
“QUIETINHA, QUE A HISTÓRIA VAI COMEÇAR”: A CRIANÇA E A VOZ NA LITERATURA INFANTIL

“SILENCE, THE STORY IS ABOUT TO BEGIN”: THE CHILD AND THE VOICE IN CHILDREN’S LITERATURE

Tatiane Kaspari¹

Amanda Santos da Silveira Fernandes²

Resumo: Este trabalho defende que o aspecto formador da literatura para crianças está atrelado à inscrição de recursos estéticos aurais, capazes de mobilizar e de representar a voz infantil. O estudo qualitativo e bibliográfico recorre a teorias interdisciplinares para estabelecer relações entre infância, literatura, escola e auditividade. A partir dessa base conceitual, analisa as obras *O reizinho mandão*, de Ruth Rocha, e *Uma história meio ao contrário*, de Ana Maria Machado.

Abstract: This paper argues that the formative aspect of children’s literature is linked to the registration of aural aesthetic resources, capable of mobilizing and representing children’s voices. The qualitative and bibliographic study uses interdisciplinary theories to establish relationships between childhood, literature, school and hearing. Based on this conceptual basis, this article analyzes the literary works *O reizinho mandão*, by Ruth Rocha, and *História meio ao contrário*, by Ana Maria Machado.

Palavras-chave: Infância; Literatura infantil; Escrita aural; Formação identitária.

Keywords: Childhood; Children’s literature; Aural writing; Identity formation.

Pode algo existir sem ser nomeado? A resposta é negativa para estudiosos como Phillipe Ariès (1981), que interpreta a escassez de representações artísticas e culturais da criança até o século XVII como prova da inexistência da infância na sociedade anterior à ascensão burguesa. Contestado por muitos autores, Ariès legou à modernidade um novo campo de estudos, concentrado na “infância”, que, etimologicamente, remete ao latim *infantia*, rótulo atribuído ao indivíduo incapaz de falar.

Historicamente, o reconhecimento das particularidades do período anterior à fase adulta resultou na elaboração de meios para desenvolver aspectos intelectuais e emocionais da criança, de acordo com os padrões sociais vigentes (ZILBERMAN, 2015). Nesse cenário, a escola emergiu como uma entidade capaz de desempenhar essa função, por meio da disseminação da cultura escrita, lançando mão de uma literatura especialmente formulada para educar as crianças. Progressivamente, os textos

1 Doutora e Mestra em Processos e Manifestações culturais (Feevale); Licenciada em Letras – Português (UNISINOS) e em Pedagogia (Uninter).

2 Licenciada em Letras - Português/Inglês (IFRS).

literários produzidos para essa faixa etária foram se consolidando como uma via de inserção da palavra escrita no universo oral da infância. Assim, embora as classificações etárias e a conceitualização da infância continuem sofrendo alterações, geográfica e culturalmente determinadas, o ato de falar prossegue, na contemporaneidade, sendo uma demarcação simbólica dos espaços destinados às crianças em uma sociedade.

Considerando que o polo produtor da literatura infantil está sempre concentrado no adulto, a literatura infantil pode configurar-se como uma espécie de traição à criança (ZILBERMAN, 2003), cuja voz fica subsumida em textos onde predomina a expressão moralizante do adulto. Nessa perspectiva, o presente trabalho, de cunho bibliográfico e de natureza qualitativa, relaciona o aspecto formador da literatura infantil à composição estética, particularmente revelada na inscrição de recursos sonoros identificados com a criança. Objetiva-se, portanto, analisar a natureza aural (LIBRANDI-ROCHA, 2014) das obras *O Reizinho mandão*, de Ruth Rocha (1982), e *História meio ao contrário*, de Ana Maria Machado (1999), vinculando-a ao caráter emancipatório³ das narrativas.

A escrita aural parte do pressuposto da análise da literatura brasileira em um contexto de busca pela descolonização da escrita. Nesse sentido, tal conceito pode ser aplicado à literatura infantil, pois os elementos que sustentam a auditividade no texto – ainda que não esgotem as polaridades constitutivas dessa produção literária –, aproximam a criança da narrativa e potencializam o caráter formador da literatura. Deste modo, atribui-se ao narrador o papel de interlocutor do leitor infantil, afirmando-se a escrita como lugar de representatividade da criança.

No fio da História, as histórias e as crianças

Gênero recente e intimamente ligado à Pedagogia em sua gênese, a literatura infantil emergiu na esteira de mudanças sociais do século XVIII, como a ascensão da burguesia, o fortalecimento da noção de privacidade no núcleo familiar e a reorganização da escola (ZILBERMAN, 2003). Na sua origem, os textos voltados a crianças decorriam de narrativas folclóricas ou populares que foram adaptadas em diferentes níveis para alcançar efeitos moralizantes. Para a pesquisadora Regina Zilberman (2003), a partir dos ideais burgueses, as adaptações das histórias incidiram sobre os assuntos, excluindo-se temáticas consideradas inadequadas à infância; sobre a forma, adequando-se os textos à percepção e ao nível de compreensão de mundo pelo leitor; sobre o estilo, tornando-se a linguagem acessível à criança.

