

**CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DE JUIZ DE FORA
JULIANA PINTO DE OLIVEIRA CAUSIN ALVES**

**PROCESSOS TRANSCULTURAIS NO *BILDUNGSROMAN* CAZUZA,
DE VIRIATO CORRÊA, EM DIÁLOGO COM CONTO DE ESCOLA,
DE MACHADO DE ASSIS**

Juiz de Fora
2018

JULIANA PINTO DE OLIVEIRA CAUSIN ALVES

**PROCESSOS TRANSCULTURAIS NO *BILDUNGSROMAN* CAZUZA,
DE VIRIATO CORRÊA, EM DIÁLOGO COM CONTO DE ESCOLA,
DE MACHADO DE ASSIS**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras, do Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora, CES/JF, área de concentração: Literatura Brasileira. Linha de pesquisa: Literatura Brasileira: tradição e ruptura.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Aparecida Nogueira Schmitt

Juiz de Fora
2018

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca – CES/JF

A474

Alves, Juliana Pinto de Oliveira Causin,
Processos transculturais no Bildungsroman Cazuza, de Viriato
Corrêa, em diálogo com conto de escola, de Machado de Assis / Juliana
Pinto de Oliveira Causin Alves .- Juiz de Fora : 2018.
88 p.


Dissertação (Mestrado – Mestrado em Letras: Literatura brasileira) –
Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora, 2018.

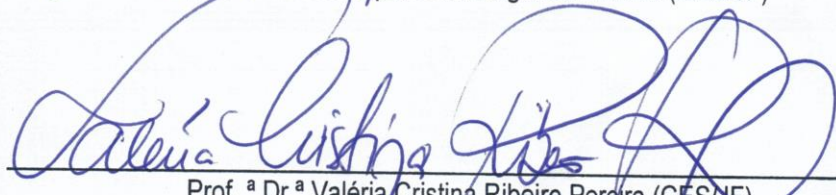
1. Bildungsroman. 2. Escola. 3. Transculturação narrativa. 4.
Intertextualidade. I. Schmitt, Maria Aparecida Nogueira, orient. II. Título.

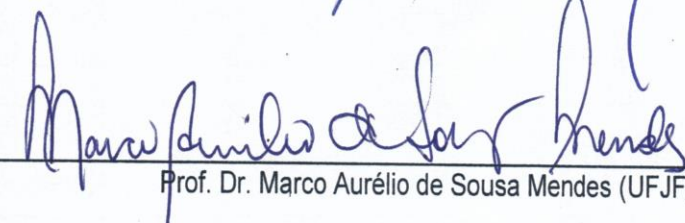
CDD: 869.1

ALVES, Juliana Pinto de Oliveira Causin.
**Processos transculturais no
bildungsroman Cazuza, de Viriato
Corrêa, em diálogo com Conto de
escola, de Machado de Assis.**
Dissertação apresentada como requisito
parcial para a obtenção do título de Mestre
em Letras, do Centro de Ensino Superior
de Juiz de Fora, CES/JF, área de
concentração: Literatura Brasileira. Linha
de pesquisa: Literatura brasileira: tradição
e ruptura, realizada no 1º semestre de
2018.

BANCA EXAMINADORA


Prof.ª Dr.ª Maria Aparecida Nogueira Schmitt (CES/JF)


Prof.ª Dr.ª Valéria Cristina Ribeiro Pereira (CES/JF)


Prof. Dr. Marco Aurélio de Sousa Mendes (UFJF)

Examinado (a) em: 12/06/2018.

Dedico a presente dissertação a todos aqueles que sofreram e lutaram para que hoje disfrutássemos de todas as maravilhas de *Nuestra América*.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente gostaria de agradecer a Deus, que me abençoou e me concedeu a cada dia uma nova página em branco para que eu pudesse, livremente, preenchê-la ao lado de pessoas tão especiais, sem as quais certamente não teria chegado até aqui. Aos meus pais, José Carlos e Carmem Lúcia, que desde sempre se doaram e renunciaram aos seus sonhos para que eu realizasse os meus. Pelo apoio e incentivo, obrigada sempre.

Às minhas irmãs, Cristiane e Marina, pela amizade, companheirismo e carinho habituais e por estarem sempre torcendo e orgulhosas de minhas conquistas.

Aos meus maiores presentes, meus amores inexplicavelmente essenciais, Maria e Valentina, que desde pequenas compreendem minha ausência e que sempre me aguardam com os mais belos sorrisos.

À minha família, pelo apoio em todos os momentos em que decidi trilhar novos caminhos.

Aos amigos de turma que desde o início tornaram minhas aulas mais leves e prazerosas. Foi extremamente enriquecedor ter vocês sempre presentes. Paloma, Cláudia, Maria Cláudia, Estela, Silvana, Revelino e Letícia, espero que nossa amizade perdure para além do mestrado.

À amiga, Patrícia, que não conseguiu terminar o curso conosco, mas que estará sempre em meu coração.

À minha querida Prof.^a Dr.^a Maria Aparecida Nogueira Schmitt, agradeço pelas palavras de aconchego nos momentos de insegurança e pela oportunidade de tê-la como orientadora. Tenho orgulho de citá-la como uma das responsáveis pela minha formação profissional. O seu exemplo de disciplina, competência e amor pelo trabalho fez com que eu a admirasse mais a cada dia.

Aos membros da banca: Prof. Dr. Marco Aurélio de Sousa Mendes e Prof.^a Dr.^a Valéria Cristina Ribeiro Pereira, pela leitura de minha dissertação e pela preciosa colaboração e disponibilidade para o debate.

