

A subversão da ordem em histórias de Ruth Rocha: possibilidades de emancipação e crescimento

(The order subverted in stories by Ruth Rocha:
possibilities of emancipation and growth)

Regina Célia dos Santos Alves¹

¹Centro de Letras e Ciências Humanas – Universidade Estadual de Londrina (UEL)

reginacsalves@hotmail.com

Abstract: This paper aims to analyse four stories by Ruth Rocha, *Teresinha e Gabriela* (1976), *Romeu e Julieta* (1977), *Faca sem ponta, galinha sem pé* (1983) e *O menino que quase virou cachorro* (2006) in order to show that these stories, written at different times, have common aspects. They break the order as a possibility to find emancipation and growth.

Keywords: Brazilian children's literature; Ruth Rocha; emancipation.

Resumo: O trabalho em questão tem por objetivo a análise de quatro histórias de Ruth Rocha, *Teresinha e Gabriela* (1976), *Romeu e Julieta* (1977), *Faca sem ponta, galinha sem pé* (1983) e *O menino que quase virou cachorro* (2006), escritas em momentos diferentes, no sentido de mostrar que em todas é possível observar a subversão da ordem posta como uma das possibilidades de emancipação e crescimento.

Palavras-chave: Literatura infantil brasileira; Ruth Rocha, emancipação.

Uma frase de Gaston Bachelard presente na obra *A filosofia do não* (1987), tomada de uma premissa de Alfred Korzybski,¹ vem ao encontro das reflexões aqui propostas acerca das histórias de Ruth Rocha abordadas nesse trabalho, *Teresinha e Gabriela* (1976), *Romeu e Julieta* (1977), *Faca sem ponta, galinha sem pé* (1983) e *O menino que quase morreu virou cachorro* (2006). Para o filósofo francês, “A criança nasce com um *cérebro inacabado* e não, como afirmava o postulado da antiga pedagogia, com um *cérebro inocupado*” (BACHELARD, 1987, p. 119; grifos do autor).

Embora Bachelard não trate da literatura infantil, mas de questões relacionadas ao pensamento científico, seu comentário parece-nos importante no diálogo que pode estabelecer com uma postura assumida pela literatura infantil brasileira escrita sobretudo a partir da década de 1970, ou seja, a postura emancipatória, dela advindo a concepção da criança enquanto um ser ativo, que sente, age e pensa, e não apenas um invólucro, ou um “*cérebro inocupado*”, conforme expressão de Bachelard, definida pela sua capacidade passiva de receber ensinamentos e verdades modulados pela sociedade e pelos adultos que dela fazem parte.

Claro está, como comenta o filósofo francês, que “a sociedade acaba na verdade o cérebro da criança; acaba-o através da educação” (BACHELARD, 1987, p. 119). Todavia, a ressalva feita por Bachelard, na esteira de Korzybski, encontra-se no direcionamento dado a essa educação, a qual deveria ocorrer, de seu ponto de vista, de uma postura não-

¹ Alfred Korzybski (1879-1950), filósofo polonês, foi o criador da Semântica Geral e um dos principais influenciadores da NLP (Neuro-Linguistic Program).

-aristotélica.² Desse modo, “dever-se-ia acabar o cérebro da criança como um organismo *aberto*, como o organismo das funções psíquicas abertas” (1987, p. 120, grifo do autor.).

Já há algumas décadas, a crítica discute o papel estético, e não mera e principalmente utilitário, que deve fundamentar a literatura infantil. Esta, desde os seus primórdios em território nacional, como revelam estudos de Nelly Novaes Coelho, Cecília Meireles, Edmir Perrotti, Eliana Yunes, dentre outros, caracterizou-se como um instrumento didático ao desempenhar “um papel predominantemente pedagógico” (PERROTTI, 1986, p. 27), pelo menos até metade do século XX,³ revelando-se, assim, com um perfil moralista, cujo propósito era ensinar e educar.

Dessa postura dos escritos para criança depreendem-se, no mínimo, dois aspectos básicos: primeiro, a ideia de que a literatura infantil deve ter, acima de tudo, um valor utilitário, ficando o estético em segundo plano; segundo, a priorização de uma estrutura hierárquica e dicotômica, ao concentrar no adulto o saber e a verdade e, na criança, o vazio e a ignorância.

Por esse motivo, como afirma Edmir Perrotti,

Nunca importou muito, por exemplo, a coerência interna das narrativas, em nenhum de seus aspectos: personagens, enredo, tempo e espaço. Trabalhos flácidos, inconsistentes, sem coesão abundam. No gênero, a “feitura” do texto não foi quase nunca preocupação dos autores de literatura para crianças e jovens. E isto porque o texto sempre foi pretexto, complementação do trabalho escolar, recurso didático. (1986, p. 27)

Como se vê, nos textos direcionados às crianças o “discurso utilitário” avulta e subtrai o “discurso estético”, uma vez que o objetivo central de tais textos ampara-se na transmissão de valores e ensinamentos, de naturezas diversas, sempre com tom edificante. Conforme Perrotti (1986, p. 41), essa literatura para crianças e jovens, ao reduzir-se à “utilidade”, não opera um “deslocamento” necessário para tornar-se “escritura”, configurando-se, desse modo, como um modelo discursivo a serviço da “reprodução burguesa da sociedade”.⁴

Com esse perfil utilitário, à criança só pode ser reservada a ideia de ser vazio, que deve ser preenchido pelo adulto, considerado completo, prenhe de saber a ser transmitido. Nessa hierarquia não é difícil visualizar a polarização que se estende da base adulto x criança, para as relações de dominador/dominado, sábio/ignorante, ser ativo/ser passivo, manipulador/manipulado, etc.