³ Considerando o sentido etimológico do vocábulo *emancipar* – não estar preso à mão de outrem/ estar livre de tutela –, é preciso reconhecer que o caráter emancipador na literatura infantil é sempre relativizado, já que não se pode eliminar por completo as marcas ideológicas do pensamento adulto na concepção das narrativas para crianças. Assim, a obra poderá ser emancipadora se, renunciando à natureza moralizante da voz adulta, promover a fruição artística que amplia o domínio da linguagem e que favorece a compreensão do mundo real.

Ainda que os textos contemporâneos se valham de novas fórmulas criativas, a adaptação segue possuindo caráter estrutural na literatura infantil, pois

[...] ela procura amenizar o outro lado da assimetria de que provém, qual seja, a maciça influência do adulto, que é o criador, sobre a criança. No entanto, essa não chega a ser completamente anulada, e a introdução do conceito de adaptação – uma relativização do lugar do adulto no livro para a infância – somente acentua esse fato (ZILBERMAN, 2003, p. 143).

Na relação unilateral da literatura infantil – é sempre o adulto que escreve para a criança –, o conceito de infância é fundamental, pois é a identidade do leitor que, de alguma maneira, confere uma unidade a essa produção. Em outras palavras, a literatura infantil não conhece um único tema nem um gênero específico, além de admitir ilustrações e gerar “modalidades próprias, como o conto de fadas ou a história com animais” (ZILBERMAN, 2003, p. 47).

Especialmente no contexto escolar, a seleção de obras direcionadas a crianças deve considerar que, na contemporaneidade, a infância não é mais caracterizada pela fragilidade e pela incapacidade de pensamento e de expressão. No contexto atual, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010, p. 12) definem a criança como

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

A afirmação de que criança é um sujeito produtor de cultura fica ainda mais evidenciada no processo criador das brincadeiras, que envolve importantes aprendizados linguísticos, sociais e psicológicos – como já discutido em diferentes âmbitos por Jean Piaget, Lev Vygotsky e Maria Montessori. Zilberman (2003) insere a literatura infantil no âmbito das brincadeiras e das atividades lúdicas, mas, ao mesmo tempo, diferencia-a dos demais jogos infantis no que diz respeito ao espaço de participação. Especialmente em jogos e brincadeiras não-regradas, cabe à criança o lugar da ação, da produção e da criação. Já na literatura, o livro apresenta-se ao infante como obra “finalizada” do adulto, cabendo-lhe o papel da recepção. Neste caso, o espaço criativo e produtor da criança só existirá caso previsto na própria elaboração do texto, que deve permitir a identificação e provocar o exercício interpretativo do pequeno leitor/ouvinte.

Por conseguinte, a maneira como o adulto insere sua voz nos textos voltados a crianças incidirá diretamente sobre a natureza emancipadora ou opressora da produção. Para Ligia Cademartori, “a literatura não tem – e não pode ter – compromisso com a transmissão de antídotos a males sociais variados, seja sexismo, racismo, a difusão de hábitos de saúde [...]. Ou o texto é pragmático ou é literário.” (CADEMARTORI, 2012, p. 48). Nessa perspectiva, o caráter moralizante ou educativo deve ser rejeitado no texto artístico, independente da forma que assumir, pois “[...] mesmo a denúncia da realidade, a que visa certo tipo de livro para jovens, pode ser tão falsa quanto o texto farto de intenções moralizantes, porque em ambos repousa a mesma meta pedagógica” (ZILBERMAN, 2003, p. 50).

Um contraponto à rejeição do aspecto educativo na literatura infantil é apresentado por Celia Doris Becker, que recorda da consolidação de textos, com teor pedagógico, na cultura universal. Destacam-se, nesse grupo, os contos de fadas compilados por Perrault e pelos Irmãos Grimm, considerados como a genuína literatura infantil. Desta forma, conforme a autora, muitas obras valeram-se do fantástico para “permaneceram por suas qualidades estéticas” (BECKER, 2001, p. 35).

Partindo dessa constatação, pode-se considerar que há textos que equalizam o tratamento de temas universais tanto com uma aspiração educativa quanto com a atenção a recursos artísticos. Portanto, a abordagem da literatura no ambiente escolar se justifica pelo caráter formador da linguagem literária, que evoca significados “[...] por meio da sutileza, do sugerido, do que permanece instigante nas entrelinhas” (CADEMARTORI, 2012, p. 49). É pela inserção da criança no processo de interpretação da obra que ela ensina algo sobre o mundo, mas esse “ensinamento” não deve nem pode ser a justificativa para a produção do texto.