La misma América Latina sigue siendo un
proyecto intelectual vanguardista que
espera su realización concreta.
Ángel Rama

RESUMO

ALVES, Juliana Pinto de Oliveira Causin. **Processos transculturais no *bildungsroman* Cazuzza, de Viriato Corrêa, em diálogo com Conto de Escola, de Machado de Assis.** 88 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018.

A partir do contexto histórico em que a obra **Cazuzza**, de Viriato Corrêa, foi produzida e da reflexão sobre o memorialismo individual e coletivo que o romance do enredo detém, buscar-se-á percorrer sob o olhar crítico essa narrativa que constituirá o *corpus* de análise. Ao considerar o contexto histórico dos anos 30, no Brasil, será observada a trajetória estudantil do personagem Cazuzza, menino de calças curtas que as troca por longas, símbolo do pequeno homem, numa espécie de ritual de passagem. O percurso que se inicia na zona rural passa pela instituição educacional da vila do Coroatá até alcançar o ensino da cidade grande, São Luís. Configura-se, desta forma, a obra que pode ser considerada *bildungsroman* brasileiro, uma vez que este tipo de romance reporta a certo grau de aperfeiçoamento decorrente das diversas fases da vida e aos valores procedentes do momento histórico nacional, estabelecidos para a formação do cidadão numa intercorrência de realidade e ficção. Considerando-se que o *bildungsroman* surgiu na Alemanha, atribuindo caráter nacional à literatura como um recurso de legitimação dos ideais da burguesia alemã, em **Cazuzza** observa-se, além do processo da formação do protagonista, uma particularidade cujo norte é estabelecido pelos valores do Estado Novo no Brasil, o que vem a instituir especificidade historiográfica aos acontecimentos ficcionais. Para legitimar tal constatação, recorrer-se-á ao embasamento teórico de Wilma Patrícia Maas e Mikhail Bakhtin. No que diz respeito ao reconhecimento dos processos transculturais narrativos de **Cazuzza**, buscar-se-á a contribuição do crítico uruguaio Ángel Rama, como recurso de análise que atenda às particularidades da literatura latino-americana. Entre os níveis dos processos transculturais narrativos realçados em **Cazuzza**, serão privilegiados o da cosmovisão, resgatando as tradições maranhenses, e o da linguagem, como processo de inclusão dos diferentes registros na construção da obra romanesca de Corrêa. Com vistas à aproximação do tema, a escola das primeiras letras no Brasil, estabelecer-se-á o diálogo entre o romance **Cazuzza** e **Conto de Escola**, da autoria de Machado de Assis, utilizando como aporte teórico as contribuições de Leyla Perrone Moisés e Arnaldo Niskier. Elencar-se-á a estes componentes de enfoque as relevantes considerações de Nilza

Rezende, no que se refere à atuação do ensino tradicional cuja pedagogia, muitas vezes, induzia a traumas e deserções escolares.

Palavras-chave: *Bildungsroman*. Escola. Transculturação Narrativa. Intertextualidade.

ABSTRACT

From the historical context in which the literary work **Cazuza**, by Viriato Corrêa, was produced, and from the reflection on the individual and collective memorialism that the plot tale unfolds, this narrative will be studied with a critical eye in order to make up the corpus of analysis. When considering the historical context in Brazil in the 1930s, the journey of the character Cazuza will be observed in a kind of rite of passage, due to the fact that this student boy in short pants trades them for long ones, making himself symbol of the little man. This crossing begins in the rural area, passes through the educational institution of the Coroatá village and reaches the education of the big city, São Luís. This way, the work can be considered Brazilian *bildungsroman*, once this type of novel of education refers to a certain degree of development arising from the various phases of life and the values coming from the national historical moment, established the citizen formation in an intercurrency of reality and fiction. Whereas the *bildungsroman* emerged in Germany, attributing a national character to literature as a means of legitimizing the ideals of the German bourgeoisie, it is observed in **Cazuza**, besides the process of the protagonist formation, a particularity whose direction is provided by the values of the *Estado Novo* period in Brazil, enacting historiographic specificity to fictional events. To support this research, the theoretical basis of Wilma Patrícia Maas and Mikhail Bakhtin will be used. Concerning the awareness of the transcultural narrative processes in **Cazuza**, the contribution of the Uruguayan critic Ángel Rama will be explored as an analysis resource to meet the particularities of Latin American literature. Among the levels of transcultural narrative processes highlighted in **Cazuza**, the cosmovision will be privileged, rescuing the traditions of Maranhão, and the language, as a process of inclusion of the different registers in the construction of Corrêa's Romanesque work. In order to approach the theme, the first educational law of 1827 determining the creation of elementary schools in all cities and towns in Brazil, the dialogue between the novel **Cazuza** and **Conto de Escola**, by Machado de Assis, will be built by using the theoretical contributions of Leyla Perrone Moisés and Arnaldo Niskier. These focus components will be added to the relevant considerations of Nilza Rezende, regarding the performance of traditional teaching whose pedagogy often led to school trauma and dropouts.