É somente a partir da década de 1970, como é consenso entre a crítica, que o caráter “estético” e “emancipatório” da literatura infantil toma a frente, obliterando o discurso

2 Grosso modo, podemos dizer que a lógica aristotélica define-se como o princípio da identidade e da generalidade, eliminando quaisquer especificidades. Sua busca é a totalidade e o absoluto. De acordo com Bachelard, a lógica aristotélica é “definida como a física dos objetos genéricos assegurada a estabilidade da sua essência, a eternidade da sua substância” (1987, p. 113). A postura não-aristotélica, portanto, questiona esses fundamentos.

3 Exceção feita à obra ímpar de Monteiro Lobato nos anos de 1920.

4 Com consciência do campo distinto com o qual trabalha Bachelard, em *A filosofia do não*, não parece ser forçoso estabelecer um ponto de contato entre o pensamento dinâmico, aberto, não-aristotélico defendido pelo autor com o “deslocamento” e o “questionamento” provocado pelo texto literário que não se reduz à utilidade, dos quais fala Perrotti.

utilitário até então dominante nos textos voltados para a criança, exceção feita a Monteiro Lobato, mas que figurou isoladamente nas primeiras décadas do século XX.

Se tomarmos a definição de Eliana Yunes e Glória Pondé (1989), segundo a qual “o texto literário, por sua natureza particular, veicula a crítica e a contradição de uma linguagem não-linear, isto é, distinta da linguagem comum” (p. 37), parece ser de fato a partir dos anos de 1970 que o aspecto literário na produção para o público infantil no Brasil vai de fato se manifestar por meio de um texto que reconstrói o real “sob a forma do jogo e da ficção” (p. 41).

Esse texto que põe em cena sua realidade estética, em detrimento do utilitarismo⁵ ao qual se achava quase que por completo reduzido, revela um outro tipo de relação com o leitor, não mais assentada em posições hierárquicas e dicotômicas, conforme mostram Eliana Yunes e Glória Pondé:

Uma literatura que se quer aberta tem de representar a realidade de tal modo que permita opções ao leitor, ao lado de sua identificação. A literatura verdadeiramente emancipatória promove a criatividade e o espaço do leitor pela sua própria expressão estética. Nesse caso, a mediação do adulto não significa a castração da criança, mas sua aprendizagem através de um esforço pessoal de construção do próprio real. (1989, p. 42)

Nessa aproximação maior da criança e de seu universo, através de um discurso lúdico, criativo e instigante, a literatura promove um movimento que “desperta, estimula, provoca, questiona e se deixa questionar” (JAPIASSÚ, 1976, p. 75). Passa a conceber a criança, portanto, como um ser ativo, “inacabado”, mas não “inocupado”, permitindo a ela pensar e, desse modo, “criar um mundo”, como afirma Bachelard (apud JAPIASSÚ, 1976, p. 25), para quem a mobilização permanente constitui a base do conhecimento, e não o saber fechado e estático, que não permite questionamentos.

É nesse cenário de uma literatura infantil que se pensa, antes de tudo, enquanto criação estética e como texto emancipatório, que surge Ruth Rocha, juntamente com outros escritores hoje já consagrados, como Ana Maria Machado, Lia Satz, Sílvia Orthoff, João Carlos Marinho, Lígia Bojunga, Ziraldo, dentre outros. Das mais importantes escritoras brasileiras de literatura infantil da atualidade, Ruth Rocha tem uma produção vasta, premiadíssima e traduzida para mais de 25 idiomas, atestando o alcance de sua produção fora dos limites do território nacional.

De forma acentuada, as histórias da autora apresentam, com maestria, aquilo que hoje se tem como fundamental para a literatura infanto-juvenil, ou seja, a criação estética e o caráter emancipatório. Por meio de um intenso apelo lúdico e fantasioso, suas histórias alcançam o imaginário infantil de forma prazerosa, mesmo quando trata de assuntos complexos. Longe do utilitarismo, do fundo moralizante e pedagógico, sua literatura estimula ação e o pensamento. Ao recriar esteticamente a realidade, Ruth Rocha permite

⁵ Edmir Perrotti, em *O texto sedutor na literatura infantil*, não descarta o aspecto instrumental presente na literatura infantil, mas o diferencia do “utilitarismo”, que reduziria a literatura à defesa de uma “causa”, à “propaganda de um estilo de vida” (1986, p. 28). Desse modo, ao comentar o posicionamento de Sartre, em *O que é literatura*, afirma que mesmo “que a finalidade da literatura seja a de comunicar conteúdos que libertariam o leitor pelo desvelamento das estruturas de alienação que o enredam, o discurso literário teria sempre, apesar da instrumentalidade que seria sua condição e finalidade, uma medida mágica, gratuita que o aproximaria do jogo primitivo, realizado pela criança em sua aproximação com a linguagem em geral” (PERROTTI, 1986, p. 35).

ao leitor, no processo da leitura, no contato com a dinâmica do mundo ficcional criado, a reelaboração do real.

