

MEMÓRIAS E JOGO INTERTEXTUAL: MACHADO DE ASSIS E VIRIATO CORRÊA

*MEMORIES AND
INTERTEXTUAL GAME:
MACHADO DE ASSIS AND
VIRIATO CORRÊA*

Juliana Pinto de Oliveira Causin Alves¹
(CES-JF)

Maria Aparecida Nogueira Schmitt²
(CES-JF)

RESUMO: O presente artigo se propõe a identificar traços do memorialismo no romance *Cazuzu*, de Viriato Corrêa, escrito em 1938, que permitam refletir sobre o cotidiano esco-

¹Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras pelo Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil. Email: julianaoliveiracausin@gmail.com

²Pós-Doutora em Letras Neolatinas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. Email: mariaschmitt@cesjf.br

lar do protagonista, em deslocamento da zona rural até à zona urbana no estado do Maranhão. A obra foi escrita, durante o regime do Estado Novo quando alguns autores infantis se preocupavam em infundir e solidificar valores relativos à ideia de patriotismo e de cidadania nos jovens educandos brasileiros no final do século XIX. Caminhos intertextuais estabelecem o diálogo entre Machado de Assis e Viriato Corrêa, sob o olhar metalinguístico e pedagógico como recursos de aproximações temáticas entre os autores de Dom Casmurro e Cazuza, respectivamente.

PALAVRAS-CHAVE: Memória, História, Ficção. Educação. *Bildungsroman*.

ABSTRACT: His paper aims to identify features of memorialism in the novel *Cazuza*, by Viriato Corrêa, written in 1938, which allow us to reflect on the protagonist 's daily life, in the rural area to the urban zone in the state of Maranhão. The work was written during the Estado Novo regime when some child writers were concerned with infusing and solidifying values related to the idea of patriotism and citizenship in the young Brazilian students at the end of the 19th century. Intertextual paths establish the dialogue between Machado de Assis and Viriato Corrêa, under the metalinguistic and pedagogical gaze as resources of thematic approaches between the authors of Dom Casmurro and Cazuza, respectively.

KEYWORDS: Memory, History, Fiction. Education. *Bildungsroman*.

No início do romance narrativo, *Cazuza*, de Viriato Corrêa, escrito pela primeira vez em 1938, um suposto escritor tinha como vizinho um homem de nome Cazuza que, um certo dia, bateu-lhe à porta e entregou-lhe um maço de papéis, dizendo que ali continha suas recordações de infância as quais deram vida e nome à obra de tom memorialístico.

Quando Cazuzza entrega ao seu vizinho esses manuscritos, diz-lhe: “-São as minhas memórias dos tempos de menino [...]” (CORRÊA, 2004, p. 8), e, a partir daquele momento, o narrador-personagem da trama se compromete com a relevância dessas lembranças contextualizadas no regime do Estado Novo, no Brasil, e com a importância da trajetória escolar do protagonista que transita da zona rural para a zona urbana maranhense.

Como se pode constatar, há influência nas ações da narrativa Estado Novo que foi uma fase política de regime autoritário em que se lutava pelo fortalecimento do patriotismo e da identidade nacional. À educação se tornou “[...] uma das principais dimensões estratégicas para viabilizar o projeto nacionalizador do Estado Novo [...]” conforme a estudiosa Dulce Pandolfi (1999, p. 13). Em *Cazuzza*, pode-se verificar, sob o viés pedagógico, a preponderância do contexto político-educacional na trajetória dos personagens dessa obra indicada para o público infanto-juvenil, de acordo com o Ministério de Educação Nacional, segundo o jornal, *Folha de São Paulo*, de 30/05/2008.

Existe uma relação evidente entre os rastros memorialísticos mapeados na obra e a história do período repressor vivenciado pelo narrador-personagem Cazuzza. Faz-se necessário, assim, para uma melhor compreensão do processo histórico abarcado na obra literária em pauta, entender-se o conceito de memória, em sentido lato. Delimitando, então, os inúmeros tipos de memórias, serão evidenciados os que se apresentam no *corpus* em análise.

Cazuzza não se recorda com exatidão da sua idade, quando seus pais o autorizaram a ingressar nos anos das primeiras letras, em uma única escola do povoado de Pirapemas, onde residia com sua família.