Keywords: *Bildungsroman*. School. Narrative Transculturation. Intertextuality.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	<i>BILDUNGSROMAN</i>	14
2.1	<i>BILDUNGSROMAN</i> BRASILEIRO: FORMAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO..	23
2.2	O MEMORIALISMO	27
2.3	CAZUZA : INDUMENTÁRIA E RITUAL DE PASSAGEM.....	34
3	OS PROCESSOS TRANSCULTURAIS NARRATIVOS PROPOSTOS POR ÁNGEL RAMA, EM CAZUZA	42
3.1	A LINGUAGEM COMO MATÉRIA-PRIMA NA ARQUITETURA TEXTUAL.	55
3.2	A COSMOVISÃO NO RESGATE DAS TRADIÇÕES NORDESTINAS.....	59
4	RELAÇÕES INTERTEXTUAIS	65
4.1	O TEMA DO SISTEMA ESCOLAR: VIRIATO CORRÊA COM CAZUZA E MACHADO DE ASSIS COM CONTO DE ESCOLA	68
4.2	A DENÚNCIA DA METODOLOGIA PUNITIVA NA ESCOLA TRADICIONAL: DO HIPOTEXTO AO HIPERTEXTO.....	71
5	CONCLUSÃO	83
	REFERÊNCIAS	85

1 INTRODUÇÃO

Ao se pensar em uma literatura ficcional cuja trama é enriquecida pela realidade, interpenetrando a arquitetura romanesca, muitas vezes, o leitor se depara com vivências e com fantasias que oscilam entre o inventado e o vivido.

O romance **Cazuza**, escrito, em 1938, por Viriato Corrêa, nascido em Pirapemas, no Maranhão, em 1884 e falecido no Rio de Janeiro, em 1967, constitui o *corpus* literário desta análise. Ao deixar registrado o envolvimento do personagem que dá nome à obra com o papel do professor na literatura brasileira e com o movimento educacional nutrido pelos ideais do Estado Novo, nos anos trinta, Corrêa faz uma releitura em tom memorialístico do cenário político do Brasil quando a realidade alimenta a ficção. O autor trabalhou como jornalista, romancista e teatrólogo, elegendo-se deputado estadual e, alguns anos depois, deputado federal por seu estado, sendo que, em 1938, tornou-se membro da Academia Brasileira de Letras.

As instituições educacionais são apresentadas, na obra em análise, nas suas respectivas predisposições, ou seja, desde a escola disciplinadora e punitiva à escola acolhedora e transformadora. No caminho do menino que adentra o mundo das pequenas letras, o espaço também se dilata na obra, da zona rural para a zona urbana, apresentando fatos experimentados em ambos os contextos.

A escola rural, a princípio sonhada pelo pequeno protagonista, apresenta uma conduta pedagógica tão decepcionante a Cazuza que provoca indeléveis impressões na mente do menino, resultando no sentimento de temor desmotivante.

Na caminhada pelo mundo da escola, o personagem passa por estágios que remetem o leitor a uma percepção da educação do jovem, segundo os ideais de formação do indivíduo dotado de valores procedentes do movimento histórico-nacional dos anos trinta. Ao abordar os fatos marcantes da história do Maranhão, Corrêa empenha-se em registrar, no percurso da obra que se inicia no povoado de Pirapemas, passa pela vila do Coroatá e chega à capital São Luís, a tradição oral em suas diferentes formas de registros de povos distintos, inseridos em um mesmo estado, ressaltando a plasticidade cultural e a variação linguística.

Essa narrativa multicultural, cuja estrutura formal entremeia ficção e realidade, acena para o alcance da heterogeneidade cultural no que se refere à interpenetração de costumes e às formas de vida, com a constante perda e

absorção de elementos extraídos de meios sociais distintos. É quando a herança da ancestralidade se torna nutriente do enredo em que transita o protagonista detentor da vivência entre cultura elitizada e popular.

A plasticidade cultural, entendida aqui como trânsito entre culturas que se interpenetram, atravessa o enredo de **Cazuza** de tal forma que o personagem protagonista se acerca de outros coadjuvantes que contribuem no processo de interpenetração de comportamentos, crenças e costumes. Para a abordagem crítica desse universo múltiplo, Ángel Rama (1926-1983), estudioso uruguaio, elaborou a proposta da transculturação narrativa como processo de análise que atenda às especificidades de literaturas plurais latino-americanas.

Revisitando as diversas raízes brasileiras, Viriato Corrêa apropria-se de traços culturais maranhenses, numa constante troca de expressões que abarcam o nível da linguagem, ao apresentar diferentes formas de registros extraídos da oralidade, e o nível da cosmovisão, ao destacar o pensamento mítico que norteia o imaginário das regiões interioranas brasileiras.

Na figura emblemática do professor das primeiras letras de Cazuza, está representada a escola tradicional com seus moldes, seus clichês e autoritarismos. Busca-se em Nilza Rezende (2013) respaldo teórico que contemple a visão da escola mutiladora superada pela escola transformadora.

Ao percorrer etapas em que o meio educacional se amplia e novos horizontes acenam para o personagem em formação, podem-se considerar os critérios que configuram o *bildungsroman*, contextualizando com o espaço e tempo político-social do Estado Novo. Relevante se faz recorrer às contribuições de Patrícia Maas (2000) no que se refere ao romance de formação brasileiro.

O estudo estabelece a aproximação intertextual entre o romance em questão e o texto de Machado de Assis, **Conto de escola**, com a primeira edição publicada em 1884, cujo tema consiste na ambiência da escola retrógrada, celeiro de distorções comportamentais em desacordo com o meio de ensino da educação moderna. Os estudos de Leyla Perrone Moisés (1979) que versam sobre os caminhos intertextuais e as contribuições de Arnaldo Niskier (1999) que pondera sobre a motivação do educando para que se obtenham resultados pedagógicos eficientes, dão aporte às reflexões sobre as causas e os efeitos das reações adversas a determinados sistemas de ensino.