Os textos aqui selecionados para análise, “Teresinha e Gabriela” – publicado juntamente com *Marcelo, marmelo, martelo* –, *Romeu e Julieta*, *Faca sem ponta, galinha sem pé* e *O menino que quase virou cachorro*, escritos em épocas diferentes, têm como traço comum o estímulo à criatividade e ao pensamento infantil, levando ao questionamento da realidade e a novas formas de ver e conceber o mundo. Nas quatro histórias, está em cena o projeto de uma literatura emancipatória perseguida pela autora desde suas primeiras publicações, ainda nos anos de 1970.

“Teresinha e Gabriela” é um texto saboroso que conta a história de duas meninas: Teresinha, menina comportada e estudiosa, que se muda para a rua de Gabriela, e Gabriela, garota brincalhona, esperta e “encapetada”, como a ela se refere o narrador. O fato de terem comportamentos bastante diferentes, e ao mesmo tempo de serem queridas e elogiadas pelas outras crianças da vizinhança, provoca, em ambas, ciúmes e mesmo inveja, levando-as a uma tentativa radical de mudança de postura, a fim de ficar parecida uma com a outra. Isso acarreta a transformação de Gabriela em Teresinha e vice-versa, fazendo com que, quando se encontram e se veem uma na outra, achem graça da situação e se tornem amigas. Assim, em vez de uma desejar assumir a identidade da outra – o que querem de início –, aprendem a trocar experiências e conhecimentos, sem a anulação de si.

De acordo com a ideia proposta para a abordagem das histórias de Ruth Rocha aqui selecionadas, ou seja, a de que em todas observamos um processo de subversão da ordem no sentido de ação capaz de levar a uma compreensão outra da realidade, em “Teresinha e Gabriela” é possível pensar a postura subversiva na atitude das duas meninas em abandonar o comportamento pessoal para assumir o do outro.

Para tanto, a história polariza, de início, as duas meninas, cujos perfis são totalmente opostos. Gabriela, a primeira a ser apresentada, representa uma criança ativa e questionadora, que não se furta de ser criança. É levada, sapeca e brincalhona:

Gabriela menina, Gabriela levada

O, menina encapetada...

Gabriela sapeca:

– Menina, como é que você se chama?

– Eu não me chamo, não, os outros é que me chamam Gabriela.

.....
Gabriela não deixava a professora em paz:

– Professora, céu da boca tem estrelas?

– Professora, barriga da perna tem umbigo?

– Professora, pé de alface tem calos? (ROCHA, 1999, p. 26-27)

O início da narrativa, construída por meio de uma linguagem leve, solta, com forte apelo para a oralidade e para o humor, aproxima-se do universo infantil e coloca em cena a protagonista Gabriela, curiosa e questionadora do modo como as coisas estão postas no mundo. Por esse motivo, dá uma outra resposta, possível, para as perguntas que a ela são feitas, mostrando a relatividade das coisas. De igual maneira, as perguntas que faz à professora, recheadas de humor e que provocam o riso imediato no ato da leitura, também contribuindo para a aproximação entre texto e leitor, apontam para o modo como

a consciência infantil racionaliza, por meio de um processo de comparação, a lógica do mundo adulto.

A postura ativa de Gabriela está, ainda, no seu modo descolado de ser, no vestir-se à vontade – com calça comprida, camiseta, rabo de cavalo – a fim de poder brincar com maior liberdade e movimento com brincadeiras nem sempre consideradas muito “comportadas” para meninas, como jogar bola, pular sela, andar de bicicleta, etc. No grupo em que vive, Gabriela é a “dona” desse espaço lúdico e de liberdade, sendo admirada e requisitada pelas crianças do bairro:

Gabriela era quem inventava as brincadeiras:
– Vamos brincar de amarelinha?
Todo mundo ia.
– Vamos brincar de pegador?
Todos concordavam.
Todos queriam brincar com Gabriela. (ROCHA, 1999, p. 28)

Essa ordem, no entanto, é quebrada com a chegada de Teresinha, que se muda para a mesma rua de Gabriela e dela se distancia enormemente, tanto no aspecto físico quanto comportamental:

Teresinha loirinha, bonitinha, arrumadinha.
Teresinha estudiosa, vestida de cor-de-rosa.
Teresinha.
Que belezinha... (ROCHA, 1999, p. 29)

Com uma construção característica de poema, com ritmo, rima e disposição particular das frases na página, Teresinha é apresentada com todos os traços de um comportamento normalmente requisitado para uma menina: é comportada, estudiosa, boazinha, usa vestido de rendinha, cabelo solto e cacheado, sapatinho de pulseirinha e gosta de brincar de boneca. Se Gabriela é descrita como “sapeca”, “encapetada”, “serelepe”, termos que mostram a atitude ativa e também transgressora da menina, para Teresinha, inclusive no nome, reservam-se palavras no diminutivo, as quais acentuam a delicadeza e a fragilidade da menina frente à força que parece reger as atitudes de Gabriela.