Ao afirmar: “Não me lembro qual a minha idade quando ficou decidido que, no ano seguinte, eu entraria para a escola” (CORRÊA, 2004, p. 14), o narrador-protagonista evoca rastros de sua infância, mesmo não a reproduzindo fielmente.

Os mitos de origem, como sendo “o primeiro domínio no qual se cristaliza a memória coletiva dos povos sem escrita é aquele que dá fundamento –aparentemente histórico – à existência das etnias ou das famílias [...]”, como assevera o historiador francês, Jacques Le Goff (2013, p. 392), nascido em 1924 e falecido em 2014.

Ao denunciar o Estado ditatorial em suas experiências repressoras, no desrespeito e na violação dos direitos humanos, além de relembrar a ideologia nacionalista, o narrador faz com que a obra em análise se movimente entre Literatura, História e Memória, atualizando impressões passadas e rememorando suas vivências no tempo presente, preservando as memórias coletivas e individuais.

A memória coletiva, difunde-se em duas passagens da obra, *Cazuzza*, como memória cristã. Ao comemorar a Paixão de Cristo, no dia de Páscoa, o povo maranhense exalta o cristianismo como religião:

Mas o amanhecer de sexta-feira, a mudança é completa. No ar e em tudo, pesa um grande silêncio. Parece que o povoado está inteiramente adormecido. Nas casas não se ouve, sequer, um riso de criança. É o dia sagrado em que Jesus morreu. Respeita-se religiosamente a Paixão de Jesus[...] O mais pequenino esforço é pecado. É pecado varrer a casa. É pecado tomar banho. Ralhar e castigar são pecados também. Ninguém sai do seu terreiro. Não se visita ninguém. Fica-se em casa, recolhido, para não perturbar o ‘jejum’. O jejum de sexta-feira da paixão é um traço curioso dos costumes matutos. Em dia nenhum se come tanto com naquele dia de abstinência. É a mais abundante, a mais rica do ano. Ao meio-dia exato, começa o almoço [...]Ao terminar o almoço, a família se deita para passar em recolhimento o resto do dia sagrado. E, minutos depois, todo mundo ressona(CAZUZA, 2004, p. 60-61, grifo do autor).

A festa de São Lázaro também evoca o memorialismo cristão. O cristianismo como ideologia dominante, associa a morte à memória, enlaçando o milagre à religião.

Não houve benzedor e benzedeira que não benzesse a perna do rapaz. Nada. Entre aquela gente, quando uma ferida chegava à gravidade da ferida do Nicolau, era a São Lázaro que se recorria. Dizem os matutos que São Lázaro é, no céu, o amigo dos cães. E a lenda sertaneja explica o motivo: no fim da vida, quando o santo, coberto de chagas e abandonado pelos amigos e parentes, se viu atirado a um monturo, só teve o carinho de um cão que lhe lambia piedosamente as feridas (CORRÊA, 2004, p. 47).

A memória cristã é respaldada, ainda, pela teoria de Le Goff:

Com o santo, a devoção cristalizava-se em torno do milagre. Os *ex-voto*, que prometiam ou dispensavam reconhecimento em vista de um milagre ou depois de sua realização, conhecidos do mundo antigo, estiveram em grande voga na Idade Média e conservavam a memória dos milagres [...] Todavia a memória tinha um papel considerável no mundo social, no mundo cultural e no mundo escolástico e, bem entendido, nas formas elementares da historiografia (LE GOFF, 2013, p. 410).

As memórias voluntária e involuntária, apresentadas, pelo francês Marcel Valentin Louis Georges Eugène Proust (1871-1922), na vertente literária, também se fazem presentes em *Cazuza*. A memória voluntária não recupera as lembranças sensoriais correspondentes ao sentimento de retomada das recordações passadas como acontece na memória involuntária.

Solicitado pelo professor da escola do povoado, de nome João Cândia, os alunos deveriam escrever na prova, em sala de aula, uma redação com o tema: “A natureza do Brasil”. Cazuza, atendendo ao pedido e exigência do professor, escreveu sobre os aspectos geográficos do país e terminou com uma citação de Gonçalves Dias, enaltecendo a natureza brasileira:

Nosso céu tem mais estrelas,
Nossas várzeas têm mais flores,

Nossos bosques têm mais vida,
Nossa vida mais amores (CORRÊA, 2004, p. 209).