2- BILDUNGSROMAN

O romance **Cazuza** foi escrito pelo autor maranhense Viriato Corrêa, em 1938, um ano após a instauração do Estado Novo, no Brasil, em um contexto histórico marcado por rupturas e alianças, em que o sistema educacional mobilizava os alunos em direção aos deveres cívico-nacionais e priorizava a construção de um homem político. Corrêa em sua obra ficcional enriquecida pela realidade e pelo movimento cultural da época, registra a política, as reformas educacionais e as condições de privação da liberdade, como validado por Maria Aparecida Nogueira Schmitt, ao tratar de realidade e ficção nessa obra:

Publicado pela primeira vez em 1938, o romance **Cazuza** teve como contexto histórico-político a preocupação com a formação do cidadão. Na solidificação do regime de caráter populista do Estado Novo em que era imprescindível o papel da educação formal na constituição do cidadão, Viriato Corrêa cuidou de retratar o ambiente escolar cujos professores apresentavam contrastes metodológicos entre a inovação e a tradição (SCHMITT, 2015, p. 113).

O Estado Novo foi uma fase política de regime autoritário que buscava fortalecer a identidade nacional e em que a 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 **Cazuza**, pode-se verificar a influência do contexto político-educacional nas ações dos personagens e nos direcionamentos pedagógicos, por entrelaçarem-se história e literatura. Ressalta-se o forte vínculo entre realidade e forma ficcional em um discurso híbrido que oportuniza uma reflexão literária acerca de aspectos que se manifestam no meio social, proporcionando uma releitura crítica do passado.

A instituição educacional retratada, na obra **Cazuza**, como um símbolo de civilização, passa por momentos de transformação e amadurecimento em suas práticas pedagógicas à medida que Cazuza também trilha o caminho emancipatório, dentro dos padrões socioeducativos da época. Afligido pelos desmandos de uma escola cuja metodologia educacional se pauta primordialmente em critérios punitivos e ensino rígido, o menino traça sua trajetória sob medos e insegurança que chegam a provocar fortes impressões em sua psique.

Os métodos educativos adotados pela primeira escola com que o menino se depara, acabam por promover o crescimento e o potencial de discernimento, ainda

que por caminhos pouco convenientes a uma prática pedagógica consciente de seu papel motivador e atraente. Como consequência, Cazuzza sente forte “[...] vontade de intervir no mundo e capacidade receptiva em relação a ele [...]”, como afirma Georg Lukács (2009, p. 141) e que, neste *corpus* de 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 *bildungsroman* na categoria do romance educativo cujo relato versa 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 impostos pela pedagogia da violência, 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, temida por toda a escola. São evidências que retratam a aversão dos professores da época à liberal democracia e à dificuldade de fugir das cobranças da homogeneidade ideológica estadonovista, oportunizando 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 ponderar que “[...] a autoridade coerentemente democrática está convicta de que a disciplina verdadeira não existe na estagnação, no silêncio dos *silenciados*, mas no alvoroço dos *inquietos*, na dúvida que instiga, na esperança que desperta.”, sugerindo que os alunos tenham atitudes ativas e questionadoras.

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 de 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 fundamentar a mudança da família de Cazuzá do pequeno povoado para a Vila do 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 idéia de que da formação e educação dos indivíduos dependia 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, grifo do autor).

Algumas dessas propostas atuais de reforma, apresentam, ainda hoje, relação com a política trabalhista de Getúlio Vargas em seu primeiro governo, que iniciou em 1930 e foi extinto em 1945, com o fim da Segunda Guerra Mundial em que o Brasil estava envolvido e em que os brasileiros lutaram pela democracia, não havendo mais justificativa para se manter sob a ditadura, como afirma Pandolfi:

[...] a partir de 1942 teve início o processo de desarticulação do Estado Novo. Certamente o envolvimento do Brasil na II Guerra Mundial, aliando-se por razões de ordem econômica aos Estados Unidos e rompendo com a Alemanha nazista, contribuiu para o enfraquecimento do regime. Como justificar a manutenção da ditadura, se soldados brasileiros lutavam na Europa em prol da democracia? Em novembro de 1945, Getúlio foi deposto da presidência da República. Extinto, o Estado Novo deixava uma forte herança histórica e matéria-prima para pesquisa e reflexão nas décadas seguintes (PANDOLFI, 1999, p. 11).

Em **Cazuza**, pode-se depreender a preocupação autoral em envolver o leitor com o contexto educacional da época e em atingi-lo com denúncias de contrastes metodológicos na fase em que a criança inicia seu amadurecimento e tem suas dúvidas e interesses desconsiderados por aqueles que se dizem educadores e que punem por qualquer motivo ou mesmo sem qualquer motivo: “essa percepção didático-pedagógica é amplamente presente em **Cazuza** como uma forma de depoimento e de alerta do escritor centrado no contexto político-educacional do país à época da publicação da obra”, segundo Schmitt (2015, p. 119).

A trajetória do personagem protagonista no meio educacional, perpassando pela fase dos anos 30 no Brasil, em que o espaço se dilata da zona rural para a zona urbana, estabelece uma aproximação com o conceito de *bildungsroman* que, embora tenha se originado do contexto sócio-histórico da Alemanha em um processo de aperfeiçoamento do indivíduo, atribui caráter nacional à literatura para

legitimar os ideais burgueses alemães, fundamentados no espírito iluminista visando a uma nova formação cidadã. Apesar de alguns aspectos negativos, a implantação de padrões europeus em um ambiente heterogêneo também foi benéfica, partindo do pressuposto de que sem a transplantação desses padrões impostos, talvez não fosse possível uma forma de expressão comum, sendo “[...] a adaptação dos padrões estéticos e intelectuais da Europa às condições físicas e sociais do Novo Mundo, por intermédio do processo colonizador [...]”, o aspecto mais interessante da literatura nos países americanos, segundo Antonio Candido (2003, p. 164).

