjugal é abordado frontalmente, constituindo não um episódio secundário, mas o eixo central da narrativa. Essa centralidade do tema já indica a intenção autoral de não apenas mencionar a separação, mas de explorá-la em profundidade, investigando seus efeitos na subjetividade infantil.

A narrativa é conduzida pelo próprio protagonista, Fabiano, que relata as ocorrências de um domingo específico: o dia determinado judicialmente para o encontro com o pai, que não mais reside com ele e sua mãe. Essa escolha por uma narração homodiegética em primeira pessoa não é meramente técnica; ela produz efeitos específicos de sentido, possibilitando aproximação imediata com o universo emocional e cognitivo da criança.

Ao dar voz direta ao menino, Viana permite que o leitor acesse não apenas os fatos objetivos da separação, mas principalmente a experiência subjetiva de quem a vivencia: as dúvidas, os questionamentos, as incompreensões, as dores. O narrador-criança não possui a visão panorâmica do narrador onisciente adulto; seu conhecimento é limitado, fragmentado, marcado pelas lacunas que os adultos deliberadamente mantêm. Essa limitação cognitiva do narrador torna-se, paradoxalmente, o elemento mais potente da narrativa, evidenciando as consequências do silenciamento adulto.

A escolha do nome “Fabiano” para o protagonista é significativa e merece análise detida. Conforme revelado no próprio texto, o nome foi escolhido pelo pai em homenagem ao personagem de *Vidas Secas*, de Graciliano

Ramos. Essa referência intertextual não é gratuita; ela estabelece um paralelo perturbador entre o Fabiano adulto, retirante nordestino marcado pela exclusão social e pela dificuldade de comunicação, e o Fabiano menino, marcado pela exclusão afetiva e pela impossibilidade de diálogo.

Ambos os Fabianos vivem situações de deslocamento permanente. O Fabiano de Graciliano inicia e termina a narrativa em fuga da seca, em busca de um lugar que nunca se materializa. O Fabiano de Viana vive igualmente uma fuga perpétua: entre a casa da mãe e os encontros com o pai, entre o passado feliz que não compreende e o presente doloroso que não aceita, entre perguntas sem respostas e respostas que geram mais perguntas. Em ambos os casos, o nome “Fabiano” sugere o indivíduo anônimo, qualquer, sem importância - exatamente como o menino se sente quando descobre sua condição de filho de pais separados.

Além disso, quando o menino questiona o fato de seu homônimo literário ser “homem” e não “menino”, ele intuitivamente percebe a inadequação de um nome que carrega um destino trágico. A pergunta implícita é: por que me deram um nome associado ao sofrimento? A resposta nunca vem, mas o leitor implícito pode inferir que os pais, ao escolherem o nome conforme suas projeções literárias, ignoraram que estavam, simbolicamente, inscrevendo na identidade do filho um destino de incompreensão e dor.

Uma análise cuidadosa da estrutura textual de *O Dia de Ver Meu Pai* revela que a obra é permeada por indeterminações, imprecisões e vazios que nunca são completamente preenchidos. Essa característica não é falha compositiva, mas estratégia deliberada que mimetiza, no nível formal, a experiência de incompreensão vivida pelo protagonista.

Embora o texto inicie com uma

afirmação aparentemente determinada: “Hoje é domingo, dia de ver meu pai” (Viana, 1977, p. 6), essa certeza logo se desfaz em uma cascata de dúvidas e questionamentos. Multiplicam-se expressões que evidenciam imprecisão: “Há algum tempo...”, “Não sei quem marcou...”, “Minha mãe diz que não foi ela”, “Meu pai diz que não foi ele”, “Deve ter sido o juiz...”, “Esse juiz de futebol não deve ser o mesmo...”, “O outro eu não sei bem de que é que ele entende, só desconfio...”

Essas marcas linguísticas de indefinição criam um efeito de incerteza que espelha o estado emocional do protagonista. Fabiano encontra-se em um mundo onde as informações mais fundamentais sobre sua própria vida lhe são negadas ou apresentadas de forma fragmentária. Ele sabe que há um juiz que determinou os encontros com o pai, mas não compreende o significado dessa determinação judicial na vida afetiva. Sabe que os pais se separaram, mas não conhece as razões. Sabe que o pai tem “outra mulher”, mas não compreende o que isso implica. Vive em um labirinto de meias-verdades, evasivas e silêncios.

A cantiga folclórica “Machadinha” funciona como eixo simbólico central dessa poética das indeterminações. Seus versos interrogativos (“Quem te pôs a mão, sabendo que és minha?”) permanecem sem resposta tanto na canção quanto na vida de Fabiano. O menino descobre que nunca conseguirá saber a cantiga completa, pois nem o pai nem a mãe conseguem completá-la para ele. Essa impossibilidade simboliza perfeitamente a ruptura familiar e a fragmentação da memória afetiva.

A cantiga representa o passado comum da família, o tempo em que pai, mãe e filho formavam uma unidade. O fato de ambos os pais serem incapazes de completá-la indica que esse passado tornou-se tão doloroso que não pode ser inteiramente lembrado. Cada um conhece apenas fragmentos, e esses fragmentos

não podem ser articulados precisamente porque isso exigiria um diálogo entre os pais que não mais existe. Fabiano fica, assim, privado não apenas da canção completa, mas simbolicamente de seu próprio passado, de sua história familiar integral.

Ao final da narrativa, essa impossibilidade de completude é explicitamente reconhecida pelo protagonista: “Não ia mais pedir a ninguém que me ensinasse. Quem no mundo seria capaz de completar, para mim, as frases incompletas, de meu pai e de minha mãe?” (Viana, 1977, p. 33). Essa constatação marca a passagem de Fabiano da esperança à desesperança, da busca à resignação diante da incompletude fundamental de sua situação.

Do ponto de vista da Estética da Recepção, esses vazios textuais solicitam intensa participação do leitor. É o leitor, não o texto, quem deve formular as perguntas que Fabiano não consegue articular completamente: Por que os pais se separaram? Por que não lhe explicam? Que tipo de sociedade é essa que determina judicialmente os afetos? Que educação é essa que privilegia o silêncio sobre o diálogo? O texto não oferece respostas explícitas, mas os vazios provocam questionamentos que vão muito além da história particular de Fabiano, alcançando dimensões sociais e existenciais.

Um aspecto particularmente revelador da obra é o contrasenso entre aquilo que é ocultado e aquilo que é revelado a Fabiano, evidenciando as contradições do código social sobre o que pode ou não ser comunicado às crianças. Enquanto as causas da separação permanecem veladas e as perguntas diretas do menino sobre o divórcio são sistematicamente evadidas, o processo do nascimento, tradicionalmente tabu para crianças, é detalhadamente descrito pelo pai: “Foi muito bonito. Eu estava perto da sua mãe, segurando a mão dela. Perto da cabeça dela. E o médico do outro lado, esperando você sair de dentro dela. E quando ele disse “faz força”,

e sua mãe fez, você nasceu. Você saiu depressa, de uma vez só, inteiro, chorando... Depois o médico cortou o cordão que unia você à sua mãe e você ficou sozinho” (Viana, 1977, p. 14).

