

O COMUM E O EXTRAORDINÁRIO EM “A MENINA DE LÁ”, DE GUIMARÃES ROSA

THE ORDINARY AND THE EXTRAORDINARY IN “A MENINA DE LÁ” BY GUIMARÃES ROSA

Maria Perla Araújo Morais ¹
Frederico José Andries Lopes

Resumo: O conto “A menina de lá”, de Guimarães Rosa, aparentemente, nos evoca uma leitura recorrente em relação à obra rosiana: um estudo centrado na presença de elementos mágicos no texto. Entretanto, acreditamos que o conto deixa à mostra como uma situação comum pode ser construída como extraordinária tanto por parte dos personagens quanto por parte do narrador da história. Na narrativa, há uma mescla de elementos religiosos e de fábulas que são acionados para entender a fala e as ações da protagonista Maria, chamada de Nhinhinha. Os personagens do conto apostam numa chave de entendimento do comportamento da menina - ela faria milagres-, embora percebamos que todos os episódios vistos como milagrosos, na realidade, poderiam ser pensados também como eventos comuns, se atentarmos à própria mescla de fábulas e religião a que o imaginário infantil está exposto. Guimarães Rosa explora, nesse conto, a potência dos eventos comuns e as diferentes formas de lidar com eles.

Palavras-chave: Guimarães Rosa. Nhinhinha. Narrador. comum. Extraordinário.

Abstract: Guimarães Rosa’s short story “A menina de lá” apparently points to a recurrent reading in relation to Rosa’s work: the presence of magical elements in the text. However, we believe that this story shows how an ordinary situation can be rendered as extraordinary by both the characters and the story’s narrator. In the narrative there is a mix of fables and religious elements evoked for us to understand the speech and actions of the protagonist Maria, called Nhinhinha. The characters insist that the girl perform miracles - this is the key element of the story - although we realize that all episodes seen as miraculous could in fact be thought of as ordinary events when we look at the mix of fables and religion the child’s imagination is exposed to. In this story Rosa explores the power of ordinary events and the different ways of dealing with them.

Keywords: Guimarães Rosa; Nhinhinha; storyteller; ordinary; extraordinary

Docente da área de literatura do Curso de Letras, na Universidade Federal do Tocantins – UFT, Campus de Porto Nacional – TO. E-mail: perlamorais@gmail.com ¹

Professor da Universidade Federal do Mato Grosso - UFMT E-mail: contato@fredlopes.com.br ²

Guimarães Rosa apresenta, em várias de suas obras, personagens infantis. Muito afeito ao universo lúdico seja na linguagem, seja na feitura de suas histórias, o escritor mineiro vê nas crianças a possibilidade de discutir as diferentes formas de produção de conhecimento sobre o mundo e as hierarquias em relação às instâncias de legitimação desses saberes. O filósofo francês Jacques Rancière, em recente entrevista sobre Guimarães Rosa, aborda essas hierarquias dentro da narrativa rosiana. Sua discussão gira em torno de como a obra do escritor mineiro questiona certas concepções sobre o que pode ou não ser matéria da ficção. Para Rancière, Rosa ficcionaliza eventos sem hierarquia, abrindo espaço para a “existência comum”, algo discutido nas narrativas modernas. Essa existência comum é uma das preocupações de Rancière:

Meu principal objeto é a abolição da antiga fronteira entre existências que são dignas da ficção e existências que não o são. Estudo como a ficção moderna atendeu às aspirações desses homens e mulheres do povo que queriam escapar do universo da repetição e da reprodução ao qual se dedicavam.

Mostro como a inclusão daqueles que antes estavam às margens levou a ficção a sair de seus limites. É um modo de refutar argumentos preguiçosos sobre o autotelismo ou o elitismo da ficção moderna (RANCIÈRE, 2018a, p.4).

Rancière chama atenção para o fato de os textos de Guimarães Rosa apresentarem seres diversos, sem hierarquização sobre o que pode ou não ser matéria da ficção. Além disso ou por causa disso, poderíamos pensar também que a obra do escritor discute a hierarquia sobre a construção dos saberes, promovendo o diálogo ou o choque entre versões e mundos diferentes. Os personagens infantis na obra rosiana se constroem a partir dessas premissas, uma vez que eles próprios produzem sentidos e entendimentos da realidade, acompanhados de uma linguagem muito particular, que, muitas vezes, não é entendida por aqueles que os cercam. Com as crianças em Guimarães Rosa, estaríamos frente também aos “poderes da invenção – latentes em toda situação ordinária e na linguagem” (RANCIÈRE, 2018a, p.3).

O conto “A menina da lá”, de *Primeiras Estórias* (1962), é um bom estudo sobre a potência da invenção presente em todas as situações comuns e sobre a dispensa de hierarquia em relação à produção e legitimação de saberes. O texto trata de uma menina chamada Maria, cujo apelido é Nhinhinha, que nascera numa região interiorana e, pelo modo como fala e por outros gestos seus, acaba sendo vista como alguém que poderia realizar milagres.