Afinal, a literatura preenche uma lacuna particular da criança no que se refere à compreensão do real. Em primeiro lugar, porque “qualquer narrativa, por simples que seja, compõe um modelo do real e manifesta certo modo de interpretação de algo” (CADEMARTORI, 2012, p. 46), auxiliando o infante na sistematização de suas experiências reais e simbólicas. Em segundo lugar, porque a linguagem atua como “[...] mediador entre a criança e o mundo, de modo que, propiciando, pela leitura, um alargamento do domínio linguístico, a literatura preencherá uma função de conhecimento” (ZILBERMAN, 2003, p. 45-46).

Por essa razão, a literatura pode potencializar o processo de aquisição da escrita e de reconhecimento das especificidades estruturais dos gêneros textuais, mas seu papel fundamental na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental se liga à função formadora. Esta, por sua vez, está associada à possibilidade de expressão da voz infantil, que passa, necessariamente, pela elaboração estética do texto.

Ainda que se reconheça a impossibilidade de transpor com plenitude a linguagem oral para o registro escrito, é possível intuir a vocalização na dimensão gráfica das palavras e nos arranjos linguísticos. A pesquisadora Marília Librandi-Rocha estuda textos da literatura brasileira direcionados ao público adulto, mas formula um conceito que pode ser pensado no caso da literatura infantil: as “escritas de ouvido” ou a “escrita aural”. Esse conceito abrange

[...] o estudo das propriedades acústicas da escrita, presentes tanto no momento da criação ficcional, quando o escritor ‘ouve’ vozes e as inscreve, como na leitura silenciosa, quando um mundo imaginário é despertado pela vibração sonora e imagética das palavras (LIBRANDI-ROCHA, 2014, p. 138).

Para a autora, a incursão das propriedades acústicas em textos literários atua na descolonização do pensamento colonial, que forja modelos artísticos, ao mesmo tempo em que despreza o fictício, procurando controlar o imaginário. Em uma reflexão de cunho antropológico, Librandi-Rocha opõe o olhar do europeu ao ouvido do nativo, situando a audição como o sentido primordial nas relações simbólicas constituídas pelo povo ameríndio. Além disso, defende a personificação das personagens, pois considerá-las apenas como objetos reproduz, no processo de leitura, mecanismos de dominação.

Essas considerações podem ser articuladas ao estudo da literatura infantil, na medida em que o percurso diegético das personagens simula o comportamento que se pretende incutir no infante. Especialmente nas obras infantis emergidas no contexto burguês dos séculos XVIII e XIX, a criança é raramente representada como personagem principal e, quando isso ocorre, sua fragilidade física, moral ou econômica determina a interferência de uma força externa na resolução de problemas. Esse fato não esvazia a relevância cultural dessas narrativas, mas é possível verificar que, nelas, as personagens funcionam como objetos figurativos de uma fase problemática, marcada por fragilidade e carências, e que, portanto, necessita ser superada com o auxílio do adulto⁴.

Para subverter essa posição passiva, Librandi-Rocha argumenta que o leitor de ficção, infantil ou adulto, deve tomar as personagens como interlocutoras. Elas agenciam o receptor da narrativa para “encorpá-las”, ou seja, permitir que falem por meio do corpo de quem lê ou ouve a história (LIBRANDI-ROCHA, 2012, p. 190-1). A literatura assume, então, caráter de vivência e de “ato político de intervenção”, já que,

⁴ É relevante considerar que os contos de fada derivam de produções folclóricas, que possuíam uma cultura oral em sua base. Os recursos moralizantes são fruto das adaptações realizadas pelo projeto do Romantismo burguês. Este conferiu um acabamento artístico aos textos, mas é possível que a permanência desses clássicos na cultura ocidental esteja vinculada à sua origem folclórica – e, portanto, aural.

[...] produzidas por nós, as vozes poéticas e os personagens são nossos estranhos ou o estranho que há em nós. Eles são nossas potencialidades, que visitamos e inventamos como quem é capaz de habitar e sonhar em uma língua estrangeira. (LIBRANDI-ROCHA, 2012, p. 186).

Nessa compreensão, a literatura cumpre uma função emancipatória porque efetiva o circuito entre realidade, fictício e imaginário (ISER, 1999). O texto pulsa sonoramente e estabelece o elo com o ininteligível, com o que é prévio à própria compreensão linguística e que toma lugar, como um sussurro, na expressão poética:

Como pode ser o sussurro escrito senão pela criação ficcional, isto é, senão através de um texto que busca imprimir rítmica e onomato-poeticamente o que está atrás do pensamento (...), ou o que está aquém ou além da linguagem, como as sensações, pulsações, reverberações e timbres? (LIBRANDI-ROCHA, 2014, p. 137).

Em se considerando o universo infantil, mesmo antes do nascimento, a criança está envolta em sonoridades que ondulam ritmos e melodias, reverberando sentimentos e sensações. Na criança, anterior à aquisição do vocabulário da língua materna, está a compreensão de que as situações de interação social possuem um esquema sonoro particular e significativo. Os balbucios, os sussurros, os gritos, as melodias reproduzidas, a indissociabilidade entre som e expressão facial constituem uma forma de comunicação sensível e simbólica do universo infantil. Instaura-se aí o que pode constituir o problema central da produção literária para esse público. O espectro aurál do universo infantil é tão próprio do imaginário das crianças que dificilmente poderá ser acessado pelo adulto. Em contrapartida, o aspecto emancipador e artístico da literatura infantil depende da representação dessas vozes e sonoridades.