Esse descompasso entre o que pode e o que não pode ser dito evidencia contradições profundas do código social. O nascimento, processo biológico natural, é explicado com clareza e até poesia. A separação, processo social e emocional que afeta diretamente a vida do menino, permanece envolta em mistério. A ironia implícita é que Fabiano sabe como veio ao mundo, mas não sabe por que seu mundo se desfez.

Essa inversão solicita do leitor implícito uma postura crítica: por que explicar o nascimento mas ocultar a separação? O que a sociedade pretende esconder? Qual a ideologia subjacente a esse silenciamento? A resposta sugerida pelo texto é que a sociedade prefere manter as crianças na ignorância sobre temas que desafiam seus valores estabelecidos, mesmo quando essa ignorância causa sofrimento.

O texto também revela como os adultos mentem ou distorcem a realidade para “proteger” a criança: “Minha mãe, por exemplo. Ela mente pra mim, mente muito, mente sempre” (Viana, 1977, p. 7). Essa “mentira protetora” é, na verdade, forma de violência simbólica que priva o menino dos elementos necessários para compreender sua própria situação. As mentiras geram mais angústia do que a verdade geraria, pois deixam a criança em estado de perpétua incerteza.

Fabiano vive inicialmente em estado de alienação, ignorante de sua condição de filho de pais separados e das implicações sociais dessa condição. O despertar ocorre de forma traumática no ambiente escolar, quando os colegas entoam um coro cruel: “O Fabiano não tem família...” (Viana, 1977, p. 22).

Essa cena é particularmente significativa por vários motivos. Primeiro, ela evidencia como o estigma social recai não apenas sobre os adultos separados, mas também sobre seus filhos. As crianças, reproduzindo preconceitos que absorveram do ambiente social mais amplo, transformam Fabiano em objeto de escárnio. A separação dos pais torna-se marca de inferioridade, razão para exclusão.

Segundo, a cena revela como a escola, instituição que deveria ser espaço de acolhimento e formação, pode tornar-se lugar de reprodução de preconceitos e de sofrimento adicional. O silêncio do professor diante do coro discriminatório sugere cumplicidade ou, no mínimo, despreparo para lidar com a situação. A escola aparece, assim, não como espaço de proteção, mas como mais um ambiente hostil para a criança de pais separados.

Terceiro, o despertar de Fabiano é traumático precisamente porque ele descobre simultaneamente sua condição e o estigma social associado a ela. Não há preparação, não há mediação adulta que o ajude a elaborar essa descoberta. Ele é jogado brutalmente em uma realidade que desconhecia, sem instrumentos para compreendê-la ou enfrentá-la.

A reação de Fabiano é buscar esclarecimentos junto à mãe: “Mamãe, você é desquitada? Isso é certo ou errado? O papai tem outra mulher? Eu não posso ter Natal nem Ano Novo? Nem viajar? E o neném, ele nunca vai ver o papai como eu vejo?” (Viana, 1977, p. 22). As perguntas são diretas, urgentes, carregadas de angústia. Revelam um menino tentando desesperadamente compreender sua situação, buscando orientação moral (“Isso é certo ou errado?”), tentando dimensionar as implicações práticas da separação.

As respostas, como sempre, são evasivas ou ausentes. A mãe não consegue ou não quer responder, refugiando-se no banheiro onde

chora escondida. Esse padrão se repete ao longo da narrativa: as perguntas de Fabiano encontram apenas silêncios, meias-verdades ou lágrimas. A comunicação entre pais e filho mostra-se irremediavelmente fragmentada.

É significativo que Fabiano constate: “Não sei nada deles... Mas como é que eles sabiam?” (Viana, 1977, p. 25). Os colegas conhecem sua situação melhor do que ele próprio. Essa inversão absurda evidencia o grau de alienação em que o menino foi mantido. A sociedade conhece e julga sua condição, mas ele próprio permanece na ignorância. Essa é talvez a maior crueldade: ser definido por uma condição que não lhe foi explicada.

As ilustrações de Álvaro Apocalypse, executadas em preto e branco, constituem elemento fundamental da obra, reforçando e amplificando o clima de melancolia e incompreensão presente no texto verbal. A escolha do preto e branco, em contraste com as ilustrações coloridas predominantes na literatura infantil da época, já indica uma opção estética pela sobriedade e pelo tom sombrio.

A capa e contracapa, em tons de vinho e grafite, apresentam figuras cujas características mais marcantes são os olhos vazados ou fechados e a ausência de movimento. Essas características não são acidentais; elas produzem efeitos de sentido específicos. Os olhos vazados ou fechados sugerem a impossibilidade de ver ou de ser visto plenamente, a opacidade das relações familiares, a cegueira afetiva que caracteriza a situação. A ausência de movimento reforça a sensação de paralisia, de impossibilidade de ação ou transformação que marca a experiência de Fabiano.

A obra contém quatro ilustrações principais, cada uma representando um momento-chave da narrativa:

**1. A cadeira de balanço vazia:** Esta imagem abre a narrativa visual e simboliza a ausência materna. A cadeira vazia pode ser interpretada em múltiplos níveis. No nível literal, a mãe não está fisicamente presente naquele momento. No nível simbólico, a mãe está “ausente” da vida do filho porque não consegue estabelecer comunicação efetiva, porque se refugia em mentiras e silêncios, porque está presa em sua própria dor. A cadeira de balanço, móvel associado ao cuidado materno (ninando bebês), vazia, sugere a falência dessa função de cuidado.

**2. A mãe ninando o bebê:** Esta ilustração mostra a mesma cadeira, agora ocupada pela mãe com o bebê (irmão de Fabiano) no colo. É o momento em que a mãe canta a canção “Dorme neném”. A imagem é ambígua: por um lado, representa o cuidado materno; por outro, remete ao passado que Fabiano questiona e rejeita (“essa música que eu não agüento mais ouvir”). O fato de a mãe ninar o bebê mas não conseguir consolar Fabiano sugere uma ruptura geracional, uma impossibilidade de transmissão que caracteriza a separação.

**3. A mãe chorando no banheiro:** Esta é talvez a imagem mais impactante da obra. A mãe aparece sentada no banquinho, curvada, com as duas mãos cobrindo o rosto. A postura corporal expressa desespero, vergonha, impossibilidade de enfrentamento. O banheiro, espaço íntimo e privado, torna-se refúgio onde a mãe pode expressar emoções que não consegue compartilhar com o filho. A ilustração materializa visualmente o que o texto verbal descreve: “era mais uma vez a sua vez de chorar” (Viana, 1977, p. 24). O choro escondido evidencia como os adultos, presos em seu próprio

sofrimento, tornam-se incapazes de auxiliar a criança.