Do choque entre esses dois modelos díspares, Gabriela e Teresinha, brotam, com força intensa, os sentimentos de ciúme e inveja em ambas as meninas que, se a princípio parecem desdenhar uma à outra, num segundo momento, embora mantenham isso em total segredo, sentem-se fortemente atraídas pelo modo de ser da outra e tentam de toda forma incorporá-lo. Assim, Gabriela abandona o seu lado ativo, sapeca, serelepe e livre para adotar o modelo comportado de Terezinha, tanto nas brincadeiras quanto no modo de se vestir:

E Gabriela começou a se modificar.
Na escola, no recreio, Gabriela não pulava corda e nem brincava de esconde-esconde.
Ficava quietinha, sentadinha, fazendo tricô.
De tarde, Gabriela não ia mais brincar na rua para não sujar o vestido.
E, à noite, muito em segredo, Gabriela enchia a cabeça de papelotes para encrespar os cabelos. (ROCHA, 1999, p. 33)
Atitude semelhante toma Terezinha. Também movida pelo ciúme e inveja da menina mais

requisitada da rua, passa a imitar as brincadeiras e o jeito de se vestir de Gabriela:

– Mamãe, eu quero umas calças compridas.

E no fundo do quintal, Teresinha treinava, pulando corda e amarelinha para ir brincar na rua, como Gabriela. (ROCHA, 1999, p. 36)

Diferentemente de uma narrativa moralista, com posicionamento marcado entre o certo e o errado, o melhor e o pior, o aceito e o não aceito, como se a realidade fosse um espaço acabado e fechado, composto de verdades irrefutáveis, a história de Ruth Rocha constrói a possibilidade de crescimento e emancipação a partir da diferença.

A subversão provocada pelas duas meninas, na medida em que movidas por fortes sentimentos decidem mudar o modo de ser, transformando-se na outra que causa o desconforto – mas que por isso mesmo se deseja alcançar – parece funcionar, em *Teresinha e Gabriela*, como um momento de crescimento para as duas crianças. Conhecem modos de ser diferentes, vivenciam no corpo e na alma novas experiências e constatam, ao final, que podem aprender uma com a outra, sem anulação ou substituição de suas identidades, embora já não possam mais ser as mesmas:

E, na primeira vez que as duas se encontraram, a turma nem queria acreditar.

Gabriela, fazendo pose de moça, de cabelos cacheados, sapatos de pulseirinha, vestido todo bordado.

Gabriela empurrando o carrinho de boneca, comportadíssima.

Teresinha pulando sela, assoviando, levadíssima.

As duas se olharam no começo, desconfiadíssimas.

Depois, começaram a rir porque estavam mesmo muito engraçadas. (ROCHA, 1999, p. 37-38)

“Teresinha e Gabriela”, portanto, constrói-se enquanto um texto extremamente agradável e engraçado, situa a criança no centro da problemática apresentada e faz com que possa se reconhecer nas situações postas pela história. Longe de apontar soluções fáceis e maniqueístas, revela a dificuldade de se lidar com situações desconfortáveis e com sentimentos de grande força, como o ciúme e a inveja, que podem levar a atitudes completamente inusitadas, como a das duas meninas. Na vivência dos próprios dramas e na saída buscada para eles, Gabriela e Teresinha conhecem a possibilidade de interação enriquecedora para ambas, sem desprezar ou julgar nenhum dos lados:

Agora, Teresinha e Gabriela são grandes amigas.

E cada uma aprendeu muito com a outra.

Gabriela sabe a lição de história do Brasil, embora seja ainda a campeã de bolinha de gude.

E Teresinha, embora seja ainda uma boa aluna na escola, já sabe andar de bicicleta, pular amarelinha e até já está aprendendo a fazer suas gracinhas. (ROCHA, 1999, p. 40)

Em *Romeu e Julieta*, Ruth Rocha parte da peça homônima de Shakespeare, um clássico da literatura ocidental, e cria uma fábula encantadora, numa linguagem simples e poética. Novamente a aproximação com o universo infantil ocorre em todos os sentidos, mesmo no diálogo que mantém com o texto original do dramaturgo inglês, não direcionado para esse público.

A história de Ruth Rocha, no procedimento intertextual, estabelece um movimento de aproximação e de deslocamento da peça de Shakespeare. No movimento de

aproximação, acha-se a semelhança no título; o conflito causado pelas duas personagens centrais (a amizade, em Ruth Rocha, e a paixão, em Shakespeare); o obstáculo a impedir o relacionamento das duas personagens (a separação por cores, no texto infantil, e a inimizade entre famílias, no escritor inglês).

Na operação de deslocamento, ou melhor, de distanciamento do drama shakespeariano, encontram-se: a criação de um universo fabular, em que as personagens são insetos e bichos; protagonistas que são “crianças”, duas borboletinhas; o relacionamento de amizade entre Romeu e Julieta e não de paixão, como no drama homônimo; a separação que ocorre em razão de diferenças de cores (raciais); e o final feliz e não trágico.

Por meio desse jogo de semelhança e diferença, Ruth Rocha cria o seu *Romeu e Julieta*, que conta a história de um reino muito engraçado, longe no tempo e no espaço, onde todas as coisas eram separadas por cores, não sendo permitida a mistura, o contato entre as cores diferentes. Nesse reino, viviam duas borboletinhas: Romeu, que pertencia ao grupo azul, e Julieta, moradora do grupo amarelo. Um dia, Ventinho, que não pertencia a grupo algum, ou melhor, pertencia a todos, pois tinha livre trânsito entre eles, resolveu apresentar Romeu a Julieta. Os dois logo ficaram amigos e, na alegria que os envolvia, entraram pela floresta. No mundo mágico que se colocava à frente dos amigos, encontraram também o perigo, um menino que queria caçar borboletas para sua coleção. No desespero da fuga, para não serem apanhados pelo garoto, foram floresta adentro e se perderam. Nos canteiros, todos, que antes viviam apartados, decidiram se juntar para procurar Romeu e Julieta. Quando amanheceu o dia, as duas borboletinhas viram um céu colorido de borboletas que vinham ao encontro deles. A partir desse dia, não houve mais separação e todas as cores se misturaram num grande canteiro multicolor.