Silêncios, sussurros e silvos entre os muros dos reinos

Nas narrativas direcionadas ao público adulto, Librandi-Rocha identifica diferentes traços que caracterizam a escrita aurál, como “a multiplicação de vozes autorais”, a construção de um modelo conversacional, em que o leitor é interpelado pelo narrador e a “exibição de uma obra *in progress* [...] como se o livro se escrevesse aqui e agora no momento mesmo em que estaria sendo lido” (LIBRAN-

DI-ROCHA, 2014, p. 133). Essas características evocam uma voz que dialoga com o leitor adulto, mas elas também estão, em certa medida, presentes em produções para o público infantil.

No âmbito da literatura infantil brasileira, duas obras que permitem essa observação são *O reizinho mandão*, de Ruth Rocha, e *História meio ao contrário*, de Ana Maria Machado. Elas foram selecionadas para a presente análise pela relevância de suas autoras no cenário cultural contemporâneo e por apresentarem similaridades temáticas.

A narrativa de Rocha focaliza um rei menino, cujo autoritarismo provoca uma mudez geral dentre os súditos. Cansado do silêncio e de seus decorrentes monólogos, o reizinho busca, no reino vizinho, os conselhos de um sábio, que, por sua vez, recomenda-lhe procurar uma criança que ainda soubesse falar. O nó se dissolve quando uma garota se irrita e reage à ordem de calar-se, desencadeando toda sorte de manifestações orais no reino – falas, cantos, risadas etc.

Em *História meio ao contrário*, o rei é adulto, mas se comporta de maneira alienada, desconhecendo até mesmo os rituais da natureza que fazem a noite e o dia se alternarem. Diante da informação de que havia um dragão a consumir o dia, o rei ordena que ele seja morto e, como consequência, um príncipe chega ao reino para executar a missão. No entanto, as ordens autoritárias e absurdas do rei são invalidadas pela desobediência popular, capitaneada pela Pastora, uma vez que, conscientemente, a própria população compreendia a importância do dia para o trabalho e da noite para o descanso. Ao final da narrativa, o príncipe forasteiro desiste de enfrentar a fera quando seu olho – metáfora da lua – ilumina a Pastora e provoca o enamoramento de ambos. Seguindo a lógica da ruptura com as imposições autoritárias, a filha do rei também adere à resistência, negando o casamento e o papel social que lhe foram arranjados pelo pai.

Em ambas as narrativas, a harmonia advém da rebeldia diante do autoritarismo, encarnado pela figura do rei. Vale observar que a revelação da faixa etária destas personagens não chega a dissipar a ambiguidade de sua identidade, que transita entre a infância e a fase adulta. Em *História meio ao contrário*, por exemplo, embora o rei seja adulto, sua rotina é marcada pela contemplação e pela inércia: até mesmo as ações cotidianas são coordenadas de forma maternal pela rainha, sua esposa. Instala-se um contraste entre o status social do rei – e as expectativas que o leitor tece a seu respeito – e sua improdutividade em relação ao reino.

Curioso e ingênuo, o rei chega mesmo a constituir um problema para seus súditos quando ordena que matem o dragão que rouba o dia sempre ao entardecer. Os efeitos cômicos da constituição dessa personagem são um elo com o público infantil, capaz tanto de identificar-se com o rei, pelo exercício da fantasia, quanto de repelir atitudes que o aproximam do adulto, fonte do poder alienado.

Em *O reizinho mandão*, o autoritarismo do rei é punido com o isolamento e a impossibilidade

de dialogar. Sua ambiguidade identitária está no fato de que a idade biológica e seu temperamento intempestivo se relacionam com a infância. Entretanto, apontam para a identificação da personagem com o mundo adulto a indiferença diante da morte do pai, o despreço a relações de afeto, o próprio fato de o personagem inspirar medo em seus súditos com leis inúteis e com seus gritos constantes e, ao final da narrativa, a impossibilidade de comungar com a alegria do povo em um espaço sonoro e festivo.

Dessa forma, o caráter emancipatório dessas narrativas é indiciado pelo tratamento das personagens, que reservam a duplicidade da literatura infantil, fissurada entre o adulto que escreve e a criança receptora. Significativo, também, é o fato de que, nas duas narrativas analisadas, a voz da autoridade é desconstruída pela oposição de vozes advindas de sujeitos em uma situação social mais fragilizada: a criança em *O reizinho mandão*, e a Pastora, os súditos, o Príncipe e a filha do rei em *História meio ao contrário*. Assim, as tramas contrariam uma tradição literária no que diz respeito a condicionar a resolução do problema a um auxílio externo ou interferência mágica.