**4. Fabiano na carteira escolar:** Esta ilustração mostra o menino sentado à carteira, curvado sobre a mesa, segurando o lápis. Sua postura espelha a da mãe chorando: ambos curvados, ambos em posição de sofrimento. A pasta no chão, ao lado da cadeira, está jogada de qualquer maneira, sugerindo descuido ou desânimo. O pouco que se vê da fisionomia de Fabiano expressa dor. Esta imagem representa o momento da discriminação escolar, quando o menino descobre sua condição através do coro cruel dos colegas.

Um aspecto técnico particularmente significativo das ilustrações é o ocultamento sistemático dos rostos dos personagens através de três recursos: o sombreamento (na figura da mãe com o bebê), o ocultamento com as mãos ou objetos (a mãe chorando, o pai lendo jornal) e o desenho de perfil (Fabiano na escola). Esse ocultamento produz múltiplos efeitos.

Primeiro, ele mimetiza visualmente a imprecisão e os vazios que caracterizam o texto verbal. Assim como Fabiano não consegue “ver” claramente sua situação, não consegue compreender completamente o que ocorre, o leitor não consegue “ver” claramente os rostos dos personagens. A opacidade visual espelha a opacidade das relações.

Segundo, o ocultamento facilita a identificação do leitor com a situação narrada. Personagens sem rostos definidos são, paradoxalmente, mais universais. Qualquer leitor pode projetar-se neles, ver-se na situação de Fabiano, de sua mãe, de seu pai. A ausência de particularidades físicas intensifica a dimensão simbólica dos personagens.

Terceiro, o fato de que pai e mãe não

têm nomes no texto e têm rostos ocultos nas ilustrações sugere certa despersonalização. Eles não são indivíduos plenamente realizados, mas figuras definidas principalmente por suas falhas: a incapacidade de comunicação, a recusa ao diálogo, o refugio em silêncios e lágrimas.

É significativo que o único personagem representado de frente, sem ocultar o rosto, seja o irmão bebê de Fabiano. Em torno desse personagem há uma ambiguidade jamais resolvida: por que o pai não o visita? Por que visita apenas Fabiano? O texto nunca esclarece, mas sugere ao leitor a possibilidade de que o bebê seja fruto de um adultério materno, razão da separação. Se essa hipótese for confirmada, o bebê seria simultaneamente vítima e “causa” da separação, o que explicaria tanto o seu rosto descoberto (ele é “evidente”, ele é a “prova”) quanto a recusa paterna em vê-lo.

As ilustrações, portanto, não meramente acompanham o texto verbal, mas constituem narrativa paralela que o complementa, amplifica e, em alguns aspectos, contradiz produtivamente. A relação entre verbal e não-verbal solicita um leitor capaz de articular ambas as dimensões, percebendo as consonâncias e dissonâncias entre elas.

A estrutura da narrativa é fundamentalmente circular, característica que produz efeitos específicos de sentido. Fabiano inicia o texto com sua única certeza: “Hoje é domingo, dia de ver meu pai” (Viana, 1977, p. 6). A seguir, mergulha em um mar de dúvidas e questionamentos sobre os quais a narrativa se desenvolve. Ao final, ele não alcançou nenhuma resposta definitiva, nenhuma compreensão que o liberte da angústia. Suas últimas palavras expressam a constatação de que as dúvidas permanecerão: “Quem, no mundo, seria capaz de completar para mim, as frases incompletas de meu pai e minha mãe?” (Viana, 1977, p. 33).

Esse final em aberto, que recusa o consolo

fácil da resolução, é corajoso mas também problemático. Por um lado, ele é sincero: não há solução mágica para a situação de Fabiano, não há fada madrinha que possa restaurar a família ou apagar o sofrimento. A recusa ao final feliz artificial constitui importante honestidade artística e ética.

Por outro lado, esse final deixa o leitor infantil em posição similar à de Fabiano: sem perspectiva, sem saída, sem possibilidade de elaboração ou superação. A permanência do sofrimento, a circularidade que não conduz a nenhuma transformação, pode gerar no leitor sentimento de impotência e desesperança. Se Fabiano não encontra caminho, se suas perguntas permanecerão eternamente sem resposta, o que isso comunica ao leitor que vive situação similar?

Do ponto de vista da Estética da Recepção, esse final solicita intensa participação do leitor na construção de sentidos que o texto deixa em aberto. O leitor deve questionar: por que Fabiano não obtém respostas? O que deveria ser diferente? Como os adultos deveriam agir? Que tipo de sociedade é essa que produz tais sofrimentos? Essas questões, provocadas pelos vazios do texto, têm potencial para gerar reflexão crítica, tanto em leitores infantis quanto adultos.

Contudo, resta a questão: um leitor infantil, com repertório ainda em formação, possui recursos cognitivos e emocionais para preencher esses vazios de forma produtiva? Ou o final circular corre o risco de simplesmente reproduzir, na experiência de leitura, o mesmo sentimento de paralisia e impotência que Fabiano vivencia? Essa é uma tensão não resolvida na obra de Viana, mas que se torna produtiva precisamente por solicitar discussões sobre os limites e possibilidades da literatura infantil.

## 5. O Menino Maluquinho: A narrativa da positividade

Publicado três anos após *O Dia de Ver Meu Pai*, *O Menino Maluquinho*, de Ziraldo Alves Pinto, apresenta abordagem radicalmente distinta da separação conjugal. Embora a separação não seja o tema central da narrativa - que se concentra nas aventuras, travessuras e crescimento do protagonista -, quando ela ocorre, o menino consegue elaborá-la de forma criativa e não traumática.

Essa diferença não é apenas de enfoque, mas de concepção fundamental sobre a infância, sobre a educação e sobre as possibilidades de resiliência diante de experiências potencialmente traumáticas. Enquanto Viana focaliza a dor e a impossibilidade de superação, Ziraldo focaliza a capacidade infantil de ressignificação criativa.

Diferentemente de Fabiano, cujo nome é imposto pelos pais conforme suas projeções literárias, o Menino Maluquinho não possui nome próprio. Essa ausência não é casual ou negligente; ela constitui escolha deliberada que produz efeitos significativos. Um personagem sem nome próprio é, paradoxalmente, mais universal: qualquer criança pode ver-se nele, identificar-se com suas aventuras e atitudes.

O apelido “Maluquinho” não lhe foi dado pelos adultos, mas emerge organicamente de suas próprias ações e características. O texto enfatiza que o menino “era” maluquinho, não que assim o chamavam: “Era um menino impossível” (Pinto, 1980, p. 13). Essa construção sugere que a “maluquice” é intrínseca ao personagem, não rótulo imposto externamente.