Nessa mesma perspectiva, Roberto Schwarz (2000, p. 35) pondera que “o romance existiu no Brasil, antes de haver romancistas brasileiros. Quando apareceram, foi natural que estes seguissem os modelos, bons e ruins, que a Europa já havia estabelecido em nossos hábitos de leitura [...]”.

Faz-se necessário a definição do conceito de *bildungsroman* para uma melhor compreensão do percurso do menino Cazuzza e a associação da obra à teoria do romance de formação e seus valores sociais peculiarmente brasileiros. Sob a ótica de Patrícia Wilma Maas:

‘Bildungsroman’: ‘*novel of self-cultivation*’, ‘*roman des enfances*’, romance de formação. As traduções, em sua maior parte aproximativas, procuram resguardar o sentido de uma forma narrativa considerada pela historiografia como um fenômeno ‘tipicamente alemão’. No Brasil, tem a preferência o termo original, incorporado ao léxico literário brasileiro conforme Massaud Moisés, em seu *Dicionário de termos literários*, de 1978. A primeira manifestação do termo *Bildungsroman* data possivelmente de 1810, ano em que o professor de filologia clássica Karl Morgenstern emprega o termo pela primeira vez em uma conferência na Universidade de Dorpat. A definição inaugural de *Bildungsroman* por Morgenster entende sob o termo aquela forma de romance que ‘representa a formação do protagonista em seu início e trajetória até alcançar um determinado grau de perfectibilidade’. Uma tal representação deverá promover também ‘a formação do leitor, de uma maneira mais ampla do que qualquer outro tipo de romance’ (MAAS, 2000, p. 19, grifo do autor).

De acordo com as supracitadas definições de *bildungsroman*, como processo de amadurecimento, atravessando conflitos e imposições sociais, Mikhail Bakhtin, discorre em sua obra sobre a importância desse tipo de romance que não possui natureza substancialmente biográfica ou autobiográfica:

[...] existe outro tipo de romance incomparavelmente mais raro, que produz a imagem do homem em formação. Em contraposição à unidade estatística, aqui se fornece a unidade dinâmica da imagem da personagem. O próprio

herói e seu caráter se tornam uma *grandeza variável* na fórmula desse romance. A mudança do próprio herói ganha *significado de enredo* e em face disso reassimila-se na raiz e reconstrói todo o enredo do romance. O tempo se interioriza no homem, passa a integrar a sua própria imagem, modificando substancialmente o significado de todos os momentos do seu destino e da sua vida. Esse tipo de romance pode ser designado no sentido mais amplo como *romance de formação do homem* (BAKHTIN, 2011, p. 219-220, grifo do autor).

Embora o *bildungsroman* tenha suas raízes na Alemanha, como já ventilado anteriormente neste estudo, o termo vem se expandindo para além das fronteiras literárias europeias. A definição do vocábulo compõe o Dicionário de termos literários de Massaud Moisés:

Bildungsroman – Alemão *Bildung*, formação, *Roman*, romance. Francês: *roman de formation*. Português: romance de formação. Também se pode empregar, como sinônimo, o termo alemão *Erziehungsroman* (*Erziehung*, educação, *Roman*, romance).

Modalidade de romance tipicamente alemã, gira em torno das experiências que sofrem as personagens durante os anos de formação ou educação, rumo da maturidade. Considera-se o pioneiro nessa matéria o *Agathon* (1766), de *Wieland*, e o ponto mais alto o *Wilhelm Meister* (1795-1796), de Goethe. No fio da tradição germânica, outros ficcionistas cultivaram o tema: Tieck, Novalis, Jean Paul, Eichendorf, Keller, Stifter, Raabe, Hermann Hesse. Em língua inglesa, citam-se: Charlotte Brontë, Charles Dickens, Samuel Butler, Somerset Maugham. Em francês: Romain Rolland.

Em vernáculo, podem-se considerar romances de formação, até certo ponto, os seguintes: O *Ateneu* (1888), de Raul Pompéia, *Amar, verbo intransitivo* (1927), de Mário de Andrade, os romances do 'ciclo do açúcar' (1933-1937), de José Lins do Rego, *Mundos Mortos* (1937), de Otávio de Faria, *Fanga* (1942), de Alves Redol, *Manhã submersa*, de Vergílio Ferreira, o ciclo *A velha casa* (1945-1966), de José Régio (MOISÉS, 1978, p. 64, grifo do autor).

Ao elucidar o conceito de *bildungsroman*, já nas primeiras aproximações realizadas entre o pedagógico e o literário, percebem-se relevantes projeções no campo educacional a partir da formação do protagonista em sua trajetória escolar. Todo o processo de formação e transformação do menino Cazuza, estabelece uma relação com a teoria do romance de formação, nesse caso específico, sob um olhar pedagógico, focalizando a educação formal e institucionalizada. Essa evolução do personagem é confirmada neste trecho da obra ao fim da narrativa quando Julinho em um passeio de despedida da cidade, disse ao menino Cazuza: “Que idéia! Não sei como você não quer uma mamadeira! Você não é mais criança. Terminou hoje o curso primário. Já é, portanto, um homenzinho [...]” (CORRÊA, 2004, p. 229). Essa passagem evidencia o caminho educacional enveredado pelo garoto, até alcançar determinado grau de maturidade.

[...] O processo de amadurecimento é longo, difícil e gradual: há conflitos entre as necessidades (desejos) do herói e as visões (julgamentos) impostas por uma ordem social inflexível. Na análise de um *Bildungsroman*, o ponto de partida é a ideia do romance do herói individual em um processo de transformação [...] (GALBIATI, 2011, p. 1717-1718).