Ao fim das correções, ao ser questionado como foram as provas, o professor afirma que os alunos apenas se gabaram da natureza, alegando que ser patriota não é elogiar até mesmo aquilo que não merece elogios, mas sim reconhecer os pontos negativos e tentar melhorá-los, e prossegue, asseverando que “[...] a natureza brasileira não é nenhuma perfeição de doçura e amenidade[...]” (CORRÊA, 2004, p. 210).

Alicerçando a memória involuntária, também visivelmente aparente na trama romanesca em análise, Gilles Deleuze (1925-1995) afirma que:

A memória involuntária tem, porém, uma característica específica: ela interioriza o contexto, torna o antigo -contexto inseparável da sensação presente. Ao mesmo tempo que a semelhança entre os dois momentos se ultrapassa em direção a uma identidade mais profunda, a contigüidade que pertencia ao momento passado se ultrapassa em direção a uma diferença mais profunda (DELEUZE, 2006, p. 52).

Prosseguindo nessa mesma vertente de entendimento e exemplificação da memória involuntária, o personagem protagonista, Cazusa, e seus colegas de classe relatam que em um sábado souberam que no povoado aconteceria a estreia de um circo a chegar à cidade. Com a notícia, que gerou grandes expectativas, os alunos não mais conseguiram se concentrar nas atividades escolares. Ao término da aula, todos correram atrás do palhaço, repetindo a cantiga proferida pelo circense, sem ao mesmo interpretar de fato o que diziam, apenas repetiam involuntariamente:

-Hoje tem espetáculo?
-Tem, sim senhor!

-O palhaço que é?
-É ladrão de mulher! (CORRÊA, 2004, p. 105).

Ao fim da obra, Cazuza se muda sem seus pais para São Luís, capital do Maranhão. Entusiasmado com a possibilidade de viver em uma cidade grande, não se dá conta de que iria se afastar de sua família, sempre tão preocupada e presente em sua vida. Quando se vê sozinho, o menino se lembra da tristeza estampada na feição de sua mãe, dias antes de sua mudança. Nessa passagem, a memória involuntária se manifesta e, pela primeira vez, se sente desamparado mesmo que em um ambiente repleto de pessoas como em sua nova instituição educacional.

A figura materna surge indelevelmente em seus pensamentos e a saudade corrói seu coração, fazendo com que sua memória retroceda no tempo em que sua mãe já se sentia triste, ao pensar na distância que existiria entre eles, no momento em que partisse para a capital.

E lembrei-me de minha casa. Só naquela hora, depois de tantos dias, a figura de minha mãe me voltava à recordação.

O que se havia passado no meu íntimo enchia-me, agora, de remorsos. Durante aquela viagem, ou melhor, desde o dia em que pela primeira vez na viagem se falou, esqueci minha mãe.

Esquecer talvez não seja o termo exato, mas a verdade é que, durante aquele tempo não me comovia com a imensa dor que ela, a todo instante, mostrava pela nossa próxima separação.

Para ser franco, confesso que me aborrecia vê-la de olhos molhados, todas as vezes que se falava na minha partida.

Na mesa, quando me fitava com lágrimas nos olhos, cruzando dolorosamente o talher, eu me roía por dentro. Não dizia com a boca, mas dizia com o pensamento que ela não queria que eu fosse aprender. No entanto, era em aprender que eu menos pensava (CORRÊA, 2004, p.165-166).

Em suma, a memória involuntária para Deleuze (2006, p. 3), se resume algo que “intervém como meio de busca” e prossegue em suas definições com palavras mais específicas legitimando as essências da memória ao afirmar serem “ reais sem serem atuais, ideais sem serem abstratos. Esse real ideal, esse virtual, é a essência, que se realiza ou se encarna na lembrança involuntária” (DELEUZE, 2006, p. 57).

Vozes e olhares textuais alçam voo e levam o leitor à sala de espelhos das relações intertextuais onde se refletem obras que dialogam entre si, desafiando o tempo na desconstrução das fronteiras autorais. Corrêa, no seu romance *Cazuzza* proporciona o retorno a Machado de Assis tanto nas respectivas arquiteturas textuais quanto nos propósitos pedagógicos evidenciados em ambos os escritores. E, segundo Roland Barthes “[...] é bem isto o intertexto: a impossibilidade de viver fora do texto infinito – quer esse texto seja Proust, ou o jornal diário, ou a tela de televisão: o livro faz o sentido, o sentido faz a vida (BARTHES, 1973, p. 49).