Embora as ações da história ocorram num mundo fabular, repleto de fantasia e de distanciamento temporal e espacial, como nos contos de fada, parecendo assim afastar-se da realidade, é possível ver na história das duas borboletinhas uma discussão acerca da separação racial.

A situação inicial colocada, de apartamento entre as cores, sofre um abalo na história de Ruth Rocha a partir do momento em que, mesmo inocentemente, sem intenção, Romeu e Julieta rompem a ordem estabelecida e se permitem a aproximação: “E os dois deram uma cambalhota juntos. Julieta errou, porque nunca tinha dado cambalhotas. Romeu deu uma risada azul e Julieta, uma risadinha amarela...” (ROCHA, 2009, p. 19).

A desobediência dos dois protagonistas, auxiliada por Ventinho⁶ que os acompanha, permite a eles experienciar situações novas e descobrir um mundo totalmente desconhecido, que a reclusão aos limites do canteiro particular de cada um não permitia.

Sem ingenuidades, no entanto, a fábula de Ruth Rocha mostra a atitude transgressora, a busca da liberdade como um caminho difícil de ser trilhado, perigoso e repleto de obstáculos. Assim, se por um lado a floresta se apresenta deslumbrante para Romeu e Julieta, permitindo-lhes o contato com coisas que nunca haviam imaginado existir – “Os três, voando e borboleteando de flor em flor, entraram, sem perceber, na floresta. E vi-

6 A personagem Ventinho pode ser visto como metáfora da amizade, a permitir a aproximação entre as duas borboletinhas. Nesse sentido, mantém uma analogia com o amor, responsável pela aproximação entre Romeu e Julieta na peça de Shakespeare.

ram coisas que nunca tinham visto. Plantas estranhas, bichos de todos os tamanhos e um riacho que cantava: chuá, chuá...” (ROCHA, 2009, p. 20) –, por outro lado, ela esconde perigos imensos, como o menino que queria caçar as borboletas para sua coleção. Romeu e Julieta, nesse momento, experimentam pela primeira vez o medo por verem suas vidas ameaçadas.

De igual maneira, a floresta desconhecida e imersa na escuridão também é motivo de medo e sofrimento, sentimentos que precisam enfrentar: “E Ventinho levantava as folhas, procurando o caminho. Estava escuro e não se enxergava nada... Julieta tremia de frio, a floresta estava diferente...” (ROCHA, 2009, p. 29).

A desobediência de Romeu e Julieta, todavia, diferentemente das histórias para crianças de fundo moralista, a conceber a mesma como um ser menor e indefeso, portanto sempre sujeito às normas estabelecidas pelo adulto, não é punida. Ao contrário, é ela a responsável pela alteração da ordem fechada que imperava no reino.

A cor, único traço que diferenciava os grupos e os separava, haja vista que outros aspectos eram comuns a todos, como o jardim, as borboletas, as flores, a natureza, passam a não ter qualquer importância em razão da ação empreendida pelos protagonistas, a não ser trazer mais cor e vida para o reino: “E quando chegou de novo a primavera, tudo estava diferente naquele reino. Os canteiros tinham todas as cores misturadas” (ROCHA, 2009, p. 36).

A mistura final aponta para a valorização do particular na sua interação com o geral, da diversidade na unidade, sem territorialismos, sem *apartheid*, sem preconceitos. No novo reino, todos são iguais, pois borboletas e flores, sendo as diferenças (cores) algo menor que não pode obstar a comunhão. Ao contrário, deve promover a beleza do colorido, o enriquecimento das relações.

Desse modo, a substituição do desfecho trágico, a marcar a impossibilidade da paixão entre Romeu e Julieta e da aproximação entre as famílias inimigas na obra de Shakespeare pelo final feliz, em que todas as borboletas e flores se congregam em um grande jardim colorido, funda-se na perspectiva de positividade da infância. No momento de formação do ser, o texto de Ruth Rocha mostra a necessidade de se apontar caminhos para a criança, nos quais haja a possibilidade efetiva de construção de uma realidade outra, e não a imobilidade, o beco sem saída ou a obediência cega. Revela para o público infantil, por meio da fábula, que a vida impõe enfrentamentos desde cedo, sendo necessárias ousadia e coragem para transpô-los.

O traço emancipatório encontrado nas duas produções dos anos de 1970, “Teresinha e Gabriela” e *Romeu e Julieta*, encontram-se também nas duas outras histórias selecionadas para análise, *Faca sem ponta, galinha sem pé*, de 1983, e *O menino que quase virou cachorro*, de 2006.