O *bildungsroman*, no *corpus Cazuzza*, apresenta a formação do protagonista, segundo os acontecimentos culturais, políticos e sociais da época no Brasil em um momento histórico muito particular, o da fase de transição política e econômica em que o governo projetava uma nova construção de identidade nacional, assim como um caráter literário específico da tradição romanesca que se preocupava com a educação. Dessa forma, o conceito de romance de formação estava diretamente ligado ao percurso do menino Cazuzza, que, durante a obra, cresce e educa-se em busca de transformação, amadurecimento e integração social com um princípio organizacional puramente pedagógico:

Na tessitura romanesca de Cazuzza, a preocupação com a formação do aluno de escola, conforme já foi ventilado nesse estudo, evidencia-se com mais veemência quando o personagem central ruma ao respectivo crescimento intelectual, ético e moral (SCHMITT, 2015, p. 118).

A segunda parte da obra, que dá continuidade ao percurso educacional de Cazuzza, é marcada por uma instituição escolar cuja formação docente foi capaz de superar a insegurança implantada no coração do menino em sua antiga escola, punitiva e violenta, a de Pirapemas, de onde se mudou. Nessa outra etapa estudantil, as novas educadoras do grupo escolar, então de uma vila, conseguiram, com toda afetividade, principalmente por meio do exemplo e estímulo, promover o gosto e o prazer pelo aprendizado, neutralizando os efeitos nocivos da primeira experiência escolar.

O restabelecimento de relações do indivíduo, conferido pelo tema, que encontrou dificuldades e sofreu decepções em seus primeiros anos escolares, guiado pelo local e pela realidade, torna-se de fundamental importância para o entendimento do tipo de romance em pauta, no qual o homem e suas ações são condicionadas pela “[...] necessidade formal de que a reconciliação entre interioridade e mundo seja problemática mas possível; de que ela tenha de ser buscada em penosas lutas e descaminhos, mas possa, no entanto, ser encontrada [...]” (LUKÁCS, 2009, p. 138).

Dessa forma, as etapas do meio educacional em que transita o protagonista do romance, vão se ampliando e se transformando de acordo com o espaço-tempo e a imagem do menino, daí o retrato do homem em formação.

A terceira e última parte do livro continua a acompanhar o processo de escolarização de Cazuzza que sai do povoado para a vila e mais tarde para a capital do Maranhão, São Luís, para estudar em um colégio de internato, o Timbira, mais moderno e com professores de diferentes perfis.

No começo, tive dificuldade em fixar os professores na memória e, mais de uma vez, os confundi com inspetores, vigilantes e contínuos. É que eles eram muitos e revezavam-se constantemente: alguns do curso secundário, de quando em quando, vinham dar aulas a nós do primário; alguns do primário sumiam-se, passando semanas inteiras nos salões do secundário. Havia-os de todos os feitios; os ásperos, os pacientes, os bons, os desleixados, os que gostavam de dar cascudos e os que não sabiam ensinar senão com berros (CORRÊA, 2004, p. 170).

Essa última parte do romance é marcada pela alegria de novas descobertas, mas também pelo afastamento de Cazuzza de sua casa paterna e pela vontade humana de não apenas contemplar, mas colocar-se ativamente frente à realidade do mundo, superando a solidão da alma, num processo educativo.

A saída de casa do protagonista, ainda jovem, confere à estrutura do *bildungsroman* uma característica central e recorrente nos romances desse gênero literário na busca de amadurecimento e libertação da fase infantil.

O término da obra, repleta de histórias de grandes valores nacionais e patriotas, narradas e contextualizadas por Corrêa, coincide com a formação do personagem principal e sua conduta ética, concluindo-se a fase infantil e um ciclo escolar, ao final do curso primário, o que caracteriza a quarta tipologia de romance de formação dentre as cinco propostas por Bakhtin:

O quarto tipo de romance de formação é o romance didático-pedagógico. Ele se baseia em uma determinada idéia pedagógica, concebida com maior ou menor amplitude. Aqui se representa o processo pedagógico da educação no próprio sentido do termo. O tipo puro engloba obras como *Ciropédia* de Xenofone, *Telêmaco* de Féncion, *Emílio* de Rousseau. No entanto, elementos desse tipo se encontram também em outras modalidades de romance de formação, inclusive em Goethe, em Rabelais (BAKHTIN, 2011, p. 221, grifo do autor).

Diferentemente dos demais tipos de romance, o *bildungsroman* aproxima o personagem ficcional do homem real que, sem forças extraordinárias ou superiores

à média humana, busca simplesmente sua realização pessoal e sua inserção na sociedade, além da formação do caráter. Ainda sobre o processo de formação, o aperfeiçoamento do indivíduo e o termo *bildungsroman* na literatura brasileira, Morgenstern (1988 apud Maas, 2000) assevera que tal forma de romance:

[...] poderá ser chamada de *Bildungsroman*, sobretudo devido a seu conteúdo, porque ela representa a formação do protagonista em seu início e trajetória em direção a um grau determinado de perfectibilidade; em segundo lugar, também porque ela promove a formação do leitor através dessa representação, de uma maneira mais ampla do que qualquer outro tipo de romance (MORGENSTERN, 1988 apud MAAS, 2000, p. 46, grifo do autor).