Ao iniciar o romance *Cazuzza*, evidencia-se intenção metalinguística na explicação do título da obra, quando o narrador se faz porta-voz do personagem que lhe entrega o suposto enredo para um romance. Na mandala da conformação literária a lembrança do leitor se reporta, atravessando o tempo, o mesmo recurso estilístico é empregado por Machado, também nas palavras iniciais, ao explicar sobre a origem do título do romance *Dom Casmurro*.

O narrador de *Dom Casmurro* relata que no trem da Central em que viajava encontrou um rapaz do bairro que se sentou ao lado. Este lhe recitou versos que houvera composto, mas, como o narrador cochilasse, o rapaz guardou os versos no bolso.

- Continue, disse eu acordando.
- Já acabei, murmurou ele.
- São muito bonitos.



Vi-lhe fazer um gesto para tirá-los outra vez do bolso, mas não passou do gesto; estava amuado. No dia seguinte entrou a dizer de mim nomes feios, e acabou alcunhando-me Dom Casmurro. Os vizinhos, que não gostam dos meus hábitos reclusos e calados, deram curso à alcunha, que afinal pegou (ASSIS, 1992, p. 13).

Machado, ao avançar no seu tempo, alcança como alquimista das letras, triturando as horas e colocando na ficção pontes para a realidade e, no meio delas, a sua preocupação pedagógica encontra-se com a de Corrêa e ambos os textos conversam, reforçando o ideal comum.

Sobre a atemporalidade que presentifica o século XIX e a primeira década do século XX na pena de Machado, Nícea Helena Nogueira tece relevante consideração:

Machado de Assis é visto como precursor do Modernismo por combinar artifícios formais com o realismo psicológico dos finais do século XIX, a fim de produzir uma ficção cômica amarga e não raro compassiva, que antecipa, de forma notável, os escritores modernistas e mesmo pós-modernistas do século XX (LULA, 2012, p. 24).

No entrecruzar do final do século XIX e meados do século XX, Corrêa apresenta preocupações com a educação no Brasil que não apenas indiciam continuidade ao olhar machadiano como revelam, o trato íntimo de troca de ideias entre escritores que o ser e o estar no mundo, o “*Dasein*” heideggeriano, aproxima antes consciências do que corpos.

O dom artístico aliado ao ideal maior de transportar-se para o campo da educação para o futuro da posteridade, nas novas gerações, constitui as chamas da engenhosidade intelectual do Bruxo do Cosme Velho.

Segundo Arnaldo Niskier:

Machado de Assis, alcançando a glória dos 69 anos, iluminou a literatura brasileira com algumas das suas obras mais emblemáticas – e em todas elas podemos sentir, desde cedo, uma fagulha pedagógica. Sempre uma lição, mesmo que não fosse exatamente essa sua intenção (NISKIER, 2001, p. 9).

Por sua vez, Corrêa, longe de interceptar os passos machadianos, apresenta em *Cazuzuza*, muitas infâncias dentro de uma infância, quando a voz narrativa memorialística registra as distintas experiências escolares do protagonista que dá nome à obra.

Em *Conto de escola*, registrado temporalmente pelo autor Machado, como acontecido em 1840, o narrador-protagonista, cujo nome é Pilar, representa a infância sofrida em início de sua escolarização.

Já de começo, a motivação do menino para frequentar os bancos escolares foi a surra com vara de marmeleiro aplicada pelo pai. A escola tinha como mestre, Policarpo, um profissional do ensino que mais se dedicava a ler os jornais do que ensinar os pequenos. Usava como material didático-pedagógico, indispensável a sua prática de ensino, a palmatória, assim apresentada ao leitor do conto: “O pior que ele podia ter, para nós, era a palmatória. E essa lá estava, pendurada do portal da janela, à direita, com seus cinco olhos do diabo. Era só levantar a mão, despendurá-la e brandi-la, com a força do costume, que não era pouca” (ASSIS, 2008, p. 12).

Simbolicamente Pilar apresenta os orifícios do instrumento de tortura contados como cinco olhos do diabo. Nessa escola, o menino se reconhece, além de corruptível, ao aceitar uma moeda de Raimundo, filho do mestre, para explicar uma lição, uma vítima da delação de outro colega, fato que lhe rendeu doze bolos de palmatória. A lição que ficou ao narrador fica registrada no final do conto, não dada pelo mestre, mas pela vida nas atitudes dos dois colegas: “[...] foram eles, Raimundo e Curvelo, que me deram o



primeiro conhecimento, um da corrupção, outro da delação [...]” (ASSIS, 2008, p. 31).