Alguns estudos já localizaram nesse conto uma questão metalinguística, ao defenderem que a narrativa, na realidade, ficcionaliza o trabalho do escritor:

Assim se criou o texto que é uma prática-teórica. O texto se faz e ensina a fazer. Relaciona-se com o arco-íris, com o caixãozinho cor-de-rosa com ‘funebrilhos’, porque a morte é passagem para a vida (...). No mundo do texto não há necessidade de explicações lógicas, não há coisas prontas e evidentes. O Autor busca o inusitado, como fazem a criança e o louco, através dos processos psíquicos de condensação e substituição explicados por Freud (1943). Cada palavra se liga, simultaneamente, a uma outra dentro e fora do texto, evidenciando a projeção do eixo paradigmático no sintagmático, o que confirma os estudos de Jakobson (1969).

O que Guimarães Rosa faz, através de Nhinhinha, reitera-se, é trabalhar com palavras que nos levam a outras, nos processos mencionados de substituição ou condensação, metafórico ou metonímico; sem conexão lógica, pelo prazer de disparatar, de estranhar, numa tentativa de ruptura com o convencional, com a censura. As palavras chamam a nossa atenção como um anúncio preso no poste e, a seguir, satisfazem nossa curiosidade e nos levam além delas, regulando, como salienta Todorov (1974), nossa relação com o mundo, o que é uma

função do simbolismo. (WALTY apud WALTY, 2014, p. 43)

A relação do conto com o próprio fazer do conto, a que a professora Ivete Lara Camargos Walty chama atenção, propicia-nos entender que a menina metaforiza a situação do próprio fazer literário. Só é possível pensar assim na medida em que comparamos o comportamento da menina ao comportamento do escritor, sobretudo se entendermos como essas duas instâncias estão sendo pensadas dentro do mundo moderno. Em relação a esse mundo, a visão infantil e a literária concorrem com a percepção prévia e reificada, motor mesmo dessa modernidade. Essa percepção geralmente institui uma hierarquia em que a visão infantil ou a visão do artista sempre contam menos, vistas como ou ingênua ou “desnecessária”, “excessiva” e “inútil” numa sociedade reificada. Acontece que é justamente nesses aspectos que vemos a potência das duas instâncias: tanto a do escritor, como a da criança. Ao produzirem versões concorrentes às reificadas do mundo, tanto o universo infantil quanto o artístico apontam para outras maneiras de se relacionar com o mundo e produzirem sentido. Fundam, portanto, a diversidade, que se contrapõe àquele tempo homogêneo, linear e vazio da modernidade.

As duas percepções concorrem com aquelas oficializadas por um pensamento moderno e disciplinar, ameaçando, por isso, uma política de construção de “corpos dóceis”, muito importante para o desenvolvimento e ratificação do capitalismo. (AGAMBEM, 2014a, p. 11) Ao apontar para uma visão menos prévia e mais inventiva e lúdica, acabam questionando àquela versão produzida por um sistema que aliena. Esse sistema, invariavelmente, se organiza de maneira a nos relacionarmos com o mundo no ritmo da produção de bens, transformando em mercadoria e extraíndo valor de consumo de qualquer relação ou necessidade: “A maior parte das necessidades aparentemente irredutíveis da vida humana – fome, sede, desejo sexual e recentemente, a necessidade de amizade – se transformou em mercadoria ou investimento.” (CRARY, 2016. p.20) Aliás, é com base nessa consciência da produção incensante de mercadorias, que tanto o espaço para a literatura, quanto o para a criança começam a ser repensados no século XIX. Fugindo da reificação, a Literatura instaura *un coup de dés* como estratégia para a escrita literária. É um tempo anunciado por Baudelaire e suas *Flores do mal*, que radicaliza na crítica ao decoro tanto clássico como romântico e centra o debate artístico sobre o choque do novo, no sentido de apontar para um terreno do “inexperenciável”, mostrando a crise da experiência no mundo moderno:

A experiência é, de fato, voltada primeiramente à proteção contra as surpresas, e o produzir-se de um choque implica sempre em uma brecha na experiência. Fazer experiência de alguma coisa significa: subtrair-lhe a sua novidade, neutralizar o seu poder do choque. (...)

Em Baudelaire, um homem que foi expropriado da experiência se oferece sem nenhuma proteção ao recebimento dos choques. (AGAMBEM, 2014b, p.52)

De acordo com Agambem, a crise da experiência é ocasionada pela perda de autoridade do homem moderno. Assim, esse homem não aceita a autoridade que se legitima na experiência, tampouco acredita na experiência que advém de alguma autoridade. O homem moderno só se assombra diante dos eventos porque, justamente, é um homem que perdeu a capacidade de experimentá-los. Vivendo sob o impacto do choque, esse homem só é capaz de perceber o novo, o avatar da destruição da experiência. Portanto é na precariedade e no estranhamento que se institui a poética moderna.