Morgenstern considera a obra de Goethe, **Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister**, um modelo ideal do *bildungsroman*, em que a realização dos ideais além de servir como parâmetro para julgamento das diversas classes, é também a força propulsora e o critério da ação de todo o romance. Essa afirmação se torna ainda mais enfática quando se é analisado o modo de abordagem ao processo de apropriação do gênero romanesco analisado por Lukács:

Contra essa dissolução da realidade em sonhos, em representações ou ideais puramente subjetivos, é que se dirige a luta do humanista Goethe. Também ele, como todo grande escritor de romances, se propõe como tema principal a luta dos ideais com a realidade, sua impregnação na realidade. Vimos que o ponto de transição decisivo para a educação de Wilhelm Meister consiste precisamente em que ele renuncia a sua atitude puramente interior, puramente subjetiva, para com a realidade, e chegue à compreensão da realidade objetiva, à atividade na realidade tal como ela é. Os Anos de Aprendizado de Wilhelm Meister é um romance de educação: seu conteúdo é a educação dos homens para a compreensão prática da realidade (LUKÁCS, 1994, p. 604).

Consolida-se, assim, a aproximação de **Cazuza** a essa forma literária definida a partir de uma trajetória de construção e formação da personalidade. No cerne do romance está a história de vida do protagonista que no percorrer da obra, busca seu lugar no mundo, perpassando por decepções e enganos, apontando as características do *bildungsroman* considerada por Jacobs (1989 apud MAAS, 2000):

[...]o protagonista deve ter uma consciência *mais* ou *menos* explícita de que ele próprio percorre não uma sequência mais ou menos aleatória de aventuras, mas sim um processo de autodescobrimento e de orientação no mundo;

- . a imagem que o protagonista tem do objetivo de sua trajetória de vida é, em regra, determinada por enganos e avaliações equivocadas, devendo ser corrigidas apenas no transcorrer de seu desenvolvimento;
- . além disso, o protagonista tem como experiências típicas a separação em relação à casa paterna, a atuação de mentores e de instituições educacionais, o encontro com a esfera da arte, experiências intelectuais eróticas [sic], experiência em um campo profissional e eventualmente também contato com a vida pública, política (JACOBS, 1989 apud MAAS, 2000, p. 62).

Embora a ação de cada personagem na obra viriatiana se desenrole na trama, de acordo com suas conveniências, ou de acordo com sua cultura, como acontece em alguns dos romances, o autor entrelaça as ações de todos os personagens em uma estreita relação com a realização humanista e com o centro do romance que se configura a partir do desenvolvimento do personagem principal.

Em consonância com as características supracitadas, percebe-se no contexto ficcional enredado por Corrêa, o deslocamento de um estado original até o desenvolvimento e aperfeiçoamento intelectual do homem voltado para a civilização e o seu lugar na sociedade, caracterizados pelo trajeto do personagem nas três partes do livro, sem perder o fio condutor do romance de essência primordialmente pedagógica.

Alçar a literatura como romance de formação escolar, delineando-a com a literatura infanto-juvenil, desvela as concepções reveladas nessa fase na narrativa em análise.

2.1 BILDUNGSROMAN BRASILEIRO: FORMAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO

Os intelectuais, durante a fase do Estado Novo, direcionaram seus projetos para o âmbito estadual a fim de educar a sociedade de acordo com a ideologia estadonovista.

No Brasil, por se tratar de um país com elevado índice de analfabetismo, os intelectuais, na época, se sentiram aptos a representar essa população de baixo nível de conhecimento no processo de organização e modernização da política do país, uma vez que o nacionalismo se tornou a maior preocupação desses estudiosos.

Os intelectuais dos anos trinta, sempre presentes nos grandes momentos históricos brasileiros, também compuseram o cenário político, guiados sempre pela

ideia de construção de um temário nacionalista como um incremento à tendência sentimentalista evidenciada pelo amor à terra. Candido elucida que essa característica é própria do brasileiro e, por isso, considerada de caráter nacional e inseparável do patriotismo:

Os românticos fundiram a tradição humanista na expressão patriótica e forneceram deste modo à sociedade do novo Brasil um temário nacionalista e sentimental, adequado às suas necessidades de autovalorização. De tal forma que ele transbordou imediatamente dos livros e operou independentemente deles – na canção, no discurso, na citação, na anedota, nas artes plásticas, na onomástica, propiciando a formação de um público incalculável e constituindo possivelmente o maior complexo de influência literária junto ao público que já houve entre nós (CANDIDO, 2000, p. 74-75).

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 [...]”, conforme Mônica Pimenta Velloso (1987, p. 4).

Uma importante reforma realizada na Educação Básica após 1930 durante o processo de construção da nacionalidade e que se tem como diretriz ainda atualmente, foi a criação do Ministério da Educação e da Saúde Pública, hoje Ministério da Educação (MEC), com o intuito de criar uma política nacional de educação e promover um ensino de qualidade no país, suprimindo a ausência de uma coordenação central.

Dentro do projeto educativo há que se distinguir dois níveis de atuação e estratégia: a do Ministério da Educação (Gustavo Capanema) e a do Departamento de Imprensa e Propaganda –DIP– (Lourival Fontes). Entre essas entidades ocorreria uma espécie de divisão do trabalho, visando atingir distintas clientelas: o Ministério Capanema voltava-se para a formação de uma cultura erudita, preocupando-se com a educação formal; enquanto o DIP buscava, através do controle das comunicações, orientar as manifestações da cultura popular (VELLOSO, 1987, p. 4).

Ao considerar que o Brasil é, em grande parte, um país de imigrantes, a supracitada reforma da educação visava a homogeneizar e a padronizar o ensino com o intuito de dar conteúdo nacional à educação transmitida nas escolas e por outros instrumentos formativos; padronizar o currículo escolar e os conteúdos mínimos obrigatórios para todos os cursos, o que facilitaria a fiscalização do ministro da educação ao erradicar as minorias étnicas, linguísticas e culturais.