Mais ainda: ao final da narrativa, o narrador revela que o menino “não tinha sido nada maluquinho” e sim “feliz” (Pinto, 1980, p. 104). Essa ressignificação retrospectiva é fundamental: aquilo que os adultos interpretavam como “maluquice” (recusa às normas estabelecidas,

criatividade transbordante, energia irrefreável) era, na verdade, simplesmente vitalidade infantil plena, liberdade de ser. A “maluquice” estava nos olhos de quem via, não na essência do menino.

A caracterização do protagonista utiliza recurso original: expressões populares metafóricas transformadas em linguagem literal nas ilustrações. Quando o texto afirma que o menino tinha “o olho maior do que a barriga” (Pinto, 1980, p. 8), a ilustração mostra literalmente uma criança com olhos desproporcionalmente grandes em relação ao corpo, enfatizando visualmente sua gula. Quando se diz que ele tinha “fogo no rabo” (Pinto, 1980, p. 9), a imagem mostra um menino com um rabo pegando fogo, visualizando sua hiperatividade.

Esse jogo entre linguagem metafórica (verbal) e representação literal (visual) caracteriza toda a obra, estabelecendo uma dinâmica particular entre as duas dimensões semióticas. O recurso é simultaneamente lúdico (diverte o leitor infantil) e complexo (solicita um leitor capaz de transitar entre níveis de linguagem diferentes, compreendendo tanto a metáfora quanto sua representação literal).

O Maluquinho é descrito através de ambiguidades produtivas: “Pra uns, era um uirapuru, pra outros, era um saci” (Pinto, 1980, p. 19). Essa caracterização dual é fundamental. O uirapuru, pássaro de canto melodioso e colorido, representa o lado angelical, poético, admirável do menino. O saci, figura folclórica travessa e irrequieta, representa seu lado transgressor, questionador. A oscilação entre essas duas facetas reflete a complexidade da infância, recusando representações maniqueístas que reduziriam o personagem a modelo edificante ou a criança-problema.

Essa complexidade permite que diferentes leitores identifiquem-se com diferentes aspectos do personagem. Crianças que se sentem

incompreendidas por sua energia podem ver-se no “saci”; crianças mais contemplativas podem identificar-se com o “uirapuru”. A multiplicidade de portas de entrada facilita e enriquece o processo de identificação.

Fundamental para compreender a reação do Maluquinho à separação dos pais é a educação que recebe ao longo da narrativa. Ao contrário de Fabiano, criado em ambiente marcado pela repressão, pelo silêncio e pelas “belas mentiras”, o Maluquinho vive em contexto de liberdade criativa, afeto expresso e ausência de coerção excessiva.

Sua relação com a família é caracterizada pelo carinho recíproco e pela comunicação aberta: “Ele roubava o colo do pai e da mãe toda hora” (Pinto, 1980, p. 24). O verbo “roubar”, nesse contexto, é carinhoso, sugerindo não transgressão mas espontaneidade afetiva. O menino não precisa pedir permissão para expressar necessidade de afeto; ele simplesmente a expressa, confiante em que será acolhida.

O ambiente familiar é descrito como lúdico e livre: o menino veste-se de fantasma para assustar os pais, aprende a soltar pipa com o pai, tem na avó figura de cumplicidade e acolhimento. Não há menção a punições severas, gritos ou repressões violentas. Quando o menino enfrenta problemas, não é castigado, mas acompanhado com preocupação afetuosa.

Particularmente significativa é a relação do Maluquinho com o ambiente escolar. Ele não se enquadra na disciplina tradicional, obtendo sistematicamente zero em comportamento. Contudo, suas notas acadêmicas são excelentes, demonstrando que a recusa à disciplina coercitiva não implica incapacidade cognitiva. Pelo contrário: seu caderno, que mescla “deveres e desenhos, lições e versinhos, mapas e passarinhos” (Pinto, 1980, p. 32), evidencia abordagem criativa e integrada do conhecimento, recusando a compartimentalização rígida entre

diferentes disciplinas e entre atividades “sérias” e “lúdicas”.

Esse tratamento da relação escola-criança é significativo. Ziraldo não condena o menino por seu “mau comportamento”, mas questiona implicitamente um sistema escolar que privilegia a disciplina sobre a criatividade, a conformidade sobre a singularidade. A “maluquice” do protagonista é, nessa perspectiva, forma de resistência saudável a um sistema educacional opressivo.

Quando enfrenta crises ou tristezas, o Maluquinho desenvolveu estratégia de enfrentamento própria: isola-se voluntariamente em seu quarto, onde promove brincadeiras para si mesmo, ocupando o tempo de forma produtiva enquanto elabora internamente seus conflitos. Essa capacidade de autossuficiência emocional, de não depender exclusivamente dos adultos para lidar com dificuldades, é fundamental para que ele possa, posteriormente, elaborar criativamente a separação dos pais.

Essa autonomia emocional contrasta radicalmente com a dependência de Fabiano. Este necessita desesperadamente de respostas dos adultos, tornando-se ainda mais frustrado quando elas não vêm. O Maluquinho, habituado a buscar recursos internos, pode enfrentar a separação com maior resiliência.

O momento da separação dos pais é abordado na obra de forma concisa mas significativa. Ziraldo dedica algumas páginas a esse episódio, não o transformando em centro dramático da narrativa (como Viana faz), mas tratando-o como mais um evento - importante, certamente, mas não definitivo - na trajetória de crescimento do protagonista.

A apresentação é feita de forma direta: “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...” (Pinto, 1980, p. 84). A construção “quando deu de acontecer” é particularmente interessante: ela sugere algo que simplesmente ocorre, não necessariamente por culpa de alguém, parte do fluxo da vida. Não há julgamento moral, não há vilões, não há dramatização excessiva.

A reação do menino é apresentada como criação: “ele achou de inventar / (pois tinha aprendido a criar) / a Teoria dos Lados!” (Pinto, 1980, p. 84). O verbo “inventar” é crucial: diante da separação, o Maluquinho não se paralisa, não se vitimiza, não espera que adultos resolvam o problema por ele. Ele inventa uma solução própria, demonstrando agência e criatividade.

A “Teoria dos Lados” é apresentada em forma poética: “Todo lado tem seu lado / Eu sou o meu próprio lado / E posso viver ao lado / Do seu lado, que era meu” (Pinto, 1980, p. 85). Essa formulação, embora simples na superfície, contém elaboração filosófica sofisticada. O menino reconhece a multiplicidade (“todo lado tem seu lado”), afirma sua própria autonomia (“Eu sou o meu próprio lado”), e encontra forma de manter vínculos sem se fragmentar (“posso viver ao lado / Do seu lado”).

A teoria não nega a dor da separação. Ziraldo é explícito: “Foi uma barra é verdade” (Pinto, 1980, p. 86). Não há minimização do sofrimento, não há pretensão de que a separação seja fácil ou indolor. Contudo, a teoria oferece forma de resignificação que transforma o sofrimento de paralisante em produtivo.