No que concerne à criança, o Estado Moderno começará a pensá-la dentro de um quadro disciplinar amplo que tenta, aparentemente, fomentar a individualidade para a emancipação. Nesse sentido, transfere para instituições essa formação, reconhecendo o ambiente familiar apenas como espaço onde questões rudimentares seriam apresentadas. Seria no espaço escolar que essa fase introdutória, feita pelos pais, seria aprimorada e ultrapassada:

A disciplina escolar teve origem na disciplina eclesiástica ou religiosa; ela era menos um instrumento de coerção do que de aperfeiçoamento moral e espiritual, e foi adotada por sua

eficácia, porque era a condição necessária do trabalho em comum, mas também por seu valor intrínseco de edificação e ascese. Os educadores a adaptariam a um sistema de vigilância permanente das crianças, de dia e de noite, ao menos em teoria.

A diferença essencial entre a escola da Idade Média e o colégio dos tempos modernos reside na introdução da disciplina. Esta se estenderia gradualmente dos colégios às pensões particulares onde moravam os alunos, e, em certos casos, ao conjunto da cidade, embora na prática sem muito sucesso. Os mestres tenderam a submeter o aluno a um controle cada vez mais estrito, no qual as famílias, a partir do fim do século XVII, cada vez mais passaram a ver as melhores condições de uma educação séria. Chegou-se a aumentar os efetivos outrora excepcionais dos internos, e a instituição ideal do século XIX seria o internato, quer fosse um liceu, um pequeno seminário, um colégio religioso ou uma escola normal. (ARIES, 1981, p.5)

Posteriormente, as instituições de ensino vão estabelecer tempos diferentes para que o ensino seja feito, bem como uma distinção baseada não em idade, mas na classe social. Nesse sentido, observamos discussões sobre a preocupação de um excesso de ensino e o impacto disso sobre a mão-de-obra:

Muito cedo, alguns deles se perturbaram com a extensão de seu próprio sucesso um sucesso sociológico do qual nem sempre estavam conscientes. Richelieu, que previa uma Academia modelo na cidade utópica que pretendia construir em Richelieu, e depois Colbert, exprimiram seus temores de uma inflação de intelectuais e de uma crise de mão-de-obra braçal: um velho tema que as diversas gerações da burguesia conservadora transmitiram até nossos dias. (ARIES, 1981, p.7)

Walter Benjamin, no trecho chamado *Escrivanhina*, de “A infância em Berlim por volta de 1900”, já discutia esse ambiente de formação disciplinar da escola que se opunha a outro lúdico e imaginário da infância. Será no espaço da *escrivanhina* que o escritor se apropriará de maneira inventiva de imagens e de objetos do mundo escolar de maneira não opressora: “Nada mais reconfortante do que permanecer assim cercado por todos os instrumentos de minha tortura – vocabulários, compassos, dicionários – num lugar onde de nada valiam suas reivindicações”. (BENJAMIN, 1987, p. 120) Ali, na *escrivanhina*, Benjamin recria e amplia, por meio do imaginário, o ambiente escolar.

Não há como não relacionar as mudanças no espaço do escritor de literatura e no da criança sem antes pensar na dinâmica que ambos estabelecem com a modernidade. Se o poeta moderno deve continuamente estranhar os eventos a fim de que o indivíduo consiga responder ao choque do novo, as crianças estão sendo pensadas de forma a serem englobadas num esquema de produção e, como tal, devem se enquadrar não só na questão educacional como também na disciplinar, papel que será entregue às escolas.

No conto “A menina de lá”, vemos Guimarães Rosa discutindo literatura e sociedade, de modo a descortinar a lógica de reificação e disciplinar, a que a criança está exposta na modernidade, e mostrar como a literatura responde a essa orientação, potencializando todos os eventos não de maneira produtiva ou reificada. A narrativa traz à tona a discussão de personagens e eventos aparentemente comuns e discorre também sobre a escrita literária, que os potencializa fazendo com que o conto seja uma resposta ao choque, para que algo permaneça diante da precariedade e fugacidade do sempre “novo”.

A primeira questão interessante em relação ao conto de Guimarães Rosa é seu título.

Como é comum na crítica de Rosa, poderíamos interpretar esse “lá” como espaço do mágico, algo que a própria narrativa pode corroborar para pensarmos. Assim, a menina seria de um outro lugar, fora da realidade comum. Acontece que o advérbio também faz referência a um lugar pontual, o qual é descrito no começo da narrativa. Em ambos os entendimentos prevalecem uma ideia de distanciamento, em relação a quem narra e a audiência, bem comum em histórias infantis populares e tradicionais em que são recorrentes a introdução com um “Era uma vez...”, “Num reino distante...”. Essa inventividade no título também acompanha o nome dos lugares em que a menina mora e a caracterização de Nhinhinha:

Sua casa ficava para trás da **Serra do Mim**, quase no meio de um brejo de água limpa, lugar chamado o **Temor-de-Deus**. O Pai, pequeno sitiante, lidava com vacas e arroz; a Mãe, urucuiana, nunca tirava o terço da mão, mesmo quando matando galinhas ou passando descompostura em alguém. E ela, menininha, por nome Maria, Nhinhinha dita, nascera já muito **cabeçudota** e com **olhos enormes** (ROSA, 2001, p.67, grifos nossos).