Nacionalizar passa a ser entendido como uma questão de segurança nacional, devido à preocupação do governo com as consequências que poderiam acarretar com o surgimento da colonização estrangeira no Brasil. Os imigrantes alemães, por exemplo, eram fortes ameaças à formação da consciência patriótica brasileira, devido à política deliberada e organizada da Alemanha que buscava ampliar o seu domínio do mundo.

A partir de então, o Ministro da Educação, Capanema, nomeou diretores brasileiros que deveriam substituir os professores estrangeiros e buscou amparo no Ministério do Trabalho e na Igreja, organizando-se para impedir a influência desnacionalizadora, principalmente na organização família, garantindo uma unidade nacional.

O período histórico, compreendido entre 1938 e 1940, com a construção da política de nacionalização, suas características excludentes e a luta contra uma convivência pluralista e diversificada, compreende também o ano em que a obra de Corrêa foi escrita, lembrando o contexto estadonovista que se desdobra no decorrer da trama:

O ano de 1938 no Brasil é especialmente fértil em medidas legais e projetos identificados com a construção do nacionalismo brasileiro. Alguns desses projetos e medidas revelam o conteúdo doutrinário e político do projeto nacionalista que se criava. Falar dessas medidas e projetos é lembrar o contexto da época. Foi nesse ano que a investida integralista chegou ao seu apogeu e, simultaneamente, ao início de sua queda, por ação repressiva do Estado. Foi nesse ano que se formulou o projeto Organização Nacional da Juventude, em moldes fascistas e mobilizantes na sua concepção, evoluindo para uma experiência cívica sem maiores expressões, por intervenção de setores do Exército. Foi também em 1938 que a campanha de nacionalização do ensino chegou ao seu clímax, com a formulação e promulgação de um número substancial de decretos-leis destinados essencialmente a deter a experiência educacional dos núcleos estrangeiros nas zonas de colonização (SCWARTZMAN et al., 2000, p.165).

Toda esta questão acerca do nacionalismo e da busca por uma melhoria da educação funciona como um elemento de integração dos intelectuais incumbidos da missão de representar a consciência nacional. Acredita-se ser relevante destacar que Corrêa nasceu no mesmo pequeno povoado do Maranhão em que Cazusa se insere como ser ficcional. O autor também concluiu seus estudos primários e secundários na capital, São Luís, e, ao criar seu personagem, atribuiu a ele características regionais, espelhando-se nas singularidades nacionais brasileiras e em seu próprio aprendizado. O autor emprega idiossincraticamente sua vivência

educacional como matéria-prima para a arquitetura textual do romance, inserindo na trama narrativa fatos embasados em sua vivência estudantil.

O escritor registra em sua obra uma forte relação com o cidadão em uma sociedade que visa à modernização, mantendo, porém, o equilíbrio entre o campo, no resgate da tradição e a cidade, de acordo com o ideal da modernidade. Ressalta as características de ambos os espaços delineando, em sua narrativa contínua, a fase que compreende desde a infância do protagonista até sua puberdade.

O protagonista, no percurso da trama, encontra-se em constante busca por autorrealização e formação histórica no mundo que se inicia em sua infância e acompanha toda a sua juventude sob uma perspectiva genuinamente brasileira, uma vez 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*.

Outra característica que aproxima **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 inserido no 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 da efetivação de um equilíbrio em sua trajetória que se dá início ainda muito jovem e que o leva 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 simultaneamente com suas mudanças geográficas.

Corrêa atribui caráter nacional ao romance de formação muito bem definido, ainda que um pouco distante do eurocentrismo impregnado nesse tipo de gênero narrativo. Legítima, assim, a cultura e ideais brasileiros, ao findar suas páginas com a reconciliação do homem problemático e a realidade concreta e social em um estágio de maturidade do personagem 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.

2.2 O MEMORIALISMO

Abrangendo o título da obra, **Cazuza**, há um registro que pode ser tomado como chave de leitura já nas primeiras linhas da narrativa, uma vez que um episódio revelador aponta para o memorialismo. O narrador do romance recebe das mãos de um homem, cujo nome, Cazuza, dá título à ficção de Corrêa, um maço de papéis com manuscritos que registram lembranças da infância do portador. É quando a metalinguagem se instala como recurso autoral, já que a voz narrativa aponta para a origem do título do romance, **Cazuza**, designando uma linguagem que se debruça sobre si mesma.

O título dado à obra é, então, dissecado logo nas primeiras páginas, quando o narrador-personagem afirma serem suas as memórias de criança dos manuscritos que permeiam a narrativa, entrelaçando ficção e realidade.

No início da trama, a base para o desenvolvimento do romance, um homem adulto que atua como narrador revela ter um vizinho de nome Cazuza que descia sempre no mesmo bonde seguindo para a cidade, sobraçando uma pasta de couro. Um dia, Cazuza bateu-lhe à porta, abriu a pasta e entregou-lhe seus manuscritos assim dizendo: “–São as minhas memórias dos tempos de menino [...]” (CORRÊA, 2004, p. 8). Tais palavras indiciam que o memorialismo constitui o cerne da trama narrativa.

Esses manuscritos, intitulados **História verdadeira de um menino de escola**, começam a ser lidos diante da família que logo se interessa pelo relato e se reúne para ouvir as histórias contidas nos capítulos. Todos os dias após o jantar, os

sobrinhos do narrador, que, então