Há, além disso, um aspecto folclórico que é fortalecido em ambas as narrativas: a configuração de uma voz narrativa que apela à ancestralidade oral. A obra de Ruth Rocha apresenta como prólogo versos que recordam a cultura popular:

Quando Deus enganar gente...
Passarinho não voar...
A viola não tocar,
Quando o atrás for na frente,
No dia que o mar secar,
Quando prego for martelo,
Quando cobra usar chinelo,
Cantador vai se calar... (ROCHA, 1982, p. 5)

A sonoridade que emerge dos versos em redondilhas anuncia, simbolicamente, a resistência ao silenciamento, temática abordada na narrativa – e particularmente significativa no contexto de produção da obra. Com efeito, nas primeiras linhas, o narrador institui-se como voz que reverbera vozes mais antigas: “Eu vou contar pra vocês uma história que meu avô sempre contava” (ROCHA, 1982,

p. 7). Para acentuar esse efeito, o narrador lança mão de elementos linguísticos que simulam a oralidade, como o uso da linguagem informal em “E tudo o que ele fazia era **pro** bem do povo” (ROCHA, 1982, p. 8, grifo nosso) e conectivos orais como “**Vai que** esse rei morreu” (ROCHA, 1982, p. 9, grifo nosso) e “**Aí** o reizinho foi indo na direção da menina [...]” (ROCHA, 1982, p. 56, grifo nosso).

Por vezes, a voz narrativa interrompe o fluxo da história para intercalar reflexões pessoais, como exemplifica o seguinte excerto:

Eu tenho uma porção de amigos assim.

Querem mandar nas brincadeiras...

Querem que a gente faça tudo o que eles gostam...

Quando a gente quer brincar de outra coisa ficam logo zangados.

Vão logo dizendo: “Não brinco mais!”

[...] Então, como eu estava contando,

O tal do príncipe ficou logo sendo o rei daquele país. (ROCHA, 1982, p. 10-11)

No excerto, as reticências, as repetições de palavras, a informalidade linguística sustentam a ambientação oral de uma narrativa *in progress*. Em outras palavras, a ruptura da linearidade narrativa faz com que o relato aparente estar se construindo ao mesmo tempo em que evolui a leitura/audição da obra, buscando a reprodução de uma contação de história. Além disso, nesse trecho, o narrador sugere-se como criança, especialmente na menção às brincadeiras e aos amigos. Essa identidade é sustentada, ao longo da narrativa, por meio dos recursos discursivos, que frequentemente procuram assinalar um distanciamento do narrador em relação ao rei, sobre quem são revelados julgamentos: “eu tenho mesmo a impressão de que era mania de mandar em tudo.” (ROCHA, 1982, p. 15); “[...] como eu contei, ele era muito mal-educado e ia entrando na casa dos outros sem convite.” (ROCHA, 1982, p. 54).

Deste modo, ao mesmo tempo em que procura se afastar do rei, o narrador busca a adesão do público infantil, com quem procura dialogar. A voz chama a atenção para o que está sendo narrado, por meio de verbos no infinitivo – como em “Olhem só esta lei” (ROCHA, 1982, p. 15) –, pelo uso do pronome de tratamento – como em “Vocês precisam ver o pito que o velho passou no reizinho!” (ROCHA, 1982, p. 38) – e, até mesmo, por meio de uma advertência final – “Por isso, se você é uma princesa, vê lá, hein! (ROCHA, 1982, p. 66) –, que prevê a possibilidade de o leitor/ouvinte encontrar

algum “reizinho mandão” em sua realidade. Um outro convite para a integração da criança à história é a forma pronominal “a gente”, que indica uma noção de grupo e aconchega a criança no interior da ideia compartilhada, como em: “Querem que **a gente** faça tudo o que eles gostam... Quando **a gente** quer brincar [...] (ROCHA, 1982, p. 10).

Esse contato que a narrativa estabelece com seus leitores/ouvintes evidencia que a “‘escrita de ouvido’ demanda [...] leitores aptos a ‘ouvir’ um texto escrito, de modo a captar precisamente aquilo que passa entre as linhas, como a forma e o desenho de uma entonação, de um tom ou de um timbre” (LIBRANDI-ROCHA, 2014, p. 138). Assim, é através do ouvido da escritora que a entonação surge no texto e é passível de ser compreendida por seus leitores, visto que o tom de conselho, ordem e pedido, específico de cada momento narrativo, pode ser identificado pela criança com base em sua própria experiência aural. Dessa forma, recepção e criação são dois polos recíprocos da ondulação sonora.

“A escrita de ouvido necessariamente envolve um pensamento sobre a ficção como campo de audição próximo da esfera materna” (LIBRANDI-ROCHA, 2014, p. 184), reproduzindo zonas de contato entre o mundo adulto e o infantil, entre o normativo e o criativo, entre o poder despótico e a referência segura diante da realidade. Em *O reizinho mandão*, as marcas de oralidade impressas na voz narrativa geram uma aproximação por parte da criança, pela associação àquele universo que lhe é familiar, e permitem que, nas admoestações relativas ao reizinho, ecoe a voz materna – e suas correlatas – quando do reforço de comportamentos socialmente desejáveis.