Ao mesmo tempo soma-se às percepções de Pilar uma terceira, tão fatídica quanto as duas primeiras, o sentimento de vingança, a envolver três meninos de escola:

Na sala arquejava o terror; posso dizer que naquele dia ninguém faria igual negócio. Creio que o próprio Curvelo enfiara de medo. Não olhei logo para ele, cá dentro de mim jurava quebrar-lhe a cara, na rua, logo que saíssemos, tão certo como três e dois são cinco (ASSIS, 2008, p. 26).

A inversão do senso comum que norteia o dito popular, tão certo como dois e dois são quatro, tão certo como três e dois são cinco, poderia induzir o leitor a novo somatório entre os três alunos adicionados aos dois olhos agudos do professor, fechavam os cinco olhos da palmatória como símbolo do ensino e nenhuma aprendizagem da escola monológica.

Em *Cazuzza*, os bolos acontecem na primeira escola, a do povoado, porque uma forte chuva havia impedido os alunos a irem à escola:

Um dia, a chuva começou a cair de madrugada. Chuva brutal, dessas que paralisam o trabalho e impedem a gente sair de casa. Quase ninguém pôde ir à escola. Éramos seis meninos apenas. O Adão, que chegou por último, entrou assustado, descalço, as chinelas metidas nos dedos.
O Doca troçou:
-Xi! O Adão está com uma cara!
O outro sentou-se.
- A minha cara, a minha cara! Cara traz o professor, que não tarda aí. Passei por ele.
Minutos depois, o velho João Ricardo entrava debaixo de um grande guarda-chuva. Não se sentou como de costume. Em pé, junto à grande mesa, lançou os olhos pela sala, contando:

- Um, dois, três, quatro, cinco, seis. Só seis? Então porque chove ninguém vem à escola?

E empunhando a palmatória:

-Passem todos para o “bolo”! (CORRÊA, 2004. p. 42, grifo do autor).

Outro motivo tão fútil quanto o primeiro foi em torno do fato de uma lata de biscoito que, ao cair no chão, fez com que dela saíssem, além de objetos escolares, uma coleção de besouros, cujo dono nela os guardava também.

Como os meninos se pusessem a recolher os insetos, o professor não titubeou empunhar a palmatória.

- Estão pensando que isto daqui é lugar de brinquedo?! rugiu o velho, de palmatória em punho.

Quem apanhou primeiro foi o Vanico – dúzia e meia de “bolos”. Depois o Dedeco, depois o Donato.

Soaram-me nas mãos seis “bolos” dolorosos. Abri num choro ruidoso. O professor bradou-me, agitando a palmatória:

- Não quero gritaria aqui! Vá-se acostumando a apanhar calado.

Fui para o banco a soluçar baixinho. Meu coração estava cheio de amargura de quem sofre uma injustiça. Eu não sabia qual tinha sido a falta que me fizera merecer as palmatoadas (CORRÊA, 2004. p. 51-52, grifo do autor).

Por fim, até o canto de uma cigarra na sala de aula, a chamar a atenção dos alunos, provocou uma explosão de *bolos* como reprimenda aos desatentos. Até que chegou o dia da tabuada, quando os alunos foram colocados de pé pelo professor João Ricardo, que lhes fazia perguntas na formulação de cálculos mentais. Cazuza não teve tempo de concluir os cálculos e recebeu *bolos* da palmatória:

O velho João Ricardo ralhava-me sem piedade.

- Cale essa boca! Quem não quer apanhar, estuda! Por que não estudou?

O argumento durou hora e meia, sem uma pausa.

Minhas mãos encheram-se de bolhas de sangue e duas delas rebentaram aos últimos “bolos”.

Quando entrei em casa, minha família estava quase toda reunida no avarandado da rua.

Atirei-me, soluçando, aos braços de minha mãe. E quando ela me viu de mãozinhas inchadas e sangrando, voltou-se dolorosamente para meu pai.

-Veja! Isto é coisa que se faça? (CORRÊA, 2004. p. 72, grifo do autor).

Diferentemente do pai do protagonista do conto de Machado, *Menino de escola*, o de Cazuzza, desaprovou com severidade os métodos do professor, sentenciando: “O Cazuzza não vai mais à escola. Aprende aqui mesmo em casa. Depois ele aprenderá na vila” (CORRÊA, 2004. p. 74).