As referências espaciais, na citação acima, na linguagem reificada, estão no lugar em que deveria haver um complemento que delimitasse um espaço, mas, como opera na narrativa a inventividade, todos podem ser percebidos com uma tal concretude que é quase impossível desvencilhar as palavras das coisas. O narrador recorre à inventividade para contar a história, acompanhando o encantamento que os personagens localizam na menina. Assim, a caracterização do lugar onde Nhinhinha mora é feita de maneira a acionarmos alguma experiência, em vez de nos chocarmos com um referencial espacial que não nos diz respeito. Isso se dá porque podemos pensar “Serra do mim” e “Temor-de-Deus” como espaços concretos que se relacionam com palavras conhecidas. Além disso, caracterizar a menina como “cabeçudota e com olhos enormes” faz mesmo com que percebamos um personagem que poderia estar em qualquer conto infantil.

Lendo a narrativa, percebemos que morar “trás da Serra do Mim” aciona a condição do narrador e de todos os personagens que produzem algum entendimento sobre a menina. A partir de um “mim”, todos se relacionam com Nhinhinha nos oferecendo experiências com pontos de vista diversos. Ao mesmo tempo, a menina, que também habita o “Mim”, se relaciona com os que estão a sua volta de uma perspectiva única, lúdica, tentando estabelecer uma ponte de percepção entre ela, o mundo e a linguagem. Assim, somos capazes de delimitar na história uma experiência com um “lá”, sob diferentes nomes.

Impedidos ou impelidos por essa “Serra do Mim” e, portanto, desde lugar de fala, vemos maneiras diferentes de questionar e experienciar o “outro”. Por parte dos personagens, trata-se da maneira como eles entendem a menina, acionando o aspecto religioso. Já o narrador tenta fazer com que o relato sobre Nhinhinha seja uma experiência, chamando atenção para o quanto de ficção há em suas ações. Por parte de Nhinhinha, verifica-se a maneira lúdica como está intermediando suas relações e os conhecimentos de mundo com os quais está em contato. Dessa forma, a outra referência espacial presente no começo do conto, o “Temor-de-Deus”, diz respeito a um espaço em que a vivência religiosa se daria, sobretudo, pela via do medo. A informação vem corroborar com o modo como a mãe de Nhinhinha é caracterizada (“nunca tirava o terço da mão, mesmo quando matando galinhas ou passando descompostura em alguém”) e, depois, serve para explicar por que prevalece em sua família a história de que Nhinhinha faria milagres. Já seu pai estava inserido num tempo do trabalho (“lidava com vacas e arroz”), que o direciona a buscar utilidade das “habilidades” de Nhinhinha. O interessante é percebermos que diferentes leituras da realidade fundam diferentes maneiras de se relacionar com a menina. Todos, de alguma forma, são tocados pela maneira criativa como a menina se relaciona com o mundo e respondem de maneira diversa a esse fato.

O narrador vai construindo o relato sobre a menina de modo a torná-la única, personagem mesmo de alguma fábula infantil:

Conversávamos, agora. Ela apreciava o casacão da noite –
“Cheinhas!” - olhava as estrelas, deléveis, sobre-humanas.

Chamava-as de “estrelinhas pia-pia”. Repetia: - “*tudo nascendo!*” - essa sua exclamação diletta, em muitas ocasiões, com o deferir de um sorriso. E o ar. Dizia que o ar estava com cheiro de lembrança - “*A gente não vê quando o vento se acaba...*” Estava no quintal, vestidinha de amarelo. (ROSA, 2001, p.69)

Trata-se de ver no narrador o trabalho da literatura, tornando o evento comum – a maneira lúdica de uma criança se relacionar com o mundo que a cerca - em algo extraordinário. Nesse sentido, pensemos até no nome da menina: esse jogo repetitivo do som /ñ/ aponta para uma repetição do diminutivo, estratégia própria da linguagem infantil, mas mostra também a impossibilidade de a linguagem ao mesmo tempo dar conta da menina e de sua experiência. Esse balbúcio do som se repete ao longo do conto:

Parava quieta, não queria bruxas de pano, brinquedo nenhum, sempre sentadinha onde se achasse, pouco se mexia. - “Ninguém entende muita coisa que ela fala...” - dizia o Pai, com certo espanto. Menos pela estranhez das palavras, pois só em raro ela perguntava, por exemplo: - “*Ele xurugou?*” - e, vai ver, quem e o quê, jamais se saberia. Mas, pelo esquisito do juízo ou enfeitado do sentido. Com riso imprevisto: - “*Tatu não vê a lua...*” - ela falasse. (ROSA, 2001, p.67-8)

A orientação das palavras da menina ou o sentido de suas histórias são estranhos a quem quer contar ou entender uma história no seu sentido reificante. Oscilando entre um entendimento do seu “esquisito do juízo” ou “enfeitado do sentido”, a menina é matéria de interpretações diferentes ao longo do conto. Note-se, no entanto, que o narrador se vale de uma expressão que sugere uma maneira de se relacionar com o mundo e linguagem de maneira criativa (“enfeitado do sentido”), o que demonstra uma abertura para se legitimar as ações de Nhinhinha.