A descoberta subsequente é ainda mais significativa: “Pois descobriu que a saudade / era o lado de um dos lados / da vida que vinha aí” (Pinto, 1980, p. 86). O menino compreende que a saudade - sentimento doloroso mas também prova de vínculos afetivos - é parte constitutiva da vida, não anomalia a ser evitada. Aceitar a saudade é aceitar a própria condição humana, marcada por encontros e separações, presenças e

ausências.

O narrador conclui enfatizando a excepcionalidade dessa elaboração: “Agora, vejam se pode / uma descoberta dessas! / Só mesmo sendo maluco / ou sendo amado demais” (Pinto, 1980, p. 87). Essa conclusão é fundamental: a capacidade de elaboração criativa do Maluquinho não decorre de qualidades inatas excepcionais (embora a “maluquice” seja mencionada), mas principalmente do fato de ser “amado demais”. É o amor recebido, a base afetiva sólida construída ao longo da infância, que fornece recursos internos para enfrentar a crise.

Essa conexão causal é o cerne da proposta de Ziraldo: crianças criadas com afeto, liberdade e comunicação aberta desenvolvem resiliência que lhes permite elaborar criativamente experiências potencialmente traumáticas. A separação, nessa perspectiva, não precisa ser necessariamente destrutiva, desde que a criança disponha de recursos afetivos e cognitivos adequados.

O *Menino Maluquinho* caracteriza-se pela fusão equilibrada e dinâmica entre texto e imagem, constituindo exemplo paradigmático do que Linden (2011) denomina “livro ilustrado”. Nesse tipo de obra, verbal e não-verbal não meramente coexistem, mas interagem produtivamente, criando sentidos que nenhuma das duas dimensões, isoladamente, poderia produzir.

As ilustrações de Ziraldo não acompanham passivamente o texto verbal, mas constituem narrativa paralela e complementar. Em mais de 50% de cada página predomina a ilustração, indicando a centralidade da dimensão visual. Em alguns momentos, o leitor deve fisicamente movimentar o livro para obter melhor visualização das imagens, sendo assim convocado à participação ativa, não meramente contemplativa.

A diagramação do texto verbal em forma de poesia, fugindo à prosa narrativa convencional, reforça o aspecto lúdico e cria aparência de leveza que torna a leitura menos intimidante para o leitor infantil. Um livro de mais de cem páginas, que poderia parecer denso, torna-se acessível pela predominância de imagens e pela formatação poética do texto.

As ilustrações da separação são particularmente significativas e merecem análise detida. Na primeira imagem relacionada a esse episódio, veem-se dois sapatos: de um lado, um sapato masculino; de outro, um sapato feminino. Entre eles, no centro da página, está o menino: de pé, com as mãos espalmadas na altura do peito, os braços ligeiramente abertos, e os olhos arregalados. Sua expressão facial mescla surpresa, apreensão e uma tentativa de compreensão.

Essa composição visual é eloquente. Os sapatos, representando metonimicamente o pai e a mãe, estão separados, apontando em direções opostas. O menino está literalmente entre eles, espacialmente intermediário, tentando conectar os dois lados. As mãos espalmadas sugerem tanto um gesto de parada (tentativa de impedir a separação) quanto um gesto de busca de equilíbrio (tentativa de se equilibrar entre os dois). Os olhos arregalados expressam o choque da descoberta.

O que é crucial nessa imagem é que, embora o menino esteja obviamente impactado, ele não está destruído. Ele está de pé (não caído, não prostrado), os olhos estão abertos e vivos (não fechados em negação, não vazios em desespero). A postura corporal sugere alguém que, embora surpreendido e desconfortável, permanece ativo, buscando compreender e reagir.

Na ilustração seguinte, o menino aparece sentado em um banquinho, num espaço vazio. Ele está ligeiramente cabisbaixo, a cabeça

um pouco baixa, numa postura que sugere pensatividade ou tristeza. Contudo, seus olhos permanecem vivos, atentos, e as sobrancelhas estão ligeiramente erguidas, expressando não resignação mas reflexão ativa. A imagem sugere alguém que está processando internamente o que aconteceu, buscando compreensão, preparando-se para reagir.

A sequência dessas duas imagens é importante: do choque inicial (primeira imagem) à reflexão (segunda imagem), antecipando a resolução criativa que virá a seguir com a “Teoria dos Lados”. As ilustrações narram visualmente o processo de elaboração emocional do menino, mostrando que há tempo de impacto, tempo de tristeza, mas também movimento em direção à superação.

Diferentemente das ilustrações de *O Dia de Ver Meu Pai*, executadas em preto e branco e marcadas pelo ocultamento dos rostos, as ilustrações de Ziraldo são predominantemente em preto e branco mas com uma exceção significativa: quando aparecem as namoradas do maluquinho, surgem coraçõezinhos vermelhos, única intrusão de cor na narrativa. Essa escolha não é arbitrária: o vermelho dos corações, cor tradicionalmente associada ao amor e à paixão, enfatiza a dimensão afetiva, o romantismo, a intensidade emocional dos relacionamentos.

O uso criterioso da cor sugere que Ziraldo privilegia a imaginação do leitor sobre a determinação visual. Ao não fornecer todas as cores, ele convida o leitor a colorir mentalmente as cenas, a participar ativamente da construção do universo visual. Quando introduz cor, ele o faz de forma estratégica, para enfatizar elementos afetivamente significativos.

Ao contrário da estrutura circular de *O Dia de Ver Meu Pai*, que termina onde começou (nas dúvidas irresolvidas de Fabiano), *O Menino Maluquinho* apresenta estrutura linear e evolutiva, culminando no amadurecimento do

protagonista.

O narrador conclui com revelação retrospectiva: o menino “não tinha sido nada maluquinho” e sim “feliz” (Pinto, 1980, p. 104). Essa ressignificação é fundamental: aquilo que pareceu, na perspectiva adulta, “maluquice” ou comportamento problemático, revela-se, retrospectivamente, como simplesmente felicidade infantil plena, vitalidade não cerceada por normas opressivas.

A palavra “feliz”, grafada em destaque no texto, é o contraponto perfeito ao sofrimento de Fabiano. Enquanto este termina na angústia e na interrogação perpétua, o Maluquinho termina na afirmação da felicidade vivida. Essa diferença de desfecho não decorre de uma separação sendo mais ou menos dolorosa que outra, mas dos recursos (afetivos, cognitivos, criativos) disponíveis a cada personagem para elaborá-la.

Nas ilustrações finais, o adulto em que o Maluquinho se transformou é representado de forma interessante. Ziraldo não o mostra integralmente; o leitor vê apenas as pernas e os pés, numa perspectiva que sugere a visão de uma criança olhando para um adulto alto. Esse recurso mantém certa indefinição, permitindo que cada leitor imagine à sua maneira como seria esse “cara legal” adulto.