Faca sem ponta, galinha sem pé conta a história de dois irmãos, Joana e Pedro, duas crianças perfeitamente comuns, que brincavam e brigavam juntas. O texto ressalta, no entanto, que o motivo das brigas sempre girava em torno da obediência (ou desejo de desobediência) dos papéis estabelecidos para meninos e meninas, corroborado pelos pais das crianças. Assim, por exemplo, Pedro não aceitava que Joana jogasse bola, por considerar uma brincadeira de menino. Joana, por sua vez, debochava da sensibilidade e das lágrimas de Pedro, pois homem não deveria chorar, mas ser sempre durão. Nessa linha de raciocínio

muitas outras brigas se encaminhavam, até que um dia os dois irmãos veem um arco-íris, decidem passar por baixo e trocam de sexo. Joana passa a Joano e Pedro a Pedra. A situação embaraçosa em que se encontram as duas crianças faz com que revejam alguns posicionamentos estanhos que tinham acerca das brincadeiras e dos comportamentos tidos como masculinos e femininos. Quando passam novamente debaixo do arco-íris para “desvirar”, alguns dias após a troca ocorrida, voltam para a casa tranquilos, com a certeza de que o importante é a brincadeira, e não o fato de “ser” para menino ou menina.

Como nos textos anteriormente abordados, *em Faca sem ponta, galinha sem pé*, a criança é mais uma vez o centro da história. Com um texto bem humorado, Ruth Rocha reconstrói com bastante criatividade, fidelidade e propriedade o universo infantil a partir da retratação do cotidiano de dois irmãos, “cujos problemas não eram diferentes dos problemas de todos os irmãos” (ROCHA, 2009, p. 5).

Assim como em *Romeu e Julieta*, a situação inicial da história apresenta um mundo em que as normas e os valores estão definidos: de um lado, o que cabe à mulher, à menina Joana: ser delicada, boazinha, vaidosa e brincar com coisas supostamente para meninas, como casinha, boneca, etc.; de outro, o reservado ao homem, a Pedro: jogar futebol, chutar tampinha, subir em árvore, nunca chorar, não ter vaidade.

Essa divisão dicotômica, no entanto, é a principal causa de desentendimento entre os irmãos na história. Incorporando essas verdades que são passadas pelos adultos, os pais sobretudo, as crianças, mesmo curiosas para as descobertas das potencialidades do mundo, não raro se veem reproduzindo os valores que a elas são passados, por isso as constantes brigas entre Pedro e Joana.

Desse modo, quando Joana deseja jogar futebol, é logo impedida pelo irmão, que de pronto questiona: “— Onde é que já se viu mulher jogar futebol?” (ROCHA, 2009, p. 6). Quando sobe na árvore, é denunciada à mãe: “— Mãe, olha a Joana encarapitada na árvore. Parece um moleque!” (p. 8). Quando se revolta e esbraveja, é repreendida preconceituosamente pela mãe: “— Que é isso, menina? Que comportamento! Menina tem que ser delicada, boazinha...” (p. 7).

Nas falas do irmão e da mãe está posto o papel que cabe a ela, menina, desempenhar. Não é permitido, portanto, que rompa as normas, que quebre as regras estabelecidas. De igual maneira, Joana e o pai também julgam Pedro e a ele impõem limites. Se o garoto chora, porque apanhou de um menino na rua, Joana e seu Setúbal o condenam:

- E você? O que foi que você fez? Por acaso fugiu? Filho meu não foge! Volte pra lá já, já, e bata nele também. E vamos parar com essa choradeira! Homem não chora!
- Homem quando chora é assim mesmo! Quando a gente chora é porque é mole, é boba, é covarde. Agora, homem quando chora é de ódio. (ROCHA, 2009, p. 7)

Da mesma forma, quando Pedro se olha no espelho ou se comove com um filme triste, a atitude de Joana é de repreensão, já que tal comportamento não estaria de acordo com as atitudes exigidas do homem: “Olha a mulherzinha! Como está vaidoso...” (ROCHA, 2009, p. 10). “— Vai chorar, é? E agora é de ódio, é?” (p. 11).

Cabe ressaltar que Joana, diferentemente do irmão, não aceita sem questionamentos as regras a ela impostas. Por não acreditar nelas, busca transgredi-las (quando sobe

na árvore, por exemplo), mas se vê impedida por forças maiores, como a voz do adulto, e mesmo de Pedro, que também se mostra a serviço dos valores colocados, sem questionamentos. Assim, quando “caçoa” do menino e o provoca não é por acreditar que ele não possa chorar, se emocionar ou se envaidecer, mas para agredi-lo de alguma forma, pois nele vê também um cerceador dos seus desejos.

A transgressão que Joana deseja, tornando-se livre para as brincadeiras de que gosta, vai encontrar auxílio no acontecimento insólito, mágico, ocorrido com as duas crianças, ou seja, a mudança de sexo após passarem por baixo do arco-íris. Esse fato instaura-se no texto de Ruth Rocha como um motivo catalisador do problema enfrentado pelos dois irmãos, em especial por Joana, que parece ter mais consciência da castração e da imposição arbitrária que sofre.

A mudança de sexo desestabiliza as verdades antes assentadas em um lugar inquestionável. Na transformação, os papéis são invertidos e as crianças, não obstante o desconforto da nova situação totalmente inesperada, podem viver experiências antes proibidas: “— Ah, mas agora eu posso chorar à vontade, posso fazer fita, posso ter medo de escuro... Quando tiver que ir buscar água de noite, você é que tem que ir... E quando eu quiser ver novela ninguém vai me chatear...” (ROCHA, 2009, p. 20).