Walter Benjamin, em “O Narrador”, nos fala de uma forma de conhecimento que se opõe à narrativa tradicional: a informação. De acordo com o filósofo alemão, a maioria das narrativas modernas está mais a serviço da informação do que da própria história:

Metade da arte narrativa está em evitar explicações (...) O extraordinário e o miraculoso são narrados com maior exatidão, mas o contexto psicológico da ação não é imposto ao leitor. Ele é livre para interpretar a história como quiser, e com isso o episódio narrado atinge uma amplitude que não existe na informação (BENJAMIN, 1985, p.203).

O narrador do conto de Rosa registra o incômodo de uma comunidade diante do que poderia ser percebido como comum (o comportamento infantil de Nhinhinha), mas que se transforma em extraordinário. Como a menina resiste à lógica reificante de todos à sua volta, eles tentam elaborar uma explicação sobre o comportamento da menina cada um a sua maneira. O narrador acompanha esse estranhamento, se mostrando muitas vezes incapaz de ultrapassar a si próprio a fim de registrar a experiência de Nhinhinha:

De vê-la tão perpétua e imperturbada, a gente se assustava de repente. - “Nhinhinha, que é que você está fazendo?” - perguntava-se. E ela respondia, alongada, sorrida, moduladamente: - “*Eu...to-u...fa-a-zendo.*” Fazia vácuos. Seria mesmo seu tanto tolinha? (ROSA, 2001, p. 68).

O espanto diante da maneira “perpétua e imperturbada” da menina faz com que o narrador e uma coletividade (“a gente”) inquiram a menina sobre o que eram suas ações (“que é que você está fazendo?”). Quando essa incompreensão se efetiva na resposta “alongada, sorrida”, a narração registra uma violência simbólica para dar conta da menina: “Seria mesmo seu tanto tolinha?” Pelo que vemos, há uma naturalização da maneira como se olha para Nhinhinha. Nessa naturalização é comum perceber o que ela fala e como se comporta de um lugar dos pais, dos adultos, o que funda

a incompreensão. Desse lugar, todos os atos e todas as frases de Nhinhinha são impotentes, quando reificados, mesmo que se perceba que a menina esteja articulando algo sobre uma realidade: um lá, interpretado do ponto de vista dos personagens.

Nada a intimidava. Ouvia o Pai querendo que a Mãe coasse um café forte, e comentava, se sorrindo: - *“Menino pidão... Menino pidão...”* Costumava também dirigir-se à Mãe desse jeito: - *“Menina grande...Menina grande...”* Com isso Pai e Mãe davam de zangar-se. Em vão. Nhinhinha murmurava só: - *“Deixa...Deixa...”* - suasibilíssima, inábil como uma flor. O mesmo dizia quando vinham chamá-la para qualquer novidade, dessas de entusiasmar adultos e crianças. Não se importava com os acontecimentos. Tranquila, mas viçosa em saúde. Ninguém tinha real poder sobre ela, não se sabiam suas preferências. Como puni-la? E, bater-lhe, não ousassem; nem havia motivo. Mas, o respeito que tinha por Mãe e Pai, parecia mais uma engraçada espécie de tolerância (ROSA, 2001, p. 68).

Há até o questionamento de como seria uma punição para a menina. Esse simples questionamento chama atenção para como o universo infantil é cercado por algum tipo de violência, numa crença de que só se incorpora hábitos e comportamentos dos adultos com punições. Essa incompreensão e estranhamento em relação ao comportamento da menina, no entanto, não são razões para que se aposte num entendimento centrado apenas na aceitação de atitudes próprias do universo infantil. Pelo contrário, a leitura do mundo dos adultos é requerida da menina, o que não deixa de ser também um registro sobre a violência simbólica a que a criança está exposta. Tanto a violência simbólica, quanto física aparecem no horizonte de possibilidade, na tentativa de fazer o “outro”, a criança, reproduzir a lógica reificada de comportamento e linguagem. Vemos, aqui, exemplos de como o poder aparece incorporado a práticas de coerção tanto corporais como simbólicas, constituindo-se em uma espécie de policiamento. Corpos e linguagem aparecem submetidos a um controle externo de uma normatização dos pais da menina ou de todos que tentam impor à Nhinhinha uma maneira de ser, se comportar e falar.