Nas ilustrações desenhadas pela menina Apoená (incluídas no livro como interpretação infantil da história), o adulto aparece com sorriso no rosto e braços abertos, numa postura de acolhimento e receptividade. Essa imagem confirma que o menino se tornou um adulto afetivamente saudável, capaz de relacionamentos positivos, não marcado permanentemente pela separação dos pais.

Esse desfecho otimista oferece ao leitor infantil, particularmente àquele que vivencia situações similares, uma mensagem de esperança: é possível superar, é possível crescer

de forma saudável mesmo quando a família se desfaz, é possível ser feliz. Essa é uma mensagem radicalmente diferente daquela implícita no final circular e desesperançado de *O Dia de Ver Meu Pai*.

## 6. Análise comparativa: Estratégias narrativas e ideologias subjacentes

A comparação sistemática entre *O Dia de Ver Meu Pai* e *O Menino Maluquinho* revela não apenas diferenças de estilo ou de abordagem, mas diferentes concepções sobre a infância, sobre a literatura, sobre as relações entre ficção e realidade, e sobre o papel formativo da narrativa. A diferença mais fundamental entre as obras reside em suas concepções sobre a criança e sua capacidade de agência diante de situações adversas.

Em Viana, Fabiano é representado como vítima impotente de circunstâncias que não compreende e não pode modificar. Sua personalidade desenvolve-se marcada pela angústia, pela dúvida, pelo sentimento de incompletude. Ele busca desesperadamente respostas dos adultos, tornando-se ainda mais frustrado quando estas não vêm. Não desenvolve estratégias próprias de enfrentamento, permanecendo dependente de esclarecimentos que nunca chegam.

Essa representação reflete concepção da criança como ser essencialmente vulnerável, que necessita de proteção e orientação adulta constante. Quando essa orientação falha - como no caso de Fabiano -, a criança fica irremediavelmente perdida, sem recursos internos para lidar com a situação. É uma visão que, embora reconheça legitimamente a vulnerabilidade infantil, pode pecar por subestimar as capacidades de resiliência e elaboração criativa das crianças.

Em Ziraldo, o Maluquinho é representado

como sujeito ativo, capaz de criar soluções próprias para seus problemas. Sua “maluquice” consiste precisamente em não se conformar aos padrões estabelecidos, em inventar respostas próprias quando as respostas convencionais não satisfazem. Diante da separação, ele não se paralisa aguardando que adultos resolvam o problema, mas “inventa” sua própria teoria, demonstrando agência e criatividade.

Essa representação reflete concepção da criança como sujeito capaz, dotado de recursos cognitivos e emocionais para elaborar experiências difíceis, desde que adequadamente apoiado. Não se trata de negar a necessidade de cuidado adulto, mas de reconhecer que crianças, quando criadas em ambientes afetivamente saudáveis, desenvolvem resiliência significativa.

Essas concepções distintas têm implicações pedagógicas importantes. A visão de Viana sugere que adultos devem proteger crianças, fornecendo-lhes respostas e direção constante. A visão de Ziraldo sugere que adultos devem proporcionar às crianças base afetiva sólida e liberdade criativa, confiando em sua capacidade de elaborar desafios à sua própria maneira.

Estreitamente relacionada às concepções de infância está a representação dos adultos e de seu papel diante dos filhos. Em *O Dia de Ver Meu Pai*, os adultos mostram-se fundamentalmente incapazes de auxiliar a criança. Presos em seu próprio sofrimento, não conseguem estabelecer comunicação efetiva com Fabiano, negando-lhe informações essenciais. A mãe refugia-se em choro escondido; o pai oferece compensações materiais (passeios, presentes) mas não diálogo substancial. Ambos mentem ou silenciam, deixando o menino em perpétua incerteza. Essa incapacidade adulta amplifica dramaticamente o sofrimento infantil. Fabiano sofre não apenas pela separação em si, mas pela impossibilidade de compreendê-la, pela ausência de mediação adulta que o ajudasse a elaborar o que vivencia.

Os adultos, que deveriam ser fonte de apoio e orientação, tornam-se fonte adicional de frustração.

A representação é, sem dúvida, realista: muitos adultos, de fato, não sabem como abordar temas difíceis com crianças, refugiando-se em mentiras “protetoras” que protegem mais a eles próprios do que aos filhos. Contudo, ao apresentar apenas essa falência adulta, sem nenhum contraponto, Viana oferece uma visão profundamente pessimista das relações intergeracionais.

Em *O Menino Maluquinho*, embora os pais também vivenciem a dor da separação, eles conseguiram, ao longo da infância do menino, proporcionar-lhe base afetiva sólida, ambiente de liberdade criativa e comunicação aberta. É essa educação prévia que fornece ao Maluquinho recursos internos para enfrentar a crise da separação. Os adultos aqui não são perfeitos - eles se separam, afinal -, mas tampouco são negligentes ou opressivos. Eles amaram o filho, permitiram sua livre expressão, cultivaram sua criatividade. Quando a separação ocorre, o menino sofre, mas possui ferramentas para elaborar esse sofrimento de forma produtiva.

Essa representação é menos realista no sentido documental (muitos adultos não agem assim), mas é realista no sentido prospectivo: ela mostra como adultos *poderiam* agir, que tipo de educação poderia preparar crianças para enfrentar adversidades. Funciona, assim, como modelo aspiracional, não apenas como retrato do que existe.

As duas obras estabelecem relações distintas entre texto verbal e ilustração, produzindo experiências de leitura significativamente diferentes. Em *O Dia de Ver Meu Pai*, o verbal predomina claramente. As quatro ilustrações, embora significativas, ocupam espaço reduzido e funcionam principalmente como reforço visual do clima emocional estabelecido pelo

texto. A narrativa poderia, em princípio, existir sem as ilustrações (embora perdesse dimensões importantes). O texto verbal é autossuficiente.

As ilustrações em preto e branco, com rostos ocultos ou sombreados, reforçam a melancolia, a opacidade, o fechamento. Elas espelham visualmente as características do texto verbal: incompletude, imprecisão, impossibilidade de visão plena. A relação entre verbal e visual é, assim, principalmente de redundância: ambos comunicam a mesma mensagem de sofrimento e incompreensão. Essa predominância do verbal solicita um leitor que seja primariamente um leitor de texto escrito, capaz de seguir narrativa verbal complexa, marcada por indeterminações e vazios que exigem preenchimento interpretativo. A competência visual é secundária.

Em *O Menino Maluquinho*, verbal e não-verbal equilibram-se dinamicamente em relação de complementaridade produtiva. O texto não poderia existir plenamente sem as ilustrações, nem estas sem aquele. O jogo entre linguagem metafórica (verbal) e representação literal (visual) cria terceira dimensão de sentido, irreduzível a qualquer das duas isoladamente.