O hibridismo discursivo entre a voz infantil que narra e a origem adulta de parcela dos enunciados concorre para o final da narrativa permanecer em aberto. Diante do desconhecimento do avô quanto ao desfecho do reizinho, o narrador passa a cogitar diferentes versões para o que teria ocorrido quando o feitiço do silêncio foi quebrado no reino. Ao invadir o espaço privado de expressão de uma menina, o protagonista defronta-se com a fala espontânea da criança que se nega a “calar a boca”. Essa resistência potencializa-se em uma cena sonora:

Fortes e fracas, de homens, de mulheres e de crianças.

Cantando, falando, gritando e rindo!

Eram canções de roda, de amor, de brincadeira...

E música de banda, de fanfarras e de orquestras.

O reizinho foi ficando assustado, amedrontado, perturbado com todo aquele barulho, com toda aquela alegria. (ROCHA, 1982, p. 63-64).

A menção a diferentes formas de vocalização (canto, grito, fala, riso) e o paralelismo sintático das frases mimetizam a congregação de sonoridades que provêm da ação espontânea e popular. Diante dela, desestabiliza-se o espaço do poder, que é, essencialmente, um espaço de silenciamento. A fuga do reizinho demonstra sua inadequação ao mundo sonoro e rítmico da infância, o qual ultrapassa as fronteiras domésticas e reverbera na ordem social.

Apenas sugerida está a mensagem social e política de *O reizinho mandão*, que pode ser transferida tanto a aspectos triviais da realidade, como à mediação das vontades das crianças em brincadeiras cotidianas, quanto a críticas estruturais à sociedade, especialmente se considerados os períodos de autoritarismo na política brasileira. Essa contestação já está presente desde o início, quando se ironiza a representação literária do agente do poder:

Como este rei era rei de história,

Era um rei muito bonzinho, muito justo...

E tudo o que ele fazia era pro bem do povo. (ROCHA, 1982, p. 8).

O trecho, além de mobilizar o repertório da criança receptora a respeito de suas conhecidas histórias infantis, sugere que esse tipo de autoridade absoluta, contemplando as descrições benevolentes, corresponde unicamente ao universo idealizado. Indiretamente, problematiza-se a excessiva ingenuidade atribuída à infância na tradição literária, que é novamente mobilizada no final do livro, ao aconselhar as meninas, caso sejam princesas, para que não beijem sapos, pela possibilidade de algum deles assumir a forma do “reizinho mandão” (ROCHA, 1982). Dessa forma, novamente tornam-se ambíguas as fronteiras entre o mundo adulto e o infantil no texto literário, cujas fissuras e sugestões multiplicam potencialidades significativas.

Os jogos ambíguos também estão presentes em *História meio ao contrário*, que se propõe a subverter a tradição literária escrita, iniciando o relato pela fórmula narrativa que geralmente finaliza os contos de fada: “E viveram felizes para sempre” (MACHADO, 1982, p. 4). Esse desfecho é satirizado e revertido na revelação de um estado de constante alienação do rei, a qual opõe a felicidade perene à consciência dos fatos da realidade.

A ruptura proposta enfatiza o caráter oral da narrativa, cujas primeiras páginas são destinadas a um discurso de natureza metaficcional. A voz narrativa anuncia: “Tem muita história que acaba assim. Mas este é o começo da nossa” (MACHADO, 1982, p. 4). Na sequência, tece considerações

sobre a tradição narrativa entre os índios, cuja ancestralidade é cultuada na reverberação de seus relatos. A menção a uma tradição oral não europeia reforça o processo de desconstrução do cânone, especialmente porque ela é seguida de uma crítica ironizada às “sabedorias civilizadas”: “Mas isso é coisa de índio. Homem branco hoje em dia não liga para essas coisas. Prefere saber escalação de time de futebol, anúncio de televisão, capitais de países, marcas de automóveis e outras sabedorias civilizadas” (MACHADO, 1982, p. 5).

A ironia é o recurso linguístico da ambiguidade por excelência, já que ela só é construída pelo contraste entre duas polaridades: aquilo que é expresso pelo discurso e aquilo que a situação comunicativa expressa. Os estudos linguísticos não apresentam um consenso quanto à idade em que as crianças se tornam capazes de compreender a ironia, variando entre 4 e 8 anos. De qualquer maneira, pode-se compreender que a ironia de *História meio ao contrário* pode atingir tanto o adulto, habituado a celebrar uma tradição literária colonizadora, de submissão da infância, quanto pode incidir sobre a criança, provocando-a a interpretar o texto para além da superfície e capacitando-a a compreender recursos linguísticos cada vez mais complexos.