A menina e suas relações, no conto, são pensadas a partir do aparecimento do outro, da diferença. Flávia Schiling, explicando o pensamento do professor Jorge Larossa sobre criança e educação, nos apresenta uma questão que poderíamos utilizar para esclarecer o comportamento de Nhinhinha:

(...) a criança é um presente inatural, intempestivo, uma figura do acontecimento. Irrompe no mundo e nos questiona, carrega consigo o imprevisível. Ao colocar lado a lado a figura da criança e da educação,

sugere a palavra “descontinuidade”: sugere um pensamento sobre a educação como libertadora da historicidade humana, que permita pensar o acontecimento como liberdade (SCHILING, 2013, p.118).

A criança, em nosso conto, irrompe como uma força potente, criativa, inventiva frente a uma comunidade que se relaciona com o universo infantil de maneira a impor “historicidade”, utilidades, sentidos prévios. Enfim, o que vemos é uma série de preceitos que regulam as dinâmicas sociais e vê como equívoco ou “tolice” qualquer proposição mais rica em imaginação e fantasia. Parece se articular aqui um conceito moderno de infância que concebe a criança a partir de um déficit. De acordo com o educador português Manuel Jacinto Sarmiento:

Esta ideia do *déficit* é inerente à negatividade na definição de criança, que constitui um pressuposto epistémico na construção social da infância pela modernidade: criança é o que não fala (*infans*), o que não tem luz (o *a-luno*), o que não trabalha, o que não tem direitos políticos, o que não é

imputável, o que não tem responsabilidade parental ou judicial, o que carece de razão, etc.

Sublinhamos que a negatividade definitiva da infância assenta numa base ideológica que é resultante do processo da reflexividade moderna, e tem suporte no discurso científico e pericial (SARMENTO, 2002, p.2-3).

Centrados nessa concepção de infância, a comunidade não procura perceber a singularidade da produção de sentido da menina Nhinhinha, que se orienta pela observação e transposição de imaginário na realidade. Assim, chamar seu pai de “menino pidão”, viria da experiência de observar seu pai sempre pedindo; nomear a mãe de “menina grande”, poderia ser pelo fato de observar que, de fato, ela seja maior que a menina. Essa concretude para a qual o pensamento de Nhinhinha parece apontar, nos exemplos citados, pode ser ocasionada pelo fato de as crianças se basearem no pensamento concreto e associações de uma maneira diferente do adulto. Sarmento ajuda a entender essa questão:

(...) uma revisão recente dos conceitos psicanalíticos e construtivistas sobre o jogo simbólico, postula que, ao contrário da ideia de uma diferença radical entre o jogo da criança e o jogo do adulto, por imaturidade infantil, o que existe é um princípio de transposição imaginária do real, que é comum a todas as gerações e se exprime, por exemplo, na experiência emocional das narrativas literárias ou cinematográficas tanto quanto nas brincadeiras das crianças, constituindo assim uma “capacidade estritamente humana” (Harris, 2002), mas que é radicalizada pelas crianças. É, portanto, da ordem da diferença e não do *déficit* que falamos, quando falamos de imaginário infantil, por relação com o dos adultos. (SARMENTO, 2002, p.3)

A fala de Sarmento é interessante não só para notarmos o jogo infantil de Nhinhinha, mas também para o outro jogo que a narrativa registra: a dos adultos tentando dar conta de como a menina se relaciona com o mundo. As pessoas que cercam Nhinhinha também ficcionalizam de alguma forma o comportamento da menina, retirando-a do espaço estritamente lúdico para o religioso.

É o próprio narrador que indicia esse desentendimento que cerca a menina, centrando não nela, mas na comunidade que não a compreenderia. Na passagem a seguir, vemos o narrador desconfiando se o que a menina falava não seria o comum, entendido de maneira exagerada por todos:

O que falava, às vezes era comum, a gente é que ouvia exagerado: - “*Alturas de urubuir...*” Não, dissera só: - “..... *altura de urubu não ir*”. O dedinho chegava quase no céu. Lembrou-se de: - “*Jabuticaba de vem-me-ver...*” Suspirava depois: - “*Eu quero ir para lá*”. Aonde? - “*Não sei*.” **Aí**, observou - “*O passarinho desapareceu de cantar...*” De fato, o passarinho tinha estado cantando, e, no escorregar do tempo, eu pensava que não estivesse ouvindo; agora, ele se interrompera. Eu disse: - “*A avezinha*”. De por diante, Nhinhinha passou a chamar o sabiá de “*Senhora Vizinha...*” (ROSA, 2001, p. 69)

Estaríamos diante de um evento comum, potencializado pelo narrador e pela comunidade. A comunidade dá o nome disso de milagre e o narrador enfatiza no episódio o imaginário literário e popular para potencializar o evento. Depois que se afasta da menina, o narrador se vê à vontade para registrar o que a comunidade estava pensando sobre Nhinhinha:

Nunca mais vi Nhinhinha.