As ilustrações dinâmicas, predominantes em cada página, não meramente reforçam o texto mas o expandem, contradizem-no produtivamente, adicionam camadas de sentido. A relação é de interação complexa: às vezes as imagens concordam com o texto, às vezes o contradizem, às vezes apresentam informações adicionais não presentes verbalmente. Essa fusão equilibrada solicita leitor capaz de transitar fluentemente entre sistemas semióticos diferentes, articulando competências de leitura verbal e visual. É um leitor mais complexo, que deve processar simultaneamente duas narrativas paralelas e suas interações.

As estratégias textuais de cada obra solicitam diferentes tipos de leitores e produzem

diferentes experiências de leitura. *O Dia de Ver Meu Pai*, com sua estrutura de indeterminações, vazios significativos e final aberto, exige leitor capaz de operações interpretativas sofisticadas. O leitor deve preencher os vazios textuais percebendo não apenas o que é dito, mas principalmente o que não é dito; deve formular perguntas que o próprio texto deixa implícitas; deve perceber as contradições do código social subjacentes ao silenciamento.

Esse tipo de leitura solicita maturidade cognitiva e emocional considerável. Um leitor infantil em estágio inicial de desenvolvimento pode ter dificuldade para preencher os vazios de forma produtiva, correndo o risco de simplesmente reproduzir, na experiência de leitura, o sentimento de confusão e impotência que Fabiano vivencia. Por outro lado, para leitores mais maduros (pré-adolescentes, adolescentes, adultos), a obra oferece experiência de leitura rica e provocativa. Os vazios e indeterminações solicitam participação ativa, reflexão crítica, questionamento de convenções sociais. O desconforto produzido pelo final em aberto pode funcionar como estímulo ao pensamento crítico.

*O Menino Maluquinho* oferece múltiplas portas de entrada, permitindo diferentes níveis de atualização conforme o repertório do leitor. Leitores em formação inicial podem fruir a narrativa no nível mais imediato: as aventuras do menino, as ilustrações coloridas e dinâmicas, o texto poético de fácil memorização. A história funciona, nesse nível, como narrativa de crescimento alegre e descompromissada.

Leitores mais maduros podem perceber camadas adicionais: a crítica implícita ao sistema escolar opressivo, a reflexão sobre diferentes modelos educacionais, a proposta de elaboração criativa de experiências traumáticas, a tensão entre liberdade individual e normas sociais. A mesma história que diverte uma criança de seis anos pode provocar reflexões pedagógicas em

um adulto.

Essa multiplicidade de acessos torna a obra de Ziraldo mais “democrática” em certo sentido: ela acomoda leitores de diferentes idades e competências, oferecendo a cada um experiências apropriadas. Contudo, pode-se questionar se essa acessibilidade não sacrifica certa profundidade, se a busca por agradar a todos não dilui a potência crítica.

As obras cumprem funções sociais distintas e carregam ideologias diferentes sobre família, educação e infância. *O Dia de Ver Meu Pai* funciona primariamente como denúncia e alerta. Viana denuncia o silenciamento imposto às crianças, a hipocrisia das “belas mentiras”, as convenções sociais que privilegiam aparências sobre verdades. Alerta adultos sobre as consequências do divórcio mal conduzido, sobre a necessidade de comunicação honesta, sobre os danos psicológicos causados pela negação de informações essenciais.

A obra funciona também como validação da experiência de crianças que vivenciam situações similares. Ao representar o sofrimento de Fabiano de forma não minimizada, Viana reconhece a legitimidade desse sofrimento, oferecendo às crianças-leitoras o conforto de saber que não estão sozinhas em sua dor.

Ideologicamente, a obra carrega certa ambiguidade. Por um lado, ela questiona convenções sociais, denuncia hipocrisias, solicita honestidade nas relações entre adultos e crianças. Por outro lado, ao apresentar apenas a dimensão de sofrimento sem possibilidade de superação, pode reforçar a visão da separação como tragédia inevitável, como experiência necessariamente destrutiva.

*O Menino Maluquinho* funciona como modelo aspiracional e demonstração de resiliência. Ziraldo demonstra que a separação, embora dolorosa, não precisa ser traumática se

a criança dispõe de recursos adequados. Oferece às crianças em situações similares não apenas validação de seu sofrimento, mas também esperança de superação.

A obra funciona também como proposta pedagógica implícita, sugerindo que educação baseada em afeto, liberdade e criatividade produz crianças mais resilientes e capazes de enfrentar adversidades. É, assim, simultaneamente história infantil e manifesto educacional.

Ideologicamente, a obra celebra a liberdade individual, a criatividade, a recusa à conformidade opressiva. O Maluquinho é herói precisamente porque não se deixa enquadrar em normas que sufocam sua vitalidade. Contudo, pode-se questionar se a solução apresentada não é excessivamente individualista, se a ênfase na capacidade de elaboração individual não obscurece a necessidade de transformações sociais mais amplas.

## 7. Considerações finais

A análise comparativa de *O Dia de Ver Meu Pai* e *O Menino Maluquinho* evidencia que a literatura infantil, ao abordar temas delicados como a separação dos pais, pode adotar estratégias narrativas, estéticas e ideológicas significativamente distintas, cada uma com suas potencialidades específicas e suas limitações inerentes.

A obra de Viana, ao romper o tabu do divórcio na literatura infantil brasileira, cumpriu papel histórico inegavelmente importante. Pela primeira vez, crianças que vivenciavam a separação dos pais encontravam representação literária de sua experiência, validação de seu sofrimento, reconhecimento de que não estavam sozinhas. A coragem de abordar frontalmente um tema que a sociedade preferia ocultar merece reconhecimento.

Seu texto, marcado pela negatividade, pelos vazios significativos e pela ênfase no sofrimento irreduzível, reflete talvez com fidelidade maior a experiência vivida por muitas crianças naquele período histórico, quando a separação ainda carregava forte estigma social e os adultos frequentemente não sabiam como explicá-la aos filhos. A permanência das dúvidas de Fabiano, embora dolorosa, é também sincera: recusa o consolo fácil das resoluções mágicas ou inverossímeis que caracterizavam a literatura infantil tradicional.

Do ponto de vista da Estética da Recepção, a obra solicita participação ativa do leitor através dos vazios textuais e indeterminações que permeiam toda a narrativa. O leitor implícito deve preencher essas lacunas, formular as perguntas que o texto deixa implícitas, perceber as contradições sociais subjacentes ao silenciamento. Essa solicitação tem potencial para gerar reflexão crítica profunda, particularmente em leitores mais maduros.

Contudo, é necessário questionar se a ênfase exclusiva na negatividade, sem apresentar qualquer possibilidade de elaboração ou superação, não corre o risco de reproduzir, na experiência de leitura, o mesmo sentimento de impotência que Fabiano vivencia. Para leitores infantis com repertório ainda limitado, a estrutura circular que termina nas mesmas dúvidas iniciais pode gerar mais desamparo do que reflexão crítica. A obra cumpre importante função de denúncia para leitores adultos, mas sua eficácia formativa para leitores infantis permanece questão em aberto.