A voz narrativa aproxima-se de seu público ao não subestimar sua capacidade interpretativa e, complementarmente, por compartilhar gostos comuns a essa fase, como em “[...] adoro a história de Peter Pan” (MACHADO, 1982, p. 5). Além disso, embora não mencione sua idade diretamente, a narradora revela sua adesão à fantasia no excerto:

Gosto muito de inventar coisas. Por isso não sou muito boa contadeira de história. Fico misturando as coisas que aconteceram com as inventadas. E quando começo a conversar vou lembrando de outros assuntos, e misturando mais ainda. Fica uma história grande e principal cheia de historinhas pequenas penduradas nela. (MACHADO, 1982, p. 5).

O trecho destacado anteriormente demonstra que, a exemplo de *O reizinho mandão*, a narrativa de Ana Maria Machado lança mão da produtividade da linguagem informal para gerar efeitos de oralidade. Eles são enfatizados com um modelo conversacional, o qual inclui o leitor no relato dos acontecimentos e pressupõe questionamentos por parte da criança, a exemplo dos excertos: “Eles explicaram. Eu não vou explicar aqui tudo de novo porque nós todos já sabemos.” (MACHADO, 1982, p. 28) e “Que Moça? Ora, a Pastora, você está ficando esquecido? Não lembra que ela tinha ficado por ali para olhar e tratar de aprender?” (MACHADO, 1982, p. 34).

O tom de impaciência da narradora com um suposto esquecimento do leitor/ouvinte se alterna com momentos de leveza sonora, em que todos são envolvidos por um jogo rítmico. Um exemplo, na

narrativa, ocorre quando os súditos, sob a ordem régia de matar o dragão da noite, procuram auxílio do Gigante de terra adormecido. Diante da arguição e do trabalho do povo, o Gigante faz eclodir a natureza em todo seu esplendor, inspirando o relato da narradora: “Para os homens, todas essas coisas levam muito tempo. Para o Gigante, não. Foi rapidinho. Num instante estava tudo feito, feito e perfeito, mais que perfeito. Para dar jeito.” (MACHADO, 1982, p. 30). As rimas no final das frases recordam uma brincadeira poética, em que a sonoridade agradável e recorrente simula a perfeição da natureza estimulada pelo Gigante. Nesse excerto, a harmonia sonora é reflexo, portanto, da conjugação do trabalho humano à produtividade da natureza, da ruidosa alegria popular e da celebração dos ciclos naturais.

A ondulação sonora também colabora na construção de uma crítica sutil, revestida de comichade, como no trecho:

– Majestade, Dona Rainha está chamando. Disse para Vossa Majestade vir jantar, que a **real** comida já vai para a **real** mesa e está **realmente** deliciosa (MACHADO, 1982, p. 9, grifos nossos).

– Exijo que o culpado seja punido! Onde já se viu? Roubar minha **real** luz bem nas minhas **reais** barbas? (MACHADO, 1982, p. 14, grifos nossos).

A repetição vocabular assume uma brincadeira jocosa, da qual é possível extrair a entonação irônica entre o título figurativo e a alienação quanto à realidade. De maneira geral, em *História meio ao contrário*, a fluência e o ritmo da voz narrativa estão em contraste com a artificialidade que marca as interações que envolvem o rei. Quando o monarca constata o “roubo do dia”, por exemplo, recorre a uma série de vocábulos pouco habituais na fala, incompreensíveis para a princesa, e que não progridem semanticamente: “– Socorro! Acudam! Ladrões! Bandidos! Facínoras! Biltres! (MACHADO, 1982, p. 10) e “– Famigerados! Pulhas! Esbirros!” (MACHADO, 1982, p. 14). Por conseguinte, a Rainha dialoga com ele de forma singular, pois, enquanto ordena à filha que cale a boca, dirige ao marido uma linguagem infantilizada, como em: “– Majestadinha do meu coração, conta para mim, conta... Que foi que aconteceu, meu amor?” (MACHADO, 1982, p. 12).

O emprego de diminutivos em falas dirigidas ao rei indicia sua falta de maturidade e oferece um contraste ao status social do adulto que detém o poder. Diferentemente dele, a criança e sua voz, na narrativa, são marcadas pela autonomia e pela expressão de vontades conflitantes com a tradição e o comodismo, como demonstra a reação da princesa à promessa de casamento:

- Meu real pai, peço desculpas. Mas se o casamento é meu, quem resolve sou eu. Só caso com quem eu quiser e quando quiser. O Príncipe é muito simpático, valente, tudo isso. Mas nós nunca conversamos direito. E eu ainda quero conhecer o mundo. Até hoje eu nem sabia que o sol voltava todo dia tão bonito, tem muita coisa mais que eu quero saber. (MACHADO, 1982, p. 38).

Assim, a narrativa apresenta uma ideia de maturidade desvinculada de faixa etária e relacionada à disposição em aprender e aos vínculos com os processos da natureza. Essa concepção torna verossímeis as ações de Príncipe, que “[...] resolveu ficar por ali, aproveitando sua vontade de fazer alguma coisa e seu amor pelos cavalos. Acabou trabalhando de Vaqueiro, nos campos em volta da aldeia” (MACHADO, 1982, p. 40). A renúncia ao status social e sua ociosidade permitem ao Príncipe adequar-se ao contexto da Pastora, com quem se casa e inicia uma nova história, como anuncia o fechamento do livro: “E o Príncipe? Era uma vez...” (MACHADO, 1982, p. 40). Esse final em aberto evoca o início de outra narrativa, que possivelmente irá se descortinar na mente da criança que leu ou ouviu as aventuras narradas.