Sei, porém, que foi por aí que ela começou a fazer milagres. Nem mãe nem pai acharam logo a maravilha, repentina. Mas Tiantônia. Parece que foi de manhã. Nhinhinha, só, sentada olhando o nada diante das pessoas: “- *Eu queria o sapo vir aqui.*” Se bem a ouviram, pensaram fosse um patranhar, o de seus disparates, de sempre. Tiantônia, por vezo, acenou-lhe com o dedo. Mas, aí, reto, aos pulinhos, o ser entrava na sala, para aos pés de Nhinhinha - e não o sapo de papo, mas bela rã brejeira, vinda do verduroso, a rã verdíssima. Visita dessas jamais acontecera. E ela riu: - “*Está trabalhando um feitiço.*” Os outros se pasmaram; silenciaram demais (ROSA, 2001, p. 69).

Nhinhinha não era comum, já que fazia milagres. A ideia é corroborada pela alusão da menina ao feitiço em que a rã poderia estar trabalhando. O que vemos aqui é o registro da menina, que provavelmente estava exposta a contos que associam sapos a feitiços e bruxas como “O príncipe sapo”, dos irmãos Grimm. Nhinhinha já havia demonstrado esse pensamento que mescla informações da realidade com outras oriundas de imaginários distintos. No exemplo a seguir, se mescla ao pensamento da criança a imagem de Jesus e seus doze apóstolos, como exposto no quadro “A última ceia”, de Leonardo da Vinci, que, de tão presente nos lares católicos, molda o entendimento dessa passagem bíblica:

Ou referia estórias, absurdas, vagas, tudo muito curto: da abelha que se voou para uma nuvem; de uma porção de meninas e meninos sentados a uma mesa de doces, comprida, comprida, por tempo que nem se acabava; ou da precisão de se fazer lista das coisas todas que no dia por dia a gente vem perdendo. Só a pura vida (ROSA, 2001, p.68).

Sabendo que a mãe de Nhinhinha não tirava do terço da mão, pode-se imaginar que a menina seja exposta à cultura cristã. É tanto que, quando os pais e a tia tiveram certeza de que Nhinhinha operava milagres, eles decidiram não contar para ninguém com medo de que padres ou a Igreja levassem a menina. Igualmente, Nhinhinha também está exposta a uma série de narrativas infantis, como demonstra a associação do sapo a feitiços. Outro dado interessante é sabermos que, em áreas alegadas, como o brejo em que Nhinhinha mora e onde seu pai cultiva arroz, é comum a existência de sapos. Portanto, ver a entrada de uma “rã brejeira” não causaria tanto espanto. Seria algo também que poderia ser percebido como um episódio comum, mas a leitura que todos fazem e que o narrador registra é a do milagre, corroborada pela fala de Nhinhinha que associa o sapo a feitiço.

Nesse movimento do texto, percebemos uma dinâmica: ao apontar para o milagre como algo de consenso, o conto registra, na realidade, o evento como cheio de potência de ficção. O nome que a comunidade dá para o evento é milagre, como uma ficcionalização do próprio comportamento da menina. O que a menina faz e o que diz, algo que se separa do falar ou agir comum na aceção do narrador e dos demais personagens, na realidade, é onde a vida mais pulsa, em sua inventividade, plena de futuros. É essa potência que está latente no conto, a mesma que seduz o narrador e que os outros personagens tentam entender na forma de milagre.

Em outro momento, o pai se incomoda com o fato de não poder tirar proveito dos desejos de Nhinhinha. Então, diante de uma seca, pede que a menina deseje chuva, ao que Nhinhinha lhe responde:

“*Mas, não pode, ué..*” - ela sacudiu a cabecinha. Instaram-na: que, senão, se acabava tudo, o leite, o arroz, a carne, os doces, frutas, o melado. - “*Deixa... Deixa..*” - se sorria, repousada, chegou a fechar os olhos, ao insistirem, no súbito adormecer das andorinhas.

Daí a duas manhãs, quis: queria o arco-íris. Choveu. E logo aparecia o arco-da-velha, sobressaído em verde e o vermelho - que era mais um vivo cor-de-rosa. Nhinhinha se alegrou, fora do sério, à tarde do dia, com a refrescação. Fez o que nunca se lhe vira, pular e correr por casa e quintal. - “Adivinhou passarinho verde?” - pai e mãe se perguntavam. Esses, os passarinhos, cantavam, deputados de um reino (ROSA, 2001, p. 70-1).