Pedro, agora na condição de “Pedra”, deixa vir à tona suas repressões: o ter medo do escuro, a vontade de chorar, o gosto em ver novela. No papel de mulher, está livre para fazer tudo o que desejava quando menino, mas que não lhe era permitido.

Desse modo, *Faca sem ponta, galinha sem pé* aponta para a discussão das verdades prontas e acabadas, que não se questionam, a moldar um mundo fechado, dividido em compartimentos: “Mulher é mulher, homem é homem!” (ROCHA, 2009, p. 10), como afirma Pedro.

A ruptura operada nesse universo, primeiramente na mudança de sexo entre os dois irmãos e, por fim, quando a mágica é desfeita e retornam ao sexo antigo, em que Joana e Pedro se permitem voltar para casa chutando tampinha, sem qualquer preconceito, permite uma nova possibilidade de organização da realidade, agora pelo viés da liberdade e não da arbitrariedade, do preconceito ou da separação. Não é por acaso, ao que parece, que Ruth Rocha suprime a segunda parte do dito popular que toma para título de seu texto, ou seja, “homem com homem, mulher com mulher”. Nessa expressão, está em cena a separação, a distinção, a impossibilidade de trânsito entre diferentes esferas. A história de Ruth Rocha, ao contrário, ao optar apenas pela primeira parte do dito, “faca sem ponta, galinha sem pé”, posiciona-se favoravelmente ao afastamento da ordem, daquilo que é normativo e considerado normal (homem com homem, mulher com mulher) para propor a subversão, a (des)ordem de ideias já instauradas no próprio título.

Mostra, ainda, que não existe uma única forma de conceber o mundo e a realidade, mas várias.⁷ Pedro e Joana aprendem isso, ainda que por meio de um percurso estranho, causador de constrangimentos, mas que lhes permite certa emancipação e liberdade para viverem desprendidos das restrições: “Então riram, se abraçaram, e abraçados começaram a voltar para casa. Então Joana viu um tampinha de cerveja na calçada. Correu e chutou a tampinha para Pedro. Pedro devolveu e os dois foram jogando tampinha até em casa” (ROCHA, 2009, p. 30).

⁷ A nosso ver, é possível lembrar, nesse sentido, do pensamento não-aristotélico de que fala Gaston Bachelard em obra já citada.

Por fim, o último texto selecionado, *O menino que quase virou cachorro* (2006), discute as relações familiares, mais exatamente a relação entre pais e filhos em termos de atenção e afetividade.

A história centra-se em Miguel, menino brincalhão, bacana e inteligente, como afirma o narrador, que se sente rejeitado pelos pais, que não dão atenção a ele. Enfurecido com a atitude dos progenitores, que o tratam com indiferença e apenas com palavras de comando, como “vem”, “anda”, “depressa”, como se fosse um cão adestrado, decide, em plena rua, em meio a várias pessoas, comportar-se como tal e começa a latir. Em outra situação, morde a mão do pai. O comportamento transgressor e inusitado do menino, manifestação de raiva e tentativa de chamar a atenção funciona e, após o episódio insólito, os pais mudam o modo de tratá-lo.

De forma semelhante às três outras histórias analisadas, *O menino que quase virou cachorro* é um texto cheio de humor, a começar pelo título, um tanto quanto chamativo, e de situações engraçadas. Logo de início, prende a atenção do leitor e desperta a curiosidade o fato de Miguel julgar-se invisível para os pais, fato estranhado até por Tanaka, amigo do garoto:

- Cê sabe, Tanaka, eu acho que eu sou invisível.
- Invisível? Como assim? Eu estou vendo você muito bem...
- Não - disse o Miguel -, não sou invisível pra todo mundo não. Só pros meus pais. Eles olham pra mim, mas acho que não me enxergam!
- O Tanaka ficou espantado. Então, eles combinaram que iriam à casa do Miguel só pro Tanaka ver. (ROCHA, 2006, p. 3)

Logo o leitor e Tanaka passam a ter conhecimento de que o “invisível” a que Miguel se refere é o comportamento indiferente dos pais em relação a ele e o amigo conclui: “– Acho que as famílias são assim mesmo. Ninguém presta atenção nos filhos...” (ROCHA, 2006, p. 6).

A conclusão de Tanaka, todavia, não leva Miguel à aceitação da situação. A revolta, a reação insólita diante do tratamento recebido pelos pais ocorre quando, caminhando pela rua com o pai, chega ao limite do que pode suportar. Diante das palavras de comando do pai, “Anda”, “Vem logo”, explode em um latido “– Au, au, au, au” (p.8), que chama a atenção de todos ao redor.

Vencido pelo medo do pai, que o repreende duramente, Miguel recua, mas não desiste de buscar o respeito e o carinho com que deseja ser tratado. Quando sai um outro dia com o pai, para comprar roupas para o casamento da prima, Miguel novamente é tratado como alguém que não tem voz nem direito de escolha. Posicionando-se hierarquicamente em relação ao filho, na qualidade de adulto e pai, determina o que o garoto deve usar para a festa: calça comprida, camisa, suéter e gravata.

