

## DIRCE – PEDAGOGIA E POÉTICA

Ivo Barbieri  
(UERJ)

### RESUMO

Este artigo tenta mostrar afinidades entre a atividade docente e o discurso crítico elaborado por Dirce. O projeto de ação pedagógica repercutia na sua concepção da invenção poética. Nas aulas como em seus escritos, em vez de respostas acabadas, ela propunha indagações que incitassem à reflexão e abrissem outras possibilidades de leitura, bem de acordo com a didática montessoriana que preconizava o estímulo à autoaprendizagem. O mote que permeia esta explanação parte da ideia de que o artista, como a criança, em seu impulso lúdico, inventa mundos novos. A invenção infantil pressupõe curiosidade espontânea da criança quando desembaraçada da submissão ao poder da casa e da escola. Dirce explora essa temática na ficção brasileira dos séculos XIX e XX, através das narrativas de *O Ateneu*, *Infância*, *Menino de engenho* e, especialmente, da novelística de Guimarães Rosa. Naqueles, a pesquisadora analisa o poder impositivo que imobiliza crianças e adolescentes, inibindo-lhes o imaginário e o prazer de encantamento propiciado pelo lazer criativo exercitado fora da escola. A crítica-educadora não deixa de anotar a denúncia dos narradores fictícios contra as arbitrariedades praticadas pela escola. Particularmente, na obra de Guimarães Rosa, o mundo maravilhoso da criança consegue se sobrepor ao desencanto imposto pelos adultos. *Pirlimpisquite* das *Primeiras estórias* é exemplo emblemático dessa contraposição. De um lado, um mestre impondo verdades incontestáveis; do outro, as verdades inventadas no jogo da representação. Neste espaço textual, cruzam-se vários textos que se fazem e desfazem recuperando o mundo “milmaravilhoso”, ludicamente inventado. O ensino da literatura gira em órbita similar à do jogo, irmanando elaboração poética e comunicação didático-pedagógica – conúbio celebrado pela professora Dirce.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura; educação; crítica.

A inteligência da criança observa amando e não com indiferença – isso é o que faz ver o invisível.

Maria Montessori

[...] ler é glosar. Mas o texto literário também pode ser uma glosa de uma leitura que seja, por sua vez, a glosa de outra leitura...

Dirce Riedel

O legado profissional e intelectual da Professora Dirce vai bem além dos trabalhos que ela deixou escritos sob a forma de ensaios, artigos, resenhas, depoimentos, quer editados em forma de livros ou publicados em periódicos, anais de congressos ou, ainda, como notas e anotações manuscritas à margem dos livros que estudou. A continuidade de sua atividade docente nos diversos níveis de ensino, sua participação em bancas acadêmicas, congressos, seminários, palestras, debates, organizando e coordenando projetos, continuam ainda presentes na memória de quantos tiveram o privilégio de ouvir lições de vida e saber que emanavam daquela voz destituída de ênfase retórica ou de qualquer frase de efeito. Evocá-la enquanto pessoa é trazer à presença uma figura humana dotada de extraordinário poder de empatia e capacidade de comunicação. Mestre sem alarde e guia sem ostentação, ela exercia com a maior dignidade a missão de educadora, ao mesmo tempo em que se desdobrava em múltiplos papéis como escritora, crítica literária, ensaísta, animadora cultural. Sem nunca assumir a postura professoral, a sua fala se impunha pelo tom ameno e pela atitude questionadora que suscitava o diálogo e instigava a contestação. Em aulas ou palestras, suas propostas não encerravam asserções conclusivas, deixando sempre aberto o espaço para comentários e contra-argumentações. Leitora incansável, atenta às nuances e aos subentendidos do texto, era capaz de surpreender num detalhe, aparentemente insignificante, a chave-mestra da interpretação de determinada narrativa ou poema, por mais complexa e problemática que se apresentasse a sua estrutura. Contemporânea do seu tempo, ela estava sempre a par dos fatos da atualidade e deles participava ativamente. Lia e estudava seriamente autores, obras e movimentos que sinalizassem o emergir de novos valores. Foi buscar nas vanguardas do século XX motivos e temas não só necessários à compreensão dos modernos, mas também como pontos de

referência e critérios para a releitura e reavaliação dos clássicos. Assim, o estudo sistemático do surrealismo lhe forneceu conceitos e procedimentos que lhe serviram especialmente para a leitura e interpretação de *Invenção de Orfeu*, como também lhe revelou inéditas possibilidades de interpretação de obras e reavaliação de juízos consagrados. Essa linha de inflexão reforçada pelas vanguardas e por autores como André Breton, Antoine Artaud, Freud, Deleuze interferindo significativamente na sua maneira de ler um texto literário, vai se acentuando nos meados da década de setenta, tendo como pontos de referência os seminários sobre *Invenção de Orfeu*, realizados no segundo semestre de 1974 na Pós-graduação da PUC-RJ, e as notas inseridas na edição de *Quincas Borba*, lançado pela Francisco Alves na série *Romances para estudo* em 1975 (cf. ASSIS:1975). Marília Rothier Cardoso, sob o título feliz: *Lição de leitura* (CARDOSO: 2008, p. 335-354), contextualiza essa reviravolta. Propiciada pela crise “epistemológica e política dos anos sessenta e setenta (...) na contramão de um sistema educacional conservador (...) as ciências humanas fizeram sua autocrítica, rompendo com os legados da razão ilustrada, questionando verdades a-históricas, conceitos essencialistas e juízos universais.” Ao ferir pontos capitais que norteavam os estudos literários entre nós, a professora Dirce, de acordo com Marília Rothier, “inclui-se entre os promotores dessas mudanças, reformulando, pioneiramente a bibliografia de seus cursos e dando uma guinada decisiva em sua pesquisa da produção machadiana” (ibi.p. 344 e 345). A guinada prossegue nos estudos da novelística rosiana quando, em busca do sentido produzido à superfície do texto, rejeita de vez a “verdade permanente e única” (ibi.p. 345), encontrando no jogo de paradoxos sugestões e conceitos, como os de não-senso, contra-senso e super-senso, motivados pela necessidade de compreensão da multiplicidade de significações e polivalência do texto literário.

Essa guinada, no entanto, por mais radical que pareça não quebra a continuidade progressiva da sua trajetória. Seguindo passo a passo o movimento de sua reflexão crítica, desde *O tempo no romance machadiano* (1959) até *Meias-verdades no romance* (1980), passando pela *Metáfora – o espelho de Machado de Assis* (1974) e por mais alguns escritos das décadas de oitenta e noventa, dentre os quais os ensaios e artigos reunidos por Ana Claudia Viegas no volume *Viver literatura* (RIEDEL: 2009), percebem-se mudanças de perspectiva crítica e novas táticas de leitura, que vão alterando significativamente o alcance do seu discurso. Ainda que vá deslocando a ênfase da decomposição analítica para a compreensão

sintético-compreensiva do texto, a atenção continua fortemente focada no objeto em análise. O que permanece constante em seus trabalhos é a centralidade da obra literária, não obstante a renovação do instrumental teórico que lhe possibilita projetar a obra numa perspectiva mais englobante. Note-se que, não obstante a renovação do repertório crítico-teórico, ela não assume pressupostos que implicassem verdades de sentido único e acabado nem incorre na tentativa de aplicação de qualquer modelo que subjugasse a leitura a um figurino de antemão desenhado.

## II

A edição de *Quincas Borba* (1975), concebida para fins didáticos, faria supor um exemplar municiado de todo um aparato didático-informativo, que limitasse o trabalho do professor e facilitasse a leitura dos estudantes. O comum nesses casos é aditar ao texto literário notas de pé de página contextualizando referências ou alusões a datas e fatos históricos, nomes de personalidades ilustres, tradução de termos ou expressões de língua estrangeira ou verbetes lexicais esclarecendo o sentido de palavras estranhas. Dirce foge completamente à regra, não se ocupando de nenhum desses detalhes. E isso decorria de sua aversão ao “compêndio didático, o livro das perguntas e das respostas, todo arrumadinho que não deixa os professores pensarem” (RIEDEL: 1988, p. 76). Contrariando convenção rotineiramente estabelecida, em vez de notas de referência ou comentários explicativos, ela optou por sinalizações que sugerissem opções de leitura e incitasse a reflexão crítica do leitor. As 129 intervenções da Dirce, inscritas à margem do texto machadiano, mais se assemelham a fragmentos críticos correndo paralelos ao discurso ficcional; de resto, inteiramente ajustados à linha temática da autoreflexão do narrador quando se propõe explicar, “... mesmo quando não há o que explicar, [...] mirando “o imponderável, as meias-verdades cambiantes e escorregadias, que escondem uma outra verdade mais profunda, e talvez a verdadeira” (cf. nota 81, p.92). Além de direcionar a sua proposta com vista a respostas previsíveis, a leitora Dirce mira significados implícitos no texto, como que assumindo a atitude crítico-reflexiva do narrador, avançando no caminho que este deixara em aberto. Prosseguindo nesta linha, fica cada vez mais claro que com os comentários marginais sinalizando inflexões, sublinhando ideias e motivos recorrentes, levantando questões ainda não devidamente consideradas, Dirce está propondo vias de leitura inéditas e procedendo efetivamente a uma despreziosa, porém segura revisão crítica do romance