Certamente, o pensamento utilitário de seu pai se confronta com o pensamento infantil de Nhinhinha, que não vê razão de desejar o que seu pai quer. A menina, então, dentro de sua lógica, deseja ver um arco-íris e, como, para tê-lo, é necessária a chuva, seus pais pensam que, de novo, a menina estaria operando milagres. Até mesmo o fato de a menina ter ficado feliz com o frescor, dentro dessa lógica, parece algo inexplicável, algo que vem marcado pela pergunta “Adivinhou passarinho verde?”. Esse ditado popular diz respeito ao fato de se ter descoberto uma surpresa agradável. No conto, não está sendo acionado no sentido metafórico, senão no seu sentido denotativo: como se a menina tivesse, de fato, descoberto algum “passarinho verde”. Dentro dessa lógica, o narrador arrebatava: “Esses, os passarinhos, cantavam, deputados de um reino.” (ROSA, 2001, p. 71) Com essa postura, parece compartilhar da mesma crença dos pais e mescla também ele elementos reais com imaginários, notados na palavra “reino”.

O interessante é ver como o conto usa o jogo de causalidade, um jogo sempre criativo, para mostrar como a realidade aparente é sempre plena de ficcionalizações. Portanto, não se trata aqui de argumentar a favor de um comum, anunciado por coincidências, ou de um milagroso, em que as coincidências não fariam sentido; mas sim de observar como, no jogo narrativo, o conto deixa entrever as possibilidades ou, nas palavras de Jacques Rancière, “(...) o quanto de futuro as situações e personagens carregavam dentro de si” (RANCIÈRE, 2018b, p.84)

Os pais de Nhinhinha, diante de um possível “comum”, acionam o milagroso, o extraordinário. O desentendimento em relação à menina não se deve pelo fato de ser uma criança ou seus atos serem milagrosos, mas, simplesmente, porque ela aponta para algo como uma terceira margem, aquela “extravagância sem deriva, essa transposição imóvel da lei ‘do que há’” (RANCIÈRE, 2018b, p.89) Trata-se de ver aqui o “espaço desfamiliarizado, desdomesticado da vida de verdade” (RANCIÈRE, 2018b, p. 92): infância da linguagem, plena de experiência.

Narrador e personagens traçam um delineamento próprio do que poderia estar acontecendo com Nhinhinha, mas todos tentam dar sentido ao que anuncia um sentido outro, diferente.

Assim, a presença de um arco-íris, a chegada de pamonha de goiabada enrolada na palha, a aproximação de uma rã delineiam eventos cuja realidade, por vezes, ultrapassa até o próprio entendimento da realidade que se vive, rompendo com maneiras prévias, domesticadas, familiares e norteadas de se articular uma narrativa sobre o real. Até mesmo o anúncio da morte de Nhinhinha, algo inesperado pelo fato de se acreditar que faça milagres, é narrado de maneira abrupta na história:

E, vai, Nhinhinha adoeceu e morreu. Diz-se que da má água desses ares. Todos os vivos atos se passam longe demais.

Desabado aquele feito, houve muitas diversas dores, de todos, dos de casa: u de repente enorme (ROSA, 2001, p. 71).

A maneira de construir esse entendimento passa por percalços tanto do narrador quanto dos personagens, mas o conto, explorando o comum, aborda a potência de ficção que os eventos apresentam. Pensando na criança e pensando no lugar do escritor, conseguimos entender essa potência dos eventos que se contrapõe não só a uma perspectiva mágica, como também ordinária dos eventos.

Referências

AGAMBEM, Giorgio. **Homo sacer**: o poder soberano e a vida nua I. Trad. Henrique Burigo. Belo Horizonte: UFMG, 2014a.

AGAMBEM, Giorgio. **Infância e História**: destruição da experiência e origem da história. Trad. Henrique Burigo. Belo Horizonte: UFMG, 2014b.

ARIÈS, Phillipe. **História Social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**. Vol 1. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**. Vol 2. Trad. Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CRARY, Jonathan. **24/7**: capitalismo tardio e os fins do sono. Trad. Joaquim Toledo Jr. São Paulo: Ubu, 2016.

RANCIÈRE, Jacques. A escrita é invenção, não um processo de aplicação de ideias, diz Jacques Rancière. **Folha de São Paulo**, Ilustrada, 23 de março de 2018a. Disponibilidade em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2018/03/a-escrita-e-invencao-nao-um-processo-de-aplicacao-de-ideias-diz-jacques-ranciere.shtml> Acesso em 31/03/2018.

RANCIÈRE, Jacques. O desmedido momento. **Serrote**, São Paulo, no. 28, março de 2018b.

ROSA, Guimarães. **Primeiras estórias**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Imaginário e culturas da infância**. Texto produzido em 2002 para o Projeto "As Marcas dos Tempos: a Interculturalidade nas Culturas da Infância". Disponibilidade em: http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf Acesso em 19/07/2018.

SCHILLING, Flávia. Pedagogia profana. **Revista Educação**, Editora Segmento: São Paulo, Março de 2013.

WALTY, Ivete Lara Camargos. Teoria Viva. **Cadernos de estudos culturais**, Campo Grande, MS, v. 1, p. 29-40, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://seer.ufms.br/index.php/cadec/article/view/3581/2837> Acesso em 02/04/2014.

Recebido em 30 de julho de 2018.

Aceito em 6 de novembro de 2018.