A gravata escolhida, um acessório tipicamente de uso adulto nos dias atuais, provoca de imediato na mente do menino a associação com uma coleira a reforçar a situação passiva, de cão dominado. No dia do casamento, a recusa em colocar a gravata e a insistência do pai em obrigá-lo, “E foi botando a gravata no pescoço do Miguel e dando um laço e apertando o laço”, provoca mais uma vez a atitude transgressora e inusitada do menino, agora com acentos de violência: “– Fique quieto! Não se mexa! Pare com isso! E

então o laço estava tão apertado que o Miguel não aguentou. Tacou uma mordida na mão do pai” ROCHA, 2006, p. 13). Desse modo, é chegando às últimas consequências em razão do desconforto familiar vivido, oprimido e abandonado pelos pais, que o protagonista responde ao espanto da mãe diante do ocorrido e consegue transformar a ordem familiar:

- Se não querem que eu vire cachorro, não me tratem como cachorro!
- O pai olhou pra mãe. A mãe olhou pro pai.
- Que é isso – disse a mãe -, ninguém trata você como cachorro!
- E o Miguel respondeu:
- Então não me ponham coleira! Não me chamem “Vem”. Eu tenho nome. (ROCHA, 2006, p. 14-15)

As colocações de Miguel mostram que, embora criança, e talvez por isso mesmo, não é difícil para ele notar a indiferença com que os pais o tratam. Daí perceber nos gestos e palavras dos mesmos uma semelhança notória com o modo de tratamento dado a um animal, a um cachorro, ou seja, distanciamento e poucas palavras, sempre de ordem. Nesse sentido, o contexto em que Ruth Rocha insere seu protagonista revela-se não raro comum para o leitor mirim contemporâneo, que pode ver com certa familiaridade a situação problemática enfrentada por Miguel, seja no exagero de poder na relação pai e filho, seja na carência de afeto e cuidado, estratégia de construção textual que parece ser poderosa e efetiva no envolvimento do leitor com a história.

Não obstante o alcance do objetivo – atenção dos pais – não há simplesmente um retorno à ordem inicial, mas o alcance de uma nova ordem mais harmônica e respeitosa entre pais e filho: “Miguel, nesse dia, foi ao casamento sem coleira... quer dizer, sem gravata. E o Tanaka contou que quando foi à casa do Miguel, na semana passada, os pais falaram com ele direitinho: — Quer mais feijão, Miguel? — Me passa a batatinha, filho?” (ROCHA, 2006, p. 16).

O crescimento na relação familiar, portanto, é conseguido somente quando a ordem dada é colocada em xeque e subvertida pelo comportamento incomum, insólito do menino. Mais uma vez, a criança é colocada no centro dos conflitos e convidada a agir, na busca de situações outras.

Os comentários de Nelly Novaes Coelho acerca do caráter emancipatório e provocativo de parte da literatura infantil contemporânea, que vemos presente nas quatro histórias analisadas, são bastante esclarecedores:

Quanto ao *comportamento ético*, começa a prevalecer a *complexidade das forças interiores* (positiva e negativa) sobre a dualidade maniqueísta que sempre caracterizou o comportamento das personagens tradicionais. A intenção maior é dotar as personagens de ficção da ambiguidade natural dos homens e, através dela, revelar as forças polares ou contraditórias, inerentes à condição humana.

Embora em algumas obras a lição de vida desemboque em um horizonte “fechado” e enfatize as forças negativas ou o fracasso do viver, a grande maioria delas aponta para a esperança, para o entusiasmo e a importância de se participar dinamicamente da vida. Mais do que dar exemplos ou conselhos, a literatura inovadora propõe problemas a serem resolvidos, tende a estimular, nas crianças e nos jovens, a capacidade de compreensão dos fenômenos; a provocar ideias novas ou uma atitude receptiva em relação às inovações

que a vida cotidiana lhes propõe (ou proporá) e também a capacitá-los para optar com *inteligência* no momento de agir. (COELHO, 2000, p. 154-155. Grifos da autora.)

Retomando Bachelard, que tomamos de ensejo para iniciar nossas reflexões, a literatura emancipatória de Ruth Rocha, assim como a de outros seus contemporâneos, assume uma postura de negação, de modo semelhante a filosofia do não proposta pelo filósofo francês, no sentido de não aceitação da imobilidade, do fechamento, das verdades prontas e irrefutáveis, da literatura enquanto mero instrumento a serviço do utilitarismo. Ao contrário, sua literatura é um convite e um estímulo ao movimento, à dinâmica que deve direcionar o pensamento criativo e curioso, sempre aberto à diversidade e às mais variadas formas de entendimento do mundo, por meio da construção de um texto atrativo, lúdico, a explorar criativa e poeticamente as potencialidades da linguagem como forma de imersão no universo infantil.

REFERÊNCIA

BACHELARD, Gaston. *A filosofia do não*. Tradução de Joaquim Moura Ramos. 4. ed. Lisboa: Editorial Presença, 1987.

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

JAPIASSÚ, Hilton. *Para ler Bachelard*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.

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

ROCHA, Ruth. *Faca sem ponta, galinha sem pé*. São Paulo: Moderna, 2009.

_____. *Romeu e Julieta*. São Paulo: Salamandra, 2009.

_____. *O menino que quase virou cachorro*. São Paulo: Melhoramentos, 2006.

_____. Teresinha e Gabriela. In: _____. *Marcelo, marmelo, martelo e outras histórias*. 2. ed. São Paulo: Salamandra, 1999.

YUNES, Eliana; PONDÉ, Glória. *Leitura e leituras da literatura infantil*. 2. ed. São Paulo: FTD, 1989.