A obra de Ziraldo, publicada três anos depois, apresenta perspectiva radicalmente distinta. Embora a separação não constitua o tema central da narrativa, quando ela ocorre, o protagonista consegue elaborá-la de forma criativa através da “Teoria dos Lados”. Essa elaboração poética demonstra que é possível ressignificar experiências potencialmente

traumáticas, que a separação não precisa ser necessariamente destrutiva.

A perspectiva otimista de Ziraldo não minimiza o sofrimento - o texto é explícito: “Foi uma barra é verdade” -, mas oferece possibilidade de superação baseada em recursos internos que o Maluquinho desenvolveu ao longo de uma infância caracterizada por afeto, liberdade criativa e comunicação aberta. A mensagem implícita é que educação adequada prepara crianças para enfrentar adversidades.

Do ponto de vista da Estética da Recepção, a obra oferece múltiplas portas de entrada, acomodando leitores de diferentes idades e competências. A fusão equilibrada entre verbal e não-verbal, o jogo entre linguagem metafórica e representação literal, a diagramação poética: tudo contribui para criar experiência de leitura simultaneamente acessível e complexa.

Contudo, pode-se questionar se a solução apresentada não é excessivamente otimista ou idealizada. O Maluquinho, criança mítica que consegue resolver sozinho seus conflitos através de elaboração poética, pode parecer distante da realidade de muitas crianças que não dispõem da base afetiva sólida e do ambiente de liberdade criativa que o personagem desfrutou. Há risco de que a obra, ao enfatizar a capacidade de superação individual, obscureça a necessidade de apoio social e institucional para crianças em situação de vulnerabilidade.

Além disso, enquanto Viana questiona explicitamente convenções sociais e denuncia hipocrisias, Ziraldo apresenta solução mais individualista, centrada na capacidade de elaboração criativa de cada criança. Essa ênfase no individual pode, inadvertidamente, transferir a responsabilidade pela superação do sofrimento para a própria criança, eximindo adultos e sociedade de suas responsabilidades.

É significativo que essas duas perspectivas

contrastantes tenham surgido em intervalo tão curto (1977-1980), precisamente no período imediatamente posterior à legalização do divórcio no Brasil. Esse fato demonstra a capacidade da literatura infantil de responder rapidamente às transformações sociais, oferecendo às crianças representações de experiências que começavam a fazer parte de suas realidades cotidianas.

A coexistência dessas perspectivas distintas é, em si mesma, produtiva. Não se trata de determinar qual obra é “melhor” ou “mais correta”, mas de reconhecer que ambas oferecem contribuições importantes e complementares. Viana oferece validação do sofrimento e denúncia das hipocrisias sociais; Ziraldo oferece esperança de superação e modelo de resiliência. Leitores diferentes, em momentos diferentes de suas trajetórias, podem beneficiar-se de cada uma dessas perspectivas.

Mais de quatro décadas após suas publicações, ambas as obras mantêm relevância. Em sociedade onde a separação conjugal tornou-se fenômeno amplamente difundido (segundo dados do IBGE, o número de divórcios no Brasil cresceu mais de 160% entre 2000 e 2020), essas obras continuam oferecendo às crianças representações de experiências que fazem parte de suas realidades.

Continuam sendo necessárias tanto a perspectiva crítica de Viana, que alerta sobre os cuidados que adultos devem ter com crianças em processo de separação, quanto a perspectiva esperançosa de Ziraldo, que demonstra as possibilidades de elaboração criativa e superação. Ambas contribuem para ampliar o horizonte de expectativas dos leitores, oferecendo formas de pensar sobre família, infância e sofrimento que desafiam convenções estabelecidas.

A literatura infantil pode cumprir função não apenas de representação da realidade, mas também - e talvez principalmente - de auxílio na elaboração de experiências difíceis. Ao oferecer

às crianças personagens com os quais possam identificar-se, situações que espelhem suas próprias vivências e modelos diversos de reação e elaboração, os textos literários contribuem para que jovens leitores compreendam melhor a si mesmos e ao mundo em que vivem.

Este estudo evidencia também a importância de que a análise da literatura infantil contemple tanto aspectos verbais quanto não-verbais, reconhecendo que a interação entre texto e imagem constitui dimensão essencial na produção de sentido dessas obras. O tratamento das ilustrações como mera decoração ou suporte secundário empobrece significativamente a compreensão das obras e das experiências de leitura que elas proporcionam.

Evidencia-se, finalmente, a necessidade de formar leitores - tanto crianças quanto adultos mediadores - capazes de perceber as múltiplas camadas significativas dos textos, de preencher criativamente seus vazios, de questionar suas ideologias e de estabelecer relações produtivas entre ficção e experiências de vida. A *Estética da Recepção*, com sua ênfase no papel ativo do leitor na constituição do sentido da obra, oferece instrumental teórico valioso para esse projeto formativo.

A literatura infantil brasileira, desde as inovações de Monteiro Lobato até as obras contemporâneas, tem demonstrado crescente disposição para abordar temas complexos e para tratar seus leitores como sujeitos capazes de pensamento crítico e elaboração sofisticada. As obras analisadas neste estudo representam momentos significativos dessa trajetória, contribuindo para transformações tanto temáticas quanto formais que enriqueceram substancialmente a produção literária destinada ao público infantil no Brasil.

## Referências

ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. Tradução de Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

COELHO, Nelly Novaes. *A literatura infantil: história, teoria, análise*. São Paulo: Quiron, 1991.

DESPERT, J. Louise. *Crianças e divórcio*. São Paulo: Brasiliense, 1970.

GIUSTI, Edoardo. *A arte de separar-se: um guia para uma separação sem traumas antes, durante e depois*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1987.

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. São Paulo: Ed. 34, 1996.

JAUSS, Hans Robert. *A História da Literatura como provocação à Teoria Literária*. São Paulo: Ática, 1994.

JOUBE, Vincent. *La lecture*. Paris: Hachette, 1993.

LINDEN, Sophie Van der. *Para ler o livro ilustrado*. Tradução de Dorothee de Bruchard. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

PERROTI, Edmir. *O texto sedutor na literatura infantil*. São Paulo: Ícone, 1986.

PINTO, Ziraldo Alves. *O Menino Maluquinho*. São Paulo: Melhoramentos, 1980.

SILVA, Marisa Corrêa. *O Menino Quadrado: para um leitor nada quadrado*. 1994. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Poéticas Visuais) – Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 1994.

VIANA, Vivina de Assis. *O dia de ver meu pai*.

2. ed. Belo Horizonte: Comunicação, 1977.

WERNEK, Regina Yolanda. A importância da imagem nos livros de literatura infantil e juvenil. Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, v. 63, p. 90-96, out./dez. 1980.

ZILBERMAN, Regina; MAGALHÃES, Lígia Cadermatori. Literatura Infantil: autoritarismo e emancipação. 3. ed. São Paulo: Ática, 1987.

**Submissão: janeiro de 2026**

**Aceite: abril de 2026**