*Quincas Borba*. Várias seriam as novidades a mencionar. Basta, entretanto, lembrar que pela primeira vez uma voz crítica deu importância à marca do *Kitsch* como traço relevante tanto da linguagem satírica do narrador do romance quanto do discurso adornado dos personagens caricatos (cf. notas: 37,42,43,46,77,100 e 125). A importância do achado é reforçada no anexo *Sugestões de trabalho em nível universitário*, onde propõe:

Estudo do efeito decorativo da linguagem dos personagens Rubião, Camacho, Freitas, major Siqueira, Palha e outros com relação: a) a busca de sensações características de um estilo *Kitsch*; b) ao linguajar adjetivador da subserviência; c) à exuberância da euforia própria às pretensões políticas; d) à necessidade decorativa bem falante de prestígio social. (obra cit. p. 166)

Oportuno lembrar que nas vinte questões destinadas aos estudantes de nível médio e nas vinte quatro aos de nível universitário, a professora retoma praticamente todos os pontos anotados à margem do texto de Machado, alinhando as notas dispersas num conjunto consequente. Recorrente aí o termo *questionamento*, gesto irônico a respeito de sua própria leitura e recusa de uma aceitação passiva. Malícia do humor machadiano incorporado ao discurso da sua leitora, aliás, incitada pelo próprio autor. Nesse sentido, as observações fragmentárias, anotadas à margem do texto ficcional vão ganhando a feição de uma narrativa paralela ajustada ao ritmo da narrativa ficcional. Esta, a grande surpresa reservada ao curioso de um trabalho aparentemente secundário. A impressão, que vai se delineando e confirmando à medida que se percebe a conexão explícita da marginalia com o corpo do discurso do narrador machadiano, anda em concordância com os objetivos da professora de literatura e da crítica literária. Nada mais oportuno do que encaixar aqui a luminosa observação de Antonio Candido ao comentar a exposição sobre *Interpretação e ficção* apresentada pela mestra no *Segundo Colóquio UERJ* (1988):

Interessada em registrar a construção do texto do ângulo das comunicações entre os textos, e do ângulo da transformação da realidade em texto, ela procedeu a meu ver da maneira melhor e mais sugestiva, mostrando ao leitor como um texto crítico pode ser construído sob os seus olhos, pela incorporação-transformação de materiais diversos, devidos a diversos críticos e teóricos. (CANDIDO: 1990, p.211)

Construir um texto crítico associando análise do discurso ficcional à “incorporação-transformação de materiais diversos” é procedimento constante, que se observa desde *O tempo no romance machadiano*. Neste

trabalho ajustado a todas as normas de uma tese acadêmica, o estudo do tema do tempo na ficção machadiana é iluminado pelos conceitos e noções crítico-teóricas inseridos no curso da leitura do discurso ficcional. Especialmente na segunda parte – *Estrutura de três romances* (obr. cit. 45-157) – o reconhecimento da construção do texto ficcional se dá de maneira concomitante à elaboração do texto interpretativo. A leitura de *Brás Cubas*, *Dom Casmurro* e *Memorial de Aires* se textualiza naturalmente nas notas, referências e citações de críticos quer nacionais como Heron de Alencar, quer estrangeiros como Poullon. O efeito coincide com o observado por Candido: aos olhos do leitor surge em estado nascente o discurso crítico se abastecendo da conjugação do material crítico-teórico com os elementos do texto estudado. Já ficou esclarecido acima como se apresenta o estudo de *Quincas Borba* na edição preparada para uso didático. São 129 fragmentos anotados à margem da narrativa e incorporados como corpos estranhos ao texto de Machado, que, conjugados entre si e somados todos, chegam a se aproximar da forma de um estudo ensaístico ou de uma narrativa paralela. Talvez o caso exemplarmente mais bem acabado do procedimento incorporação/transformação se encontre nos dois textos que fazem e refazem a leitura de *A missa do galo*. O primeiro – *Proposições para a leitura do conto “Missa do galo”* (RIEDEL: 1973, p. 113-120; e o segundo – *Santa-maometana-Cleópatra* (1974, p. 63-71) Ambos os estudos começam pela análise da construção do conto. Depois de observar que os personagens se movem sob a direção de um mestre da *mise-em-scène*, Dirce se detém na leitura dos signos verbais e gestuais que compõem a cena, sendo que “o espaço textual é preenchido com o entrar e sair de Conceição cuja performance desenha o cenário, reduzindo a ação nuclear do conto às mudanças de posição do corpo humano” (p. 66). Por sua vez, os personagens construídos como metáforas no discurso do narrador se fazem imagens (p. 65). Repetindo que “Machado é um grande diretor de personagens-atores”, a crítica se apropria da ideia de encenação referindo-se ao filme *La règle du jeu* de Jean Renoir no instante em que o diretor da cena diz à atriz-intérprete: “...você, Paulette, sua perna, seu pé, deixe-os pender, aí, nesse degrau; sua perna, você a balança lentamente... Isto, isto é *mise-en-scène*” (p. 67). Muito apropriada a referência precisamente porque é no “rigor de notação teatral quanto aos movimentos do corpo” (p. 65) que Dirce reconhece no narrador do conto “a direção de um mestre da *mise-en-scène*”. Ao invocar a autoridade de um grande cineasta, a crítica incorpora ao seu discurso matéria cinematográfica. Logo depois

recorre a Freud invocando a instância parental que, internalizada na adolescência, revive no superego do adulto. Naquela noite de Natal, Nogueira e Conceição, contracenando na sala da casa da rua do Senado, congregam uma constelação de significados que a leitura da Dirce vai desbravando passo a passo. Descobre o que, até então, não se havia reparado: quadros vulgares de mulheres na parede da sala, entre os quais se distingue a figura de Cleópatra, detalhe que na leitura da professora mostra-se de fundamental importância. Como o texto de Machado alude a um harém de maometanas e à Imaculada Conceição, Dirce percebeu no detalhe do quadro, associado às insinuações maliciosas de Machado, toda a paradoxal ambiguidade de Conceição: santa-maometana-Cleópatra, isto é, submissa, devota, sensual. Um feixe de contradições. O texto de 1973, depois de apropriar-se da ideia de Apollinaire segundo a qual: “a poesia: prática de uma conversação, monólogo exterior” [...] carrega em “cada particular, por mais banal que seja, uma massa de significantes” (RIEDEL: 2009, p. 119), conclui servindo-se de Breton e Annie Le Brun que “o humor – visto como mecanismo de construção da linguagem – organiza possibilidades de mundo, solucionando a produtividade textual do conto de Machado de Assis” (idem, p. 120). O fecho do texto de 1974 concretiza possibilidades de mundo e produtividade textual apenas mencionadas no estudo de 1973. O significado contextualizado ancora na tradição forense onde a leitora descobre conexões surpreendentes entre o escrivão (o primeiro marido) e o “escrevente juramentado” (o segundo marido). “O escrevente, de início, era um menino de recados [...] que, como pessoa de inteira confiança do escrivão, o substituiu em certos casos de responsabilidade” (p.70-71). Acrescentando aos elementos fornecidos pelo narrador a referência à figura do pai na relação do adolescente com o adulto e na relação quase que de pai para filho do escrivão com o escrevente juramentado, quanta simbologia psicanalítica poderia ser associada à figura ambígua da boa, da santa, da conformada Conceição! Esta informação, relacionando os elementos fornecidos pelo narrador, muda radicalmente o sentido da estória maliciosamente insinuado pela argúcia da leitura:

Logo, ao leitor é possível, relacionando os elementos fornecidos pelo narrador, sem impressionismo delirante e sem infidelidade ao texto perguntar: - Há quanto tempo viria a passiva e resignada senhora aceitando a substituição do marido? (Idem, p.71)

O parágrafo final da Dirce deixa tudo em aberto: “à nossa leitura não interessa a resposta a esta indagação, mas interessa o fato de que o texto a permite, na multiplicidade e na ambiguidade de significações que

oferece” (p.71). Pode haver maior incentivo para rever a nossa leitura do conto *Missa do galo*? Destacando “a complexidade tensa da construção do texto” (obr. cit. p.346), Marília Rothier acertadamente destaca “sua inteligência ativa, liberta de imposições equivocadas de continuidade ou coerência”(idem. p. 347): “O esforço brilhante de Dirce Cortes Riedel é não impor nenhum confinamento teórico-metodológico à leitura do texto machadiano” (idem, p. 250).

### III

Em seu trabalho intelectual, era procedimento comum de Dirce cercar passagens do livro que estava lendo de notas, sinalizações, referências bibliográficas, remissões, indagações que, depois desenvolvidas e reelaboradas resultavam em textos crítico-ensaísticos, em aulas ou palestras. O estudo da riquíssima marginália, sinalizações que marcam suas leituras, revelaria muito de sua ética profissional, da seriedade com que preparava suas aulas, da consideração pelo aluno, do respeito ao discurso e às ideias do outro, sobretudo, quando delas se apropriava em benefício do seu próprio. Todos os estudos literários da Professora Dirce miram ao mesmo tempo dois alvos – o livro e o leitor. Ela se põe como receptora-transmissora, fazendo a mediação entre ambos. A sua leitura objetivada em proposições críticas, elaboradas a partir de uma acurada compreensão do texto e, mesmo direcionada para determinado objetivo, abria sempre espaço para outras possibilidades de leitura a serem exploradas pelos que a liam e ouviam. Neste sentido, partilhada ou transitiva, a leitura que fala de um poema, de um conto, de um romance deve suscitar questões e instigar reações diversas das propostas por ela diante daquele mesmo poema, conto ou romance. Aqui não me parece adequado rotular de didática essa modalidade de leitura, porque ela não visava dar lições de sapiência ou oferecer fórmulas de decodificação de mensagens, nem tampouco facilitar ou simplificar a compreensão de um texto. A leitora, a crítica, a ensaísta, a docente estão de tal modo de mãos dadas que seria ocioso tentar deslindar a trama desses papéis destacando funções formalmente distintas segundo certa ótica didaticista. Por outra, tentar apreender a concomitância dessas direções nos textos crítico-teóricos legados pela professora Dirce é tarefa tentadora e fascinante. Começar pelo belíssimo trecho que abre a segunda parte de *Meias-verdades no romance* intitulada *As vítimas da autoridade onipotente* é mirar diretamente o alvo da questão: a submissão da criança à autoridade do adulto. O tema recorrente da prepotência com que adultos



(pais e professores) ou instituições (escola e família) dominam e sufocam as crianças, tolhendo-lhes a liberdade e inibindo sua instintiva capacidade criadora, domina todo o capítulo. Repassado de certa ternura materna e temperado de um amargo travo de indignação, o texto glosa o motivo da dominação infantil do jeito que tem sido abordada pela ficção brasileira. Clarice Lispector e Guimarães Rosa são os ficcionistas nominalmente citados, mas no horizonte do tema despontam vários outros, como Raul Pompéia, José Lins do Rego, Graciliano Ramos, Moacyr Scliar, Autran Dourado, que serão estudados à parte neste mesmo livro.

*Meninos de romance* é o texto-síntese por excelência sobre a matéria. Lendo esse fragmento-poema-libelo, nele podemos identificar a Dirce por inteiro. A leitora crítica-reflexiva define com precisão o seu alvo: “*Meninos de romance* são representações, nas quais o narrador sintetiza as possibilidades realizadas ou sonhadas, desejadas ou indesejáveis, nas crianças de determinado tempo e espaço” (p.96). Geralmente visualizadas da perspectiva da consciência do adulto em busca do que viveu e passa a reviver pela memória das sensações, imagens de crianças resultam, assim, de mosaicos soltos reformulados pela imaginação que supõe “distância e reconstituição intelectual crítica.” Auscultando o discurso do narrador, Dirce empenha-se em surpreender “na fala do adulto, a ingenuidade da criança que não se poluiu e se confunde com a estética do absurdo, do maravilhoso, do fantástico” (p.97). Percebe-se, de imediato, uma linha de definição de uma poética que repercutisse o mundo infantil na sua ingenuidade original. A observação crítica vem associada à intuição psicológica. Meninos de romance “quase sempre, têm angústias que soam como denúncias.” Reprimidas e domesticadas, amedrontadas e covardes “muitas dessas crianças barganham a sua felicidade,” buscando proteção num mundo hostil em que se constitui a família, a escola e a sociedade.

Eles sofrem a repressão da autoridade, do desprezo e do carinho. Quando muito amados, tem que ser o *show* da família extasiada que não lhes permite ser, exigindo-lhes um condicionamento à conduta de criança-prodígio, a serviço da vaidade dos adultos. (idem, p. 96)

Esta é a voz da educadora comprometida com a pedagogia que visa fazer da criança e do adolescente cidadãos livres e responsáveis. Ao mesmo tempo em que se constitui em libelo contra os desacertos praticados segundo os moldes convencionais do sistema educacional conservador que, em vez de favorecer o crescimento saudável e o desenvolvimento pleno do ser humano, faz de “crianças amedrontadas, covardes, futuros

homens acomodados, agachadas... ou revoltados” (p.96). Uma série de perguntas sem respostas culmina com a crucial indagação: “Até onde um menino pode superar a mediocridade dos adultos que o cercam sem se acomodar nela quando maduros [...]?” (p.97). A resposta virá nos estudos da ficção roseana.

No texto seguinte, muito significativamente denominado *Dominados e dominadores*, onde estuda *Infância* de Graciliano Ramos, Dirce insiste no tema dos pequenos –“vítimas da sujeição, da humilhação.” Dividido em sete fragmentos, o capítulo traça um quadro preciso das intromissões indevidas dos adultos no mundo das crianças. O subtítulo de cada fragmento demarca quase didaticamente os pontos cardeais da questão. Parte da relação pai/filho, mãe/filho na família, passa pela relação escola e poder, para concluir valorizando a livre e espontânea aprendizagem que se dá fora dos muros da escola. Ali a criança aprende ao sabor das necessidades e curiosidades naturais em contraste com o caráter impositivo da didática repressiva da escola autoritária, que incute no aluno o culto da “literatice altissonante” e impinge como modelos de bem escrever textos de inveterado mau gosto (*Kitsch avant la lettre*). “Fora da escola corretiva, solta, a criança [...] fazia as perguntas que sua curiosidade exigia” (p.102) e a informação vinha, natural e paciente. A imagem benévola de José Leonardo, o homem simples que respondia amorosamente às curiosidades do garoto esperto contrapunha-se “à dos mestres rabugentos e conselheirais.” Símbolo da autoridade do saber dominador da escola, [o] prof. Mário Venâncio, ator e poeta de palavras raras, impõe a literatura altissonante e o beletrismo de mau gosto como modelos a seguir pelo menino que, narrador adulto, recusa porque “não passava de exibição, de insipidez e obscuridade” (p.103). Às lições aborrecidas do professor pernóstico, contrapõe-se a experiência do mundo da vida: “A atividade infantil é exercida fora da escola, na liberdade do campo, nunca confundida com deveres didáticos.[...] Enquanto o sistema institucional de ensino, “julgado por parâmetros fixos” (p.102), é posto em questão, por outra, destaca-se o valor da aprendizagem espontânea, que se desenvolve à margem ou contra aquele sistema. Livre das imposições da escola: “O lazer criativo da criança se executava num processo de aprendizagem, originado da curiosidade inata e das construções da imaginação, com pedaços de nada, possibilidades do real imersas no mistério” (p.103). A apropriação da linguagem dostoiévskiana: “humilhados e ofendidos do sertão”, ajustada ao discurso de Graciliano, acentua a situação dramática

da família patriarcalmente inserida numa sociedade rural que vai se aburguesando, sujeita às agruras de um meio inóspito e ao domínio dos mais fortes. A composição do capítulo *Dominados e dominadores* é escandida didaticamente pela professora de modo a destacar passo a passo a escalada da violência. Primeiro, é dentro da família que o menino sofre repressão e castigo. A autoridade paterna descarrega sua zanga concentrada sob a forma de “punições gratuitas”, de que é vítima “o mais fraco à mão”. A descarga despropositada se explica em razão das privações e sofrimentos acumulados no passado. As “carícias ásperas” da mãe que “aperta o menino contra si, convulsivamente” (p.100), procedem de “uma senhora enfezada, agressiva, ranzinza”. Resultado: o acariciado “se sente prisioneiro da angústia alheia, sem nenhum aconchego da ternura” (idem). Depois, a opressão doméstica se agrava na escola. “Para o menino que aos nove anos ainda não sabia ler [...] ela representa o poder que imobiliza os dominados: os alunos” (p.101). Onisciente e arbitrária, petrificada em procedimentos didáticos ultrapassados, a escola constriangia o menino tímido que, julgado por padrões fixos, impedia fosse compreendido em sua própria maneira de ser” (p. 102). A consciência da educadora se sobrepõe à da crítica literária, quando conclui com juízo contundente a avaliação do romance-memória de Graciliano Ramos:

Esta é uma das mais sérias e dolorosas denúncias contra a imobilidade escolar, que provoca opacidade e inércia da inteligência e da imaginação, matando a curiosidade de descobrir e de criar. O libelo de Graciliano retoma, inconscientemente, Claparède, Montessori...” (p.102)

Dirce lê no texto de Graciliano a crítica aos métodos arcaicos da escola convencional, percebendo nas entrelinhas da narrativa ficcional a intuição do escritor que deixa entrever práticas alternativas de aprendizagem, mais adequadas à curiosidade infantil e certamente melhores que as oferecidas pela instituição esclerosada. A sátira ao beletrismo decorativo atinge tanto o atraso do ensino em relação às mudanças sociais, políticas e culturais quanto o atraso nos conteúdos programáticos ensinados aos meninos. Nesse sistema, o conhecimento do professor de literatura fixara-se no culto preciosista aos epígonos parnasianos e, especialmente, ao mais rebuscado Coelho Neto. Mostra-se aqui tanto o saber da professora atualizada com os movimentos de vanguarda da primeira metade do século, quanto a familiaridade da educadora com os avanços da educação postos em prática pela escola ativa de que o Instituto Lafayette se constituía em ponta de lança no sistema educacional brasileiro de então (p.102). Impor-

tante assinalar que o projeto pedagógico e a prospecção educativa da professora estão intimamente associados às suas afinidades literárias. Ademais, vinculadas às mesmas raízes, aprendizagem e invenção derivam de um procedimento comum: “O artista como a criança, no impulso lúdico, sempre desperta de novo, chamando à vida outros mundos” (RIEDEL: 1980, p. 12). O traço relevante de sua interlocução com os maiores nomes da literatura brasileira visava, em última análise, depreender da poética do texto o que dela faz emergir o novo. A criatividade lúdica da criança quando não sufocada pela opressão dos adultos, estaria na origem da invenção poética. Revertendo a proposição, não parece despropositado afirmar que sua teoria da educação inseria também uma perspectiva poética. Vem a propósito a alusão a Édouard Claparède e Maria Montessori, dois nomes que revolucionaram a pedagogia do século XX e que a educadora Dirce conhecia muito bem e punha em prática em sua atividade docente, em franca contraposição às convencionais práticas institucionalizadas. Curiosamente, a noção de ambiente escolar como lugar de aprendizagem concebido por Montessori se assemelha menos à escola propriamente dita do que ao espaço “fora dos muros da escola [...] na liberdade do campo,” onde o menino de Graciliano exercitava “a atividade infantil [...] nunca confundida com deveres didáticos.” Efetivamente, a pedagogia da chamada escola ativa era centrada na atividade da criança recompondo no ambiente informal da escola as condições e os recursos que incitavam a criança a aguçar e desenvolver todos os sentidos mediante o contato e a manipulação de uma variedade de objetos cuja forma, textura e volume visavam apurar a visão, o tato, o olfato e a audição. As crianças distribuídas livremente na sala e agrupadas em volta de mesas por entre as quais o professor circulava informalmente. O aluno, centro das atenções, aprendia fazendo, de acordo com o preconizado pelo sistema de auto-educação. Ao professor competia o papel de orientador, intervindo apenas quando solicitado a responder questões e sugerir opções diante de fortuitos impasses. Filha de “uma pessoa que foi como um artista na educação nacional” (RIEDEL: 1988, p.52), desde criança aprendeu que “a vida no magistério é isso: aquela necessidade de procurar mais, de dar mais e enriquecer a sala de aula” (idem 66). A pergunta por ela direcionada ao narrador adulto toca em algum recanto no fundo de si mesma: “até onde a força criadora infantil permanece viva no escritor que não abandona a sua infância?” (obr. cit. p.97).

O prazer lúdico que mobiliza a criança se aplica igualmente à in-

venção poética. E esta constante que Dirce valorizava tanto, atravessa praticamente toda a novelística de Guimarães Rosa. A leitura que valesse à pena seria aquela que, se adentrando no processo de criação da obra, desvendasse as regras do jogo da invenção. Daí talvez procedesse sua duradoura afinidade com a novelística de Guimarães Rosa. Na leitura do capítulo, *Qual a estória de verdade*, que trata do conto *Pirlimpisquice* (ROSA: 1962, pp. 113-4), ela estuda o jogo das duas verdades: a verdade absoluta e acabada, imposta pelo mestre-escola e a verdade da estória tramada pelos adolescentes à revelia das normas e do roteiro previamente traçado pela autoridade escolar. “São duas verdades que se opõem.” – afirma: “A que é dada por falsa é a verdadeira, inventada verdade dos estudantes; a que se diz verdadeira é imposta pela escolha do adulto” (RIEDEL: 1980, p.113). Neste jogo de verdades, que deixa a solução em suspenso, a tensão se mantém até o fim da narrativa. Dirce lê o significado do conto, nesse jogo de verdades que se cruzam, a estória “imposta pela escolha do adulto – o lente de corografia e história-pátria” e outras três versões possíveis do drama, tramadas pelos adolescentes em competição destrutiva-construtiva. “Estas, não obstante desencontradas entre si, acabam se sobrepondo por força do impulso lúdico do grupo que irrompe inconscientemente, suplantando a verdade imposta e decorada como lição” (ibi p.114). A atitude crítica da educadora saúda, no jogo de rebeldia dos adolescentes, a vitória da dinâmica construção coletiva do grupo contrapondo-se à autoridade de “um mestre obstinado na sua superioridade de dono de uma verdade acabada e absoluta” (p.113).

O choque na verdade se dá entre duas práticas opostas, a do ensino coercitivo praticado no espaço restrito do ambiente escolar e a da livre invenção que opera no espaço ilimitado do real imaginário. Fácil adiantar para que lado tenderia a preferência da mestra, crítica de arte e da educação. A verdade está com os meninos que “transvive[m] uma supra-realidade, numa realidade total – o “milmaravilhoso” da invenção poética, solta, corrente no rio heraclitiano da água que não para e no qual “cursava solto solitariamente o nosso Pai de *A terceira margem do rio*”. *Pirlimpisquice* oferece a Dirce o mote preciso para ela glosar o tema da poética e o tema da pedagogia enfim ajustadas na mesma pauta. O novo que “transvive milmaravilhoso” numa suprarrealidade traz o encanto e a graça do milagre em contradição com todas as probabilidades estatísticas. Como adverte a filósofa Hannah Arendt:

O novo sempre aparece contra esmagadoras chances estatísticas e suas probabilidades, que, para todos os efeitos práticos, todos os dias equivale a certeza; o novo, portanto, sempre aparece sob o disfarce de um milagre. [...] A educação é assim o ponto em que se decide se se ama suficientemente o mundo para assumir responsabilidade por ele e, mais ainda, para o salvar da ruína que seria inevitável sem a renovação, sem a chegada dos novos tempos. A educação é também o lugar em que se decide se se amam suficientemente as nossas crianças para não as expulsar do nosso mundo deixando-as entregues a si próprias, para não lhes retirar a possibilidade de realizar qualquer coisa de novo, qualquer coisa que não tínhamos previsto, para, ao invés, antecipadamente as preparar para a tarefa de renovação de um mundo comum (ARENDDT: 1957).

#### IV

*A escola na literatura* inicialmente publicado no *Forum educacional* (RIEDEL: 2009, p.239-55) se propõe traçar o perfil do lugar da escola na literatura brasileira dos séculos XIX e XX. A autora esclarece de saída que não pretende verificar a realidade da instituição escola através da literatura, mas desvelar as potencialidades de ser da escola no real imaginário da ficção literária (Cf.p.238, *Viver literatura*). Como afirma, é a mediação da “realidade ficcional” que faz conhecer melhor a escola real: “Porque a literatura é uma historiografia inconsciente, que realiza os possíveis da história; nela se acentuam caricaturas e se fixam maniqueísmos redutores” (ibi). Supera-se, de acordo com esta concepção, a dicotomia simplória ficção/realidade, fundamento da teoria mecanicista do reflexo; ao mesmo tempo amplia-se o poder de significação da obra literária.

A investigação de Dirce parte do romance de Raul Pompéia, definindo o Ateneu como uma escola para a elite. O menino Sérgio entra para *O Ateneu* “com a inocência dos querubins”, e “seus pais pensam fazê-lo encontrar o caminho da virtude, da pureza, da moralidade.” Ao contrário, a dicção mordaz, caricato-irônica do narrador “desnuda a hipocrisia da didática mnemônica, das falsidades com que se recompõe a história pátria, da tirania dos vigilantes; da repressão que castiga os culpados esmagando-os com o peso das culpas alheias; da desmoralização dos que reagem, da justiça do arbítrio, na difamação dos conformistas e humilhação dos “culpados” quando trancafiados no “asilo das trevas e do soluço” – a cafua...” (idem). Em suma, no Ateneu impera a hipocrisia e a impostura, desvalores que perpassam os expedientes pseudo-educativos do atrasado sistema educacional brasileiro. A aproximação do Serginho

de Raul Pompéia com o menino do engenho de Lins do Rego propicia um diálogo imaginário que sublinha o contraste entre o filho da elite da grande cidade que entra no colégio “para se tornar um homem,” e o garoto criado solto entre os moleques da bagaceira, mandado ao colégio para se corrigir das libertinagens aprendidas no convívio com os filhos da senzala. Na leitura crítica da narrativa de ficção, Dirce não deixa de anotar a discrepância de sentido e as consequências funestas que a escola traz para crianças provenientes de mundos diferentes.

Os moleques da senzala foram professores do menino de engenho, mestres da história natural dos bichos e dos homens, [...] Sérgio nunca conheceu essa cultura de senzala: não conviveu com moleques da bagaceira, não ouviu os contos de Sinhá Totonha, nem as histórias de Angola da velha Galdina. Faltou-lhe aquele conhecimento que deu ao menino da roça a cultura interior, ausente do menino muito puro, amaciado pela família envolvente. (p. 241)

Afinada com o método Montessori, reafirma a influência decisiva do ambiente sobre a mente da criança cuja plasticidade inata tende a se desenvolver espontaneamente quando não sufocada pela intervenção impositiva do adulto. O menino da roça, desde cedo fascinado pela magia dos contos e histórias fantásticas que lhe contavam em casa, já mostra predisposição para exercitar ludicamente sua “força criadora infantil” que, mantendo-se viva no adulto, se traduzirá na “estética do absurdo, do maravilhoso, do fantástico” (obr.cit.97). A citação acena ainda para a dimensão gnoseológica da narrativa como matriz originária do saber. Sérgio, ao contrário, protegido na redoma do lar – prolongamento da placenta materna – nunca conheceu essa cultura nascida do mundo da vida cuja privação estreita a inteligência, esteriliza a imaginação e anula a vontade de conhecer. Fechado num modelo de escola conservadora, impermeável a quaisquer mudanças, o Ateneu de Raul Pompéia não respira os ares do mundo da vida, por isso soam falsas as palavras pronunciadas pelo pai na entrada do Ateneu: “Vais encontrar o mundo, meu filho, prepare-se para a luta.” O Ateneu, uma caricatura do contexto histórico-social e uma contrafação grotesca da vida que palpita em torno, permanece fechado ao mundo exterior. A educação arbitrária e impositiva do Ateneu de maneira nenhuma procura adequar-se às necessidades dos adolescentes ali internados. Neste caso se aplicaria à perfeição a observação de Claparède:

É a necessidade que põe em movimento os indivíduos – animais e homens – e que faz vibrar os estímulos interiores para suas atividades.

É isso que se pode notar em todo lugar e sempre, exceto, é verdade, nas escolas, porque elas estão fora da vida. (disponível em *Facebook*)

Em contraposição, a vida solta do menino do engenho, expandindo-se em brincadeiras com os moleques da bagaceira constitui ambiente propício à aprendizagem, como defende a pedagogia da escola ativa que a professora Dirce endossa e pratica. O espaço de aprendizagem do Instituto Lafayette não se confinava ao espaço da classe pois, através da extensão cultural, as aulas se estendiam ao auditório, ao jardim, como diz: “Os alunos aprendiam não só em sala de aula, mas também, e sim, junto à natureza, junto ao relógio solar, no lugar por onde passavam no seu cotidiano” (cf. *Perfil*, p.59). No romance *Vidas secas*, de Graciliano Ramos, “Fabiano lamenta não saber falar, porque nunca frequentou uma escola” e, em certos momentos, pensa na educação dos filhos. Porém “na miserável situação em que vivem” se conforma “porque deixar a ignorância pode atrapalhar tudo” (p.242). Aqui prevalece o conformismo que na *Infância* o narrador, replicando a história do Ateneu, critica acerbamente: “a escola corretiva” (p.245) que, “na sua arbitrária onisciência, sufoca o menino tímido.” [...] e “promove o embotamento da inteligência” (p.246) Em contraposição ao discurso do professor que “feito de signos de autoridade” imprime no garoto a convicção da sua “fraqueza mental, incapaz de compreender as palavras difíceis em razão do vocabulário mesquinho e entendimento escasso [...] a cultura adquirida fora da escola aguça a curiosidade infantil nos processos de aprendizagem do lazer criativo” [...] (p.246); “Fora da escola corretiva, é no discurso não institucionalizado do lavrador-mestre da terra que o menino exercita a sua curiosidade, aceitando-lhe a linguagem por lhe penetrar o vocabulário” (p.245). Quase a mesma situação se repete em *O risco do bordado* de Autran Dourado cuja narrativa “é estruturada, lúdica e lucidamente, no sentido de recompor o personagem central – o menino João” (RIEDEL: 1980, p. 121). Fluente no uso da língua falada em casa, no colégio vê-se atrapalhado quando procura usar, de acordo com o figurino da escola, as regras do idioma oficial ensinado e praticado pelos mestres:

O menino diz o seu “medo” quando procura se resguardar, instalando-se no código literário oficial. Mas a atitude de humor, como retificação constante, mantém no mecanismo da linguagem, a tensão entre desmitificação do falar rebuscado e este mesmo retoricismo que é parte integrante de um mundo cuja presença o perturba, contra o qual ele quer lutar, mas que não deixa de ser parcela constitutiva do seu ser. (ibi, p.129)



## V

Em texto lido no Centro Educacional de Niterói em 19 de novembro de 1992, Dirce esboça um princípio de dúvida acerca da oportunidade de prosseguir na pesquisa a respeito do perfil da escola na literatura brasileira dos séculos XIX e XX, porque, “passados sete anos do início de suas indagações, [...] declara não ter grandes certezas em continuar nessa linha. Mas, de imediato, acrescenta:

Não é que os autores se copiem uns aos outros, tanto parecem se repetir. Não se copiam, propriamente, mas se acentuam aproximações e diferenças, convergindo para um ponto comum – a falência da escola. Falência que a literatura anunciou, para só depois nós a sentirmos. Quantos colégios brasileiros do início do nosso século, e quantos hoje, por esse Brasil a dentro, destruíram cafuas e converteram golpes de palmatória em apertos de mão, só depois que Raul Pompéia os denunciou, em cores conformantes e deformantes, construindo um real com interpretações sarcásticas e demolidoras de todo um regime! (RIEDEL: 1993, p. 183).

A declaração-depoimento confirma a convicção da professora quanto à eficácia social da literatura em sua função de denunciar e rejeitar toda forma de dominação prepotente e imposição dogmática de verdades inquestionáveis. A sátira ao beletismo em *O Ateneu*, à literatice altissonante do professor Venâncio da escola de Alagoas em *Infância*, ao retoricismo e ao escrever difícil ensinados no colégio ao menino João de *O risco do bordado* – elenco dos vícios encruados nas práticas de ensino de português e literatura – que, caricaturados no discurso ficcional, contribuiu certamente para desmitificar mestres consagrados, abalar o culto de modelos de mau gosto e mover o conservadorismo passadista. Se é pela ficção crítica que se inicia o processo de desconstrução do sistema fechado em verdades inquestionadas, que impediam a renovação, será pela intervenção da nova pedagogia que a escola possibilitará a emergência do novo. E neste ponto a professora Dirce foi pioneira inquestionável ao incluir no currículo do ensino médio e no superior, autores modernos e contemporâneos, que passaram a ser estudados e lidos em sala de aula. É preciso destacar a importância histórica dessa transformação. Ensinar literatura a partir de agora não era mais encher a cabeça dos alunos com títulos de obras, nomes de autores, datas e informações etimológico-gramaticais. A nova mentalidade significava ensinar a aprender a ler diretamente o texto quer em prosa ou em poesia, deslindar-lhe

a trama narrativa, analisar a tessitura poética, e assim, ao mesmo tempo em que se travava um acirrado corpo-a-corpo com o texto, avivando a interlocução entre obra e leitor, afloravam significados latentes e ia se formando o gosto literário do estudante. Não se tratava mais da imposição de determinado escritor como modelo a ser imitado e sim de ampliar o repertório, abrindo um leque de opções, alternativas várias que o cânone “descanonizado” possibilitava.

A esta altura parece não pairar mais dúvida da importância do fundo pedagógico que lastreava os estudos literários da professora Dirce. Obviamente que embasados em fundamentação teórica específica e enriquecidos com a apropriação/transformação das contribuições de clássicos e modernos. Esta proposição mostrará toda a sua vitalidade seguindo o roteiro de estudos centrados na obra de Guimarães Rosa.

## VI

*Aspectos da imagística de Guimarães Rosa* – tese de concurso à cátedra de Literatura Brasileira da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade do Estado da Guanabara (hoje UERJ) – e *O mundo sonoro de Guimarães Rosa* – tese para concurso à cátedra de Português e Literatura do Curso Normal do Instituto de Educação –, elegeram como objeto de estudo a novela *Buriti* de *Corpo de baile*. Considerando esses dois trabalhos muito confinados ao horizonte de possibilidades da análise estilística que, presa aos aspectos linguísticos, perdia de vista o sentido geral da obra, Dirce, aprovada em ambos os concursos, nunca mais se interessou por nenhum dos textos apresentados às respectivas bancas examinadoras, relegando ambos ao que ela considerava o merecido esquecimento.

As duas teses teriam dado duas obras publicadas a mais, e talvez delas saíssem outras porque eram muito extensas. Mas foram escritas no auge do florescimento da estilística e não concordei com elas, mal as fiz. E foi porque eu não encontrasse valor nos textos (apesar de ser relevante a pesquisa do material), que não as publiquei [...]. (RIEDEL: 1988, p.67)

Embora as insuficiências da análise estilística rigorosamente aplicada ao texto literário ainda não tenham sido devidamente reavaliadas e a sua prática continue menosprezada, valeria a pena reconsiderar as teses que a autora decidiu abandonar. Pois, não obstante a precisão minuciosa com que retalha o tecido narrativo investigando a fundo as virtu-

alidades da palavra cuja exploração “dá intensidade e força à imagística rosiana”(RIEDEL: 1962, p.III), e o levantamento de imagens, metáforas, seleção vocabular, jogos fônicos que acentuam a expressividade sonora da linguagem, a análise se adianta em proposições amplificadoras, como a imagem do buriti redimensionado segundo o estatuto do mito. Por sua vez, se amplifica “o valor simbólico da água reforçando a temática da existência e do destino do homem” (idem 147). É da análise minuciosa do texto praticada de acordo com a metodologia formulada por Leo Spitzer e Dámaso Alonso que Dirce deriva a proposição:

Com Guimarães Rosa, ampliam-se as possibilidades da prosa literária no Brasil. Nova estrutura da frase, a qual organiza o ritmo exigido pela visão do mundo do artista. Língua dinâmica, que parece sempre em formação, tais as conquistas que o aproveitamento de todas as suas virtualidades ocasiona. (*O mundo sonoro*,74)

E conclui afinada com o enunciado acima:

Se a linguagem humana nunca é adquirida por simples imitação, pois em cada caso individual é conquistada e formada de novo, é na linguagem infantil e na linguagem do poeta que se manifesta com mais força tal criação. (*Aspectos*, III)

Retoma aqui a temática da lúdica, aplicável igualmente ao mundo dos jogos infantis e da invenção poética, que é o traço mais marcante da poética de Guimarães Rosa. (cf. BARBIERI: 2007, pp. 209-224). Insatisfeita com o seu duplo sucesso catedrático, seria natural que Dirce retornasse ao inventor do *Grande sertão* com mais entusiasmo e renovada paixão. Basta percorrer a lista do sumário das *Meias-verdades* para constatar, de imediato, que a absoluta maioria dos ensaios ali reunidos versam sobre títulos da novelística do escritor de Cordisburgo, sendo que os nove capítulos iniciais ocupando cerca da metade do livro (sessenta páginas) são inteiramente dedicados a Rosa. Muito sintomaticamente o *Buriti* comparece várias vezes, quer como alvo da análise, quer como referência ou alusão esclarecedora no curso da argumentação. Mas é, sobretudo, em *Miguilim, minha gente... e outras estórias*, texto apresentado no Ciclo de Conferências promovido pela Academia de Letras da Bahia (16 a 20 nov. 1987) (cf. *Viver literatura*, 295-309), que Dirce reelabora o tema numa perspectiva que abarca praticamente toda a obra do ficcionista. Significativamente, agora o ponto de partida é Miguilim, o menino do Mutum da novela *Campo Geral* (ROSA: 1956. 13-136). Pode-se dizer que é esta a

narrativa exemplar da poética de Guimarães Rosa fundamentada na lúdica infantil. Dirce observa que “A narrativa de *Campo Geral* apresenta, de início, os ingredientes e o ritmo das estórias infantis”: “Um certo Miguilim morava com sua mãe, seu pai e seus irmãos, longe, longe daqui, muito depois da Vereda do Frango d’Água...” (obr. cit.21). Na verdade, *Campo Geral* é a história de dois meninos, Miguilim e Dito, este sabe, aquele quer saber. Ou, melhor: Dito, visionário, vislumbra o invisível; Miguilim, míope, quer apreender o visível. A estória da narrativa vai se fazendo no diálogo permanente que se trava entre os dois. Miguilim pergunta, pergunta; as respostas de Dito suscitam mais perguntas. A conversa era sem termo, qualquer assunto surgia de improviso, fora de qualquer moldura disciplinar ou continuidade discursiva. Miguilim queria aprender a ver as coisas do mundo e compreender os mistérios da vida. (p.66) Perguntas de toda ordem, desde as mais particulares e íntimas: “– Dito, você ainda é companheiro meu?”; “– Dito, você quer me ver eu crescer? Eu viver toda a vida, ficar grande?”(p.59); “– Dito, mesmo você acha que eu sou bobo de verdade?”(p.72). Às grandes questões éticas e metafísicas: “Mas então, Dito, a gente mesmo é que tem culpa de tudo que padece?” “– Dito, como é que a gente sabe certo como não deve de fazer alguma coisa mesmo os outros não estando vendo?” (p.72). As respostas de Dito eram lições de coisas e de vida: “– Miguilim, Miguilim, vou ensinar o que agorinha eu sei, demais, é que a gente pode ficar sempre alegre, alegre, mesmo com toda coisa ruim que acontece acontecendo.”(p.104) “– O ruim tem raiva do bom e do ruim. O bom tem pena do ruim e do bom...” (p.93) Não obstante a formulação sentenciosa ou aforismática, os ensinamentos de Dito contrariam o senso comum e quebram a norma da verossimilhança. Neles avulta a argúcia da criança mimetizando a linguagem dos adultos, mas contrariando as convenções do modo de pensar e da maneira de dizer da sociedade burguesa. Imitando a Dirce que se apropriou dos conceitos de não-senso, contra-senso e super-senso, seria lícito afirmar que o diálogo Miguilim/Dito encena com maestria os jogos de linguagem que lidam com essas categorias.

Não obstante cercado de adultos que o rejeitam, o mundo ideológico das crianças constitui um mundo à parte: “Miguilim quase nunca sabia das pessoas grandes.” (p.101) Aliás, como podiam os pequenos tirar prazer e proveito dos grandes, visto que a mãe “se doía de tristeza de ter de viver ali” (p. 15) e “não dava valor nenhum ao bonito que Miguilim tinha para lhe dizer” (p. 16); pai surrava a mãe, batia nele e lhe aplicava

castigos (p. 23-4), vovó Izidra zangava com todos (p. 24), é ela que expulsa do Mutum o tio Terez, o amigo com quem o menino se entendia; (p. 28) Drelina, a irmã mais velha, contradiz suas verdades e o ameaça com o inferno(20). Em contraste com esse entorno hostil e azedo, a ternura e o afeto partilhado dos dois meninos com o carinho e a beleza da cachorrinha Pingo-de-Ouro e do papagaio Papaco-o-Paco é de comover. Eles vivem o encantamento de suas descobertas e se deliciam com o sabor dos nomes que dia a dia aprendem. Dirce se refere ao ex-jagunço Riobaldo como “o professor-poeta que procura ensinar a ver, à medida que tenta aprender a ver.” (RIEDEL: 2009, p.299). Dito, ao responder as perguntas do mano, vai revelando ao menino a beleza das coisas e o poder das palavras à medida que as vai descobrindo. Dito, como o nome sugere, possui o dom da palavra, que faz Miguilim ver o mundo reinventado em forma de poesia. Modelo mais bem acabado de um romance de aprendizagem, a narrativa de *Campo Geral* associa de modo exemplar a lúdica da aprendizagem e a lúdica da invenção poética no ato de criação-doação de sentido, “pois a atividade lúdica permite a entrada na realidade total das coisas.” (obr. cit. p.302). Realiza-se assim o objetivo da autoeducação da escola ativa que propõe ao aluno “organizar por si mesmo o conhecimento: só dele depende o pensar, o repensar, o achar. São aulas de percepção de ensinar a ver.” (idem, 299) É bem o caso da estória de Dito e Miguilim, aquele, eleito para ensinar a ver mais, este, escolhido para aprender a ver mais. “A sua vontade de ver mais leva-o a amar a mãe acima de todos, porque ela é capaz de fazer visível o que os outros não vêem, como aquelas coisas que devem estar acontecendo por detrás dos morros que separam o Mutum do resto do mundo” (idem, p. 296-7).

Guimarães Rosa em *Minha gente*, de *Sagarana*, a estória que tem como fio condutor o jogo de xadrez, põe na fala do narrador uma referência à “escola ativa”, alusão inserida na sequência de uma enumeração caótica em que se encadeiam: “partidas fechadas... xadrez e memória... cidade e roça... escola ativa... devoção e nutrição...” (ROSA: 1964, p.173). Não causa estranheza observar que o espaço privilegiado, reservado ao imaginário infantil na sua novelística, supunha embasamento doutrinário, conhecimentos hauridos nos ensinamentos dos mestres que em pleno século XIX descobriram a criança e a maneira mais adequada de lidar com ela: a lúdica. Entretanto, sem nada saber de Maria Montessori nem de Édouard Claparède, os meninos do Mutum confirmam em pleno sertão mineiro o acerto visionário da grande educadora romana quando intuiu

que “amando, a inteligência da criança faz ver o invisível” (MONTESSORI: Google). Ao estudar nas narrativas de Guimarães Rosa personagens-simbolos que tentam empreender a aventura poética, fazendo visível a realidade (295), Dirce vai enraizar no subsolo da tradição “a figura do menino mítico, um dos arquétipos do sagrado” (305) [...] cujo desempenho tem aquela função mediadora de que nos fala Benedito Nunes – mediação “a favor da ordenação cósmica, da atividade criadora e da pacificação dos homens” (em *O dorso do tigre*). Pode-se ver aí a *clef de voûte* que sustenta a grandiosa edificação ficcional de Guimarães Rosa equilibrada na leveza da lúdica infantil e fundada no fabular da invenção poética.

## VII

No monólogo questionador de Riobaldo, o aparecimento da criança é mistério inquietante. “Por que foi que eu conheci aquele Menino?” (ROSA: 1963, 106) [...] “para que foi que eu tive de atravessar o rio, defronte com o Menino?”; (ibi) “Aquele menino, como eu ia poder esquecer?”(100) – essas perguntas referem-se a Diadorim, que surge como que por encanto no porto do Rio de Janeiro: “de repente, vi um menino encostado numa árvore,[...] e era um menino bonito, claro, com a testa alta os olhos aos-grandes, verdes.”(98)Inesperada aparição que, em sua incógnita identidade, reúne beleza, bondade e sapiência. Dessemelhante de todos – “não dava minúcia de pessoa outra nenhuma.” (100) Calado e sabido ficava apreciando os ares do tempo e foi ele, o menino, que mostrou a Riobaldo o rio de águas claras, o mato da beira, as flores, um pássaro que cantou e bandos de periquitos.” (100) Mais adiante é ainda o menino que chama a atenção do futuro ex-jagunço para a praia larga re-cheia de pássaros, garças, patos, marrequinhos, Martim pescador e até uns urubus, “com aquele triste preto que mancha”. Depois lhe mostra o melhor de todos – “o que é o passarim mais bonito e engraçadinho de rio-abaxo e rio-acima: o que se chama o manuelzinho-da-croa.” (137) É aquele estranho menino que vai ensinando ao futuro “professor” a ver com olhos de poeta o mundo revelado no milagre de ser. O menino observador denominado Reinaldo, transforma-se depois no guerreiro Diadorim que, morrendo em combate, se descobre mulher, *Maria Deodorina da Fé Bettancourt Marins* (568) –“que assim se desencantava, num encanto tão terrível” (p.563). Se como efeito do desencanto desvela-se a identidade feminina ocultada sob a máscara do combatente Diadorim, a declinação do nome de batismo com o índice religioso explícito em Deodorina – a

Deus dada – tem a conotação de um renascimento. É como se a aparição daquele Menino do porto de Janeiro renascesse Menina sagrada (a Deus dada), que, implicada na tradição mítica, reintegra o ente partido na plenitude do ser primordial representada pela figura do andrógino.

Diadorim representa a perfeição do andrógino. Primitivamente a androginia é tão completa, que não separa nenhum sexo. Voltamos ao mito primordial, que Riobaldo revela no sertão, através do preconceito social do grupo a que ele próprio pertence – o dos proprietários rurais. O interdito não é transgredido, mas a poesia triunfa. (*Meias-verdades* p.20)

Os outros meninos do *Grande sertão*, contrapondo-se a Diadorim, redimensionam o enigma da criança agravando o impasse de Riobaldo diante de questões insolúveis. Como, por exemplo, explicar o caso Valtêi, filho de Pedro Pindó – “homem de bem por tudo em tudo” (p.14) que “desde que algum entendimento alumiu nele [Valtêi] mostrou toda ruindade proveniente do fundo das espécies de sua natureza.” Pedro Pindó e a mulher se habituaram de bater nele [...] “foram criando nisso um prazer feio de diversão” “Ah, mas, acontece, quando está chorando e penando, ele sofre igual que fosse um menino bonzinho...” (15) E a desgraça que se abateu sobre os filhos pequenos de Aleixo – um homem das maiores maldades, capaz de matar “só para ver alguém fazer careta...” (13) – “eles restaram cegos. Cegos, sem remissão dum favinho de luz dessa nossa! O senhor imagine: uma escadinha – três meninos e uma menina – todos cegados” (idem, p.14). Rejeitando a explicação do espírita Quelemém, que atribui a origem do mal a existências degradadas de encarnações anteriores e a aplicação do castigo por conta da ruindade do pai, Riobaldo se revolta: “Isso eu ouvi, e me deu raiva. Razão das crianças. Se sendo castigo, que culpa das hajas do Aleixo aqueles meninozinhos tinham?!” (p. 14). O “filósofo” Riobaldo esbarra aí no mistério do mal – impasse que atormentou o pensamento de filósofos como Agostinho e a reflexão de grandes autores como Dostoiévski e Camus.

Situado no contexto social do sertão, surge o caso do pretinho Guirigó: “Nu da cintura para os queixos. As calças, rotas em todas as partes, andavam cai’caindo; [...] Tão magro, triste, tão descriado, aquele menino já devia de ter prática de todos os sofrimentos.”(p.373) A esta coleção de crianças malafortunadas – Valtêi, o menino mau de nascença castigado pelos pais; a escadinha dos quatro filhinhos de Aleixo que ficam cegos; o miserável pretinho Guirigó abandonado pelo sertão; todos privados dos

encantos da infância têm negada a sua condição de crianças. Deles não se pode esperar nenhum vislumbre de alegria ou de encantamento diante das belezas do mundo. Contrastando com os “felizardos”, esses mostram o lado sombrio e triste do mundo infantil. Piedade, compaixão, revolta, indignação, angústia são atitudes do narrador, incapaz de encontrar respostas diante de questões tão cruciais. Não há como negar o choque da revelação deste paradoxo: crianças privadas da sensação de renascer a cada primeira experiência no estado de graça propício à irrupção do irreal envolto “num halo de maravilhosa ingenuidade”. Figuradas em contraponto aos meninos miticamente encantados, essas crianças que sofrem confinadas a situações extremas, ficam privadas dos prazeres da infância e da capacidade de se reinventar nos brinquedos de cada dia. Essas também são crianças oprimidas e castigadas, não mais pela escola, mas pelos pais, pela sociedade ou pelo destino. Em suma, crianças infelizes sem infância e sem poesia e, portanto, incapacitadas à reação e à recusa altiva como a daquele menino de *Nenhum, nenhuma* que, reagindo à fala dos adultos que perderam sua infância, joga na cara dos pais este veemente protesto: “– Vocês não sabem de nada, de nada, ouviram?! Vocês já se esqueceram de tudo, que algum dia, sabiam!...” (*Primeiras estórias*, 57). O menino que vinha de uma viagem fantástica onde a velhíssima “Nenha” de idade incomputada, incalculável, se revela, através de uma associação de reminiscências que fundem imagens dos contos de fada, personagens de festa e teatro e, abolido o tempo, “ela também menina ancianíssima.” (idem, 54). Em *Nenhum, nenhuma*, o menino transformado ao contato do fantástico, tem força para reagir às fúteis preocupações dos pais e negar a visão do mundo desencantado a que desejam submeter “a força criadora infantil.” (RIEDEL: 1980, p. 97). Qual poderia ser a reação do neguinho Guirigó à injúria preconceituosa do jagunço-chefe Zé Bebelo, que ao lhe jogar um pedaço de rapadura, grita desdenhoso: - “Pra tu adoçar essa tua tripinha preta!”? (idem, 374) De todos os meninos da novelística roseana, o caso mais desolador é este, porque largado no sertão, faminto e esfarrapado, sozinho no mundo, condenado ao abandono pela “imensa omissão” da sociedade, ao menino Guirigó não resta outra alternativa senão fugir para o mato (como fez) e reforçar a estatística das crianças condenadas “à violência do personagem dos submundos periféricos” (*Meias-verdades*, p. 97).

A pesquisa de Dirce sobre os meninos de romance, além da dimensão poético-pedagógica, encerra igualmente uma lição de solidariedade ditada pelo compromisso de sua consciência social e política.



Eles [meninos de romance] modelizam tipos e situações que clamam por um alerta aos poderes institucionalizados, às famílias, às escolas, aos sistemas de ensino, mas também às comunidades [...] Eles não nos deixam esquecer que há crianças nutridas, e muitas outras desnutridas, crescendo, quando não morrem aos milhares, por falta de assistência médica, mas principalmente de fome... e o mundo está em ebulição. (idem, p.96)

Tanto a omissão quanto a intervenção inadequada no mundo infantil são por ela efetivamente responsabilizadas pela esterilização do imaginário e por desvios de conduta irreparáveis. Por isso, a leitora assídua de Guimarães Rosa assume sempre o partido da criança que reage às verdades ditadas pela escola ou impostas pela família, mostrando sua predileção pelas verdades criadas pela livre imaginação infantil. “O artista como a criança, no impulso lúdico, sempre desperta de novo, chamando à vida outros mundos.” (idem, p.12). Caso emblemático o dos adolescentes-atores de *Pirlimpisquice* que, no livre jogo de construir-desconstruir versões de uma peça de teatro que eles mesmos encenariam, acabam construindo a verdade inventada por eles em contraposição à “verdade acabada e absoluta” ditada pelo mestre obstinado. Associando a leitura deste conto das *Primeiras estórias* com a do *Presepe* de *Tutaméia*, (*Significações do Natal em Meias-verdades*, p.69-71), esbarramos no enunciado inspirado em Deleuze: “A repetição na representação é forçada a se desfazer ao mesmo tempo que se faz.” (p.70) No caso dos estudantes-atores, o jogo da representação consiste precisamente nisto: a trama em construção por um grupo é desconstruída pelo outro ao mesmo tempo que vai construindo a sua que, por sua vez, vai ser destruída por outro, e assim por diante. “O texto, dentro do texto, extravasa deste último, que termina mas não acaba.” (p.114) No caso do *Presepe* (Rosa: 1967, p.119-121) a representação do desajuizado (?) Tio Bola mimetiza uma encenação da noite de Natal, que recupera alegoricamente os significados perdidos na rotina de práticas mecanicamente repetidas pelos “normais”. “A verdade do Natal é construída na produção do sentido poético através do “desarranjo do juízo do Tio Bola” [...] do não-senso dos caducos, dos imbecis que importuna o senso comum dos outros que foram à vila assistir à missa-do-galo. A afinidade da *Missa-do-Galo* de Machado com *Presepe* de Rosa, não explicitamente enunciada nos estudos que tratam respectivamente de um e do outro, mostra-se entranhada na compreensão crítica de Dirce. No conto de Machado ela observa: “O significado prévio, solene,

pomposo da missa-do-galo na Corte vai se esvaindo à medida que a narrativa caminha” (1974, p.63). No *Presepe* de Rosa, ela vê a recuperação do sentido produzido no espaço do Mistério e do fantástico como negação do sentido definido mecanicamente na prática rotineira imposta pelo senso comum (1980, p.70). Em ambos os casos, a invenção poética se edifica sobre as ruínas da convenção transgredida. Assim como a elaboração do texto ficcional obedece a uma dinâmica semelhante à do jogo que se faz e desfaz para se refazer de novo, a leitura também circula numa órbita similar. “Narrar é fornecer um mote; ler é glosar. Mas o texto literário também pode ser uma glosa de uma leitura que seja, por sua vez, a glosa de outra leitura... do “real” da estória” (idem, p.21). Por que não poderia essa concepção poética da construção literária ser estendida ao campo educacional, lugar por excelência destinado à construção do ser humano?

A professora Dirce tanto em sua prática pedagógica quanto em sua crítica literária optou sempre pela afirmação da via dialógica contra o monologismo das verdades prontas e acabadas. Isto se aplica igualmente ao seu trabalho acadêmico em constante renovação, quer atualizando a bibliografia crítico-teórica, quer minando a rigidez do cânone estabelecido. Machado de Assis e Guimarães Rosa sempre em pauta podem servir de lição paradigmática da mestra que, sem prescindir dos clássicos, considerava indispensável o diálogo com os modernos e os contemporâneos para a formação do gosto, aguçamento da inteligência e refinamento da sensibilidade.

## DIRCE – PEDAGOGY AND POETICS

## ABSTRACT

The present article depicts the relationship between the pedagogical activity and the critical discourse developed by Professor Dirce Côrtes Riedel. As it shows, her pedagogical action project influenced her conception about poetic invention. Following the Montessori method that stimulates a self-learning approach, her classes as much as her essays promoted reflections in order to create different reading perspectives. The discussion departs from the assumption that the artist, as well as the child, invents new worlds through his/her play drive. The child's invention presupposes the small being's own spontaneous curiosity when the child is free from both family and school submission. Professor Dirce Riedel explores this theme in Brazilian fiction written both in the nineteenth and the twentieth centuries, through the narratives *O Ateneu*, *Infância*, *Menino de engenho*, and, particularly in Guimarães Rosa's novels. In those novels, her work points out the authoritarian power that immobilizes children and adolescents, that inhibits their imagination and the delight provided by creative leisure, enjoyed outside school. The challenges of fictional narrators against the atrocities committed in the school environment, particularly in the work of Guimarães Rosa, are also highlighted; in his work, the wonderful world of the child can overlap the disenchantment imposed by adults. The short story *Pirlimpisquice*, from Guimarães Rosa's *Primeiras histórias*, shows the counterpoint: on one hand, a master imposes incontestable truths; on the other hand, the rising of invented truths inside the representation game. Texts make and unmake themselves, reconstructing the wonderful world of children. Literature teaching plays a similar game, linking poetic elaboration and pedagogical communication – something Professor Dirce Riedel has always celebrated.

KEYWORDS: Literature; education; criticism.

## REFERÊNCIAS

- ARENDRT, Hannah: *Crisis in education*. **PartisanReview**, 25,4 1957 p.493-513. Disponível em [www.youtube.com](http://www.youtube.com)
- ASSIS, Joaquim Maria Machado de. **Quincas Borba – romances para estudo**. Notas e orientação didática por Dirce Côrtes Riedel. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BARBIERI, Ivo. *A invenção lúdica nas Primeiras estórias em Veredas no sertão roseano*. Org. Antonio Carlos Secchin e outros. Rio de Janeiro, 7 Letras, 2007, p.209-2224.
- CANDIDO, Antonio. *Comentário em Interpretação*. Rio de Janeiro: Imago, 199, p. 208-216
- CARDOSO, Marília Rothier. *Lição de leitura em Tempo e metáfora em Machado de Assis*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2008, pp.335-351.
- CLAPARÈDE, Édouard. *Educar para crescer*. Disponível em [https://www. Google.com.br](https://www.google.com.br)
- MONTESSORI, Maria. <https://www.google.com.br>
- RIEDEL, Dirce Côrtes. **O tempo no romance machadiano**. Rio de Janeiro: São José, 1959.
- \_\_\_\_\_. **Aspectos da imagística de Guimarães Rosa**. Inédito (cópia datilografada), 1962.
- \_\_\_\_\_. **O mundo sonoro de Guimarães Rosa**. Inédito (cópia datilografada), 1962.
- \_\_\_\_\_. **Meias-verdades no romance**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.
- \_\_\_\_\_. **Metáfora – o espelho de Machado de Assis**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1974.
- \_\_\_\_\_. **Viver literatura – ensaios e artigos**. Seleção organizada por Ana Cláudia Viegas. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2009.
- \_\_\_\_\_. Ficção e realidade. **Cadernos pedagógicos e culturais**. Niterói: Centro Educacional de Niterói, v.2, n. 1, p.183-185, jan/abr. 1993.
- \_\_\_\_\_. Dirce Côrtes Riedel em **Perfil do pensamento brasileiro**. Rio de Janeiro: Bolsa do Rio/Sindicato dos Escritores do Rio de Janeiro,1988, pp. 51-77.
- ROSA, João Guimarães: **Sagarana**. 6ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1964.
- \_\_\_\_\_. **Corpo de baile I**.1ª ed. Rio de Janeiro, José Olympio, 1956.

\_\_\_\_\_. **Grande sertão: veredas.** 3ª ed. Rio de Janeiro, José Olympio, 1963.

\_\_\_\_\_. **Primeiras estórias.** 1ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1962.

\_\_\_\_\_. **Tutaméia – terceiras estórias.** 1ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1967.

---

Recebido em: 14 de outubro de 2014

Aceito em: 18 de novembro de 2014