Essa história entrou pelo ouvido e saiu pela boca: quem quiser que conte outra

Se a escrita aural é, essencialmente, uma zona de contato entre línguas, a literatura infantil se descortina como campo privilegiado de tradução entre a linguagem da criança e a linguagem do adulto. Evidente nos textos poéticos, a auditividade também é peça-chave nos narrativos, para que se sustente um caráter emancipatório.

As narrativas mergulhadas na tradição oral povoam a história própria do surgimento da infância, ecoando nas produções literárias que se descortinam no aqui e agora. Como prática transcultural, o ato de narrar evoca a intertextualidade que promove o acesso ao patrimônio cultural, ao mesmo tempo em que o problematiza, sugerindo novas formas de lidar com a representação do imaginário associado ao mundo infantil.

Importante reconhecer que a figura do adulto não desaparece sob a trama estética dos textos literários, mas pode se colocar a serviço de uma autocrítica, especialmente se o texto assumir a artificialidade de seu processo de construção vocal. Em *O reizinho mandão* e *História meio ao contrário*, por exemplo, a jocosidade crítica está intimamente relacionada à possibilidade de uma leitura autônoma pela criança, já alfabetizada, a fim de que ela dialogue com a voz narrativa identificada com a

expressão infantil. Caso a leitura dessas narrativas seja mediada por um adulto, fica latente a artificialidade da voz que ele empresta ao texto. Assim, a superfície muda da escrita solicita que a criança invista sua voz, pois a do adulto não satisfaz plenamente a necessidade de “encorpação” do texto.

As obras analisadas neste artigo sugerem como elementos aurais o agenciamento do receptor, por meio de um modelo conversacional; a presença da ludicidade na linguagem, como os efeitos rítmicos e a comicidade; a constituição de uma voz narrativa alinhada à percepção infantil, adepta à fantasia, sem ser alienada frente à realidade; a proposição do texto como um enigma, em cuja resolução o leitor está linguisticamente implicado. É possível afirmar que *O reizinho mandão* e *História meio ao contrário* oferecem-se como ponto de partida para a imaginação da criança, que fica encarregada de dar um acabamento à trama. Essa tarefa mobiliza o repertório cultural e linguístico do leitor/ouvinte, cujos pensamentos advêm de um imaginário ainda em formação. Não restringir o final de uma história, nem constituí-la sob a base da divisão maniqueísta do mundo, pode ser uma forma de preservar e de estimular a produtividade e a criatividade da mente infantil.

Em suma, as obras analisadas expressam, por sua história, a lição que deve reverberar na literatura e na cultura. O autoritarismo é, essencialmente, o espaço de silenciar o outro, impedindo o diálogo e a aprendizagem recíproca que decorre dele. É a ditadura dos modos de ser e de agir, morada do “cala a boca”, local da moral.

Contra ele, resiste a sonoridade aparentemente ingênua das rimas, da oralidade, das brincadeiras linguísticas, que falam a respeito de um silenciamento improvável, pois ao registro mudo das palavras subjaz sua origem essencialmente aural e afetiva. Afinal, o espaço da criança é naturalmente ruidoso, envolvendo sons, ritmos, falas e histórias. É o espaço das ruas, da festa, da alegria, da mudança, da renovação, da ancestralidade... E pode ser, também, o espaço da escola, se o professor permitir que a literatura infantil, ao lado das brincadeiras, se torne celebração da infância.

Referências

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BECKER, Celia Doris. História da literatura infantil brasileira. In: SARAIVA, Juracy Assmann (org.). *Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação*. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 36 – 41.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília: MEC, SEB, 2010.

CADEMARTORI, Ligia. *O professor e a literatura para pequenos, médios e grandes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

ISER, Wolfgang. O fictício e o imaginário. In: ROCHA, João Cezar de Castro. *Teoria da ficção: indagações à obra de Wolfgang Iser*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999. p. 65-77.

LIBRANDI-ROCHA, Marília. Escutar a escrita: por uma teoria literária ameríndia. *O eixo e a roda*. V. 21, n. 2, 2012. Belo Horizonte, p. 179-202. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/o_eixo_ea_roda/article/view/3486/3410>. Acesso em: 13 abr. 2020.

_____. Escritas de ouvido na literatura brasileira. *Literatura e sociedade*. USP: n. 19, 2014. p. 131 - 148. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/l/article/view/97228>>. Acesso em: 30 maio 2020.

MACHADO, Ana Maria. *História meio ao contrário*. 4 ed. São Paulo: Ática, 1982.

ROCHA, Ruth. *O rezinho mandão*. São Paulo: Pioneira, 1982.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. São Paulo: Global, 2003.