Seguindo a trajetória do menino de escola do vilarejo, a obra de Corrêa se aproxima do quarto tipo de romance de formação classificada por Mikhail Bakhtin como romance didático-pedagógico: “O quarto tipo de romance de formação é o romance didático-pedagógico. Ele se baseia em uma determinada ideia pedagógica, concebida com maior ou menor amplitude. Aqui se representa o processo pedagógico da educação no próprio sentido do termo” (BAKHTIN, 2010, p. 221).

Corrêa publica *Cazuzza* em 1938 durante a fase do Estado Novo, quando os intelectuais direcionam seus projetos para o âmbito estadual, a fim de educar a sociedade de acordo com a ideologia estadonovista.

A instituição educacional retratada, na obra *Cazuzza*, como um símbolo de civilização, menciona temas concernentes à realidade para a forma ficcional em que o autor trata da perspectiva de crescimento em um cenário de reconciliação do protagonista, afligido pelos desmandos de uma escola cuja metodologia educacional se caracteriza primordialmente pela severa punição e ensino rígido, com a realidade social em uma trajetória de

dificuldades e medos, provocando indeléveis impressões na psique infantil. Os métodos educativos adotados pela primeira escola com que o menino se depara e revistos pelas outras experiências a promoverem o crescimento e o potencial para discernir, despertam em Cazuzza a “[...] vontade de intervir no mundo e capacidade receptiva em relação a ele [...]”, como afirma Georg Lukács (2009, p. 141) e que, neste *corpus* em análise, se apresenta em uma “[...] modalidade específica de gênero romanesco, chamada *romance de educação* (*Erziehungsroman* ou *Bildungsroman*) [...]”, segundo Bakhtin (2011, p. 217, grifo do autor), estabelecendo uma relação entre a obra ficcional e a teoria literária *Bildungsromana* categoria do romance educativo versando sobre os ideais pedagógicos.

A primeira parte do enredo de *Cazuzza*, que se passa no final do século XIX, demonstra os pensamentos educacionais da época e os rígidos processos civilizatórios e disciplinares. O menino Cazuzza, algumas vezes, em seu percurso escolar, é punido com palmatória e exposto pelos próprios educadores a situações vexatórias e autoritárias. Tome-se por exemplo a passagem do romance que narra os dois suplícios temidos por toda a escola, como colocar o aluno de joelhos sobre grãos no meio da sala, ou obrigá-lo a colocar na cabeça enormes orelhas de burro confeccionadas em papelão e fazê-lo andar pelas ruas do povoado. São evidências que retratam a aversão dos professores da época à liberal democracia e à dificuldade de fugir das cobranças da homogeneidade ideológica estadonovista e levam o leitor atual a estabelecer o contraponto com o ideal pedagógico de Paulo Freire (1996, p. 93, grifo do autor) que se preocupa com o combate à opressão e propõe uma educação libertadora, ao argumentar que “[...] a autoridade coerentemente democrática está convicta de que a disciplina verdadeira não existe na estagnação, no silêncio dos *silenciados*, mas no alvoroço dos *inquietaos*, na dúvida que instiga, na esperança que desperta”.

A instauração do modelo ditatorial e todas as modificações ocorridas, inclusive na esfera da educação, são reforçadas na seguinte passagem:

Não foi somente na economia que a intervenção estatal getulista se notabilizou. Em certas áreas registram-se, igualmente, mudanças profundas. Este foi o caso da educação. Durante a gestão de Gustavo Capanema - ministro da Educação e da Saúde entre 1934 e 1945, que congrega intelectuais do porte de Mário de Andrade, Carlos Drummond de Andrade e Heitor Villa-Lobos -, são planejadas e implementadas importantes alterações, como a ampliação de vagas e a unificação dos conteúdos das disciplinas no ensino secundário e no universitário. Isso para não mencionar a criação do ensino profissionalizante, consubstanciado em instituições como Senai, Senac e Sesc (DEL PRIORE; VENÂNCIO, 2016, p. 258).

Além da educação, a pobreza e a simplicidade caracterizadas na descrição de Pirapemas, o pequeno povoado nordestino, em que o garoto protagonista reside no início de sua trajetória escolar, foram fatos representativos no contexto brasileiro da época para o país, partindo do pressuposto que a ficção de Viriato Corrêa apresenta a valorização do trabalho na tentativa de justificar as expectativas de vida e a mudança de cidade dos personagens principais de sua obra, como está registrado na passagem abaixo:

O povoado em que eu nasci era um dos lugarejos mais pequenos, mais pobres e mais humildes do mundo. Ficava à margem do Itapicuru, no Maranhão, no alto da ribanceira do rio. Uma ruazinha apenas, com vinte ou trinta casas, algumas palhoças espalhadas pelos arredores e nada mais. Nem igreja, nem farmácia, nem vigário. De civilização, a escola, apenas (CORRÊA, 2004, p. 17).

O narrador, ao se referir à mudança da família de Cazuya, do pequeno povoado para a Vila Coroatá, descreve o lugarejo do início da história como um espaço sem perspectiva para o crescimento pessoal, sem boas escolas e ofertas de trabalho:

- Por que é que a gente vai para a vila? – insisti.
Mamãe não respondeu e, como eu de novo fizesse a pergunta, disse,

evidentemente a disfarçar:

- Porque precisas aprender e a escola da vila é melhor do que a daqui.
E mudou de conversa.

Nunca pude saber, ao certo, o motivo que levava minha família a deixar o povoado em que meu pai nascera e vira nascer os seus primeiros filhos. Mas não foi somente porque a escola da vila fosse melhor que a da povoação.

Ao que percebi nesta frase, naquela, naquela outra, a causa da mudança foram os negócios comerciais de meu pai. Os negócios iam mal (CORRÊA, 2004, p. 81-82).

Foi durante o Estado Novo (1937- 1945) que a pobreza começou a ser vista como um problema social e iniciou-se a busca por uma estratégia para combatê-la, centrada na satisfação das necessidades básicas do homem, entre elas o trabalho e a educação, em que a última se tornava imprescindível para o sucesso da constituição do processo civilizatório.

[...] os conceitos *formação* e *educação* articulavam-se nas últimas décadas do século XVIII, ao ideal de uma sociedade afortunada, isto é, à ideia de que da formação e educação dos indivíduos dependia o bem o bem-estar da sociedade. Decorre daí o reconhecimento de que formação e educação são tarefas obrigatórias do Estado, bem como objetos de seu interesse [...] Assim, nas últimas décadas do século XVIII, o conceito de formação encontra-se intimamente ligado à articulação da sociedade em classes. Em nome da funcionalidade social, cada cidadão deveria receber a formação que o habilitasse da melhor maneira para o desempenho de sua função junto à coletividade. Uma vez entendidas a educação e formação como obrigação e interesse do Estado, abre-se campo para a concepção de um projeto de “educação nacional”, destinado a fortalecer a consciência de nacionalidade e a preparar cidadãos para o serviço do Estado (MAAS, 2000, p. 31-32).

Dentre os projetos dessa nova ordem que busca uma educação da sociedade de acordo com suas ideologias, estão os



projetos educativos e culturais que passam a “[...] evidenciar a relação entre propaganda política e educação no Estado Novo [...]” Velloso (1987, p. 4).

Cazuza imprime sua caminhada educacional, a partir da escola do povoado para a escola da vila, onde é recebido pela diretora carinhosa, Dona Janoca, e pela professora, Dona Neném, que conquista a simpatia e o coração do novo aluno com sua forma de contar fábulas para corrigir as faltas dos meninos. Chega, finalmente, à escola da cidade de São Luiz, como aluno do Colégio Timbira, onde tem por professor João Cância, considerado pelo protagonista como o melhor do colégio. Com ele Cazuza aprende sobre o Brasil na ótica estadonovista.

Toda esta questão acerca do nacionalismo, funciona como um elemento de integração dos intelectuais incumbidos da missão de representar a consciência nacional. Acredita-se ser relevante destacar que Corrêa, nascido em um pequeno povoado do Maranhão, assim como o protagonista ficcional, que também concluiu seus estudos primários e secundários na capital, São Luís. Ao criar seu personagem, Corrêa deu a ele características bastante regionais e realistas, espelhando-se nas singularidades nacionais brasileiras e em seu próprio aprendizado. O autor emprega idiossincriticamente sua vivência educacional como matéria-prima para a arquitetura textual do romance, apresentando uma forte relação com a formação do cidadão em uma sociedade que visa à modernização, porém mantendo o equilíbrio entre o campo (tradição) e a capital (modernidade), ao ressaltar as características de ambos.

No desenrolar da trama, há uma incessante busca do protagonista pela autorrealização e formação histórica no mundo que se inicia em sua infância e acompanha toda a sua juventude sob uma ótica inteiramente brasileira em que o autor registra, na ficção, pensamentos, linguagens, crenças e costumes nordestinos.

O discurso viriatiano reflete na estrutura composicional da narrativa a assimilação ao movimento real brasileiro da época, com

o cuidado e a preocupação de evidenciar a cultura e as riquezas nordestinas que são apresentadas transitoriamente da zona interiorana para a cidade capital do Maranhão. A escolarização de Cazuzza, que também percorre esse caminho, é apresentada como um rito de passagem em seu processo educativo e em sua maturidade almejada no início da obra e alcançada ao fim de seu ciclo escolar concomitantemente, configurando dessa forma o *Bildungsroman*, ou romance de formação.

Outras características que aproximam *Cazuzza* do romance de formação, diz respeito ao fato de o personagem protagonista ter seu ponto de partida na escola onde se inicia seu processo de formação como membro de um determinado grupo social. Cazuzza, um menino de escola, cuja jornada de desenvolvimento de personalidade começa na infância e tem todo seu processo de formação assimilado ao tempo histórico em que a obra foi publicada, alcança sua integração na sociedade após uma conturbada relação entre indivíduo e contexto político-educacional.

As características apresentadas revelam um protagonista em busca do desenvolvimento de um equilíbrio em sua trajetória que se dá início ainda muito jovem, levando-o a um aperfeiçoamento ao longo da história. Essas transformações são fundamentais para o entendimento do gênero literário desenvolvido por Corrêa, estabelecendo relação entre a formação de Cazuzza e os ideais pedagógicos discutidos e alterados concomitantemente com suas mudanças geográficas.

Corrêa atribui caráter nacional ao gênero e características do romance de formação muito bem definidas, porém já um pouco distante do eurocentrismo impregnado neste tipo de romance, legitimando assim, a cultura e ideais brasileiros, findando suas páginas com a reconciliação do homem problemático e a realidade concreta e social em um estágio de maturidade do personagem já em nova fase: “–Este é o Cazuzza! Ele não é mais criança. Agora é um homenzinho! “ Corrêa (2004, p. 229), disse o garoto a si mesmo

convencido de seu desenvolvimento e amadurecimento durante o período de estada na capital e durante sua trajetória escolar.

Referências

- ASSIS, Machado. **Dom Casmurro**. 26. ed. São Paulo: Ática, 1992.
- _____. **Contos de escola**. São Paulo: Paulus, 2008.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 1973.
- BERGAMO, Mônica. Machado na França. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 30 maio 2008. Ilustrada, p.1/2. Disponível em <http://acervo.folha.uol.com.br/fsp/2008/05/30/21/>. Acesso em 24 nov. 2017.
- CORRÊA, Viriato. **Cazuza**. 42. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2004.
- DEL PRIORE, Mary; VENÂNCIO, Renato. **Uma breve história do Brasil**. 2 ed. São Paulo: Planeta, 2016. p. 258.
- DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos**. Tradução de Antonio Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.
- LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Tradução de Bernardo Leitão, Irene Ferreira e Suzana Ferreira Borges. 7 ed. Campinas, São Paulo: Editora UNICAMP, 2013. p. 387-492.
- LUKÁCS, Georg. **A teoria do romance**: um ensaio histórico-filosófico sobre as formas da grande épica. Tradução de José Marcos Mariani de Macedo. 2. ed. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2009, p. 138-150. (Coleção Espírito Crítico)
- LULA, Darlan de Oliveira Gusmão. Nem romântico, nem realista: a ruptura na obra de Machado de Assis. In: **Machado de Assis**: atemporal. Juiz de Fora: UFJF/MAMM, 2012.
- MAAS, Wilma Patrícia Marzari Dinardo. **O cânone mínimo**: o *Bidungsroman* na história da literatura. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- NISKIER, Arnaldo. **O olhar pedagógico em Machado de Assis**. Rio de

Janeiro: Expressão e Cultura, 2001.

PANDOLFI, Dulce (Org.). **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999.

VELLOSO, Mônica Pimenta. **Os intelectuais e a política cultural do Estado Novo**. Rio de Janeiro: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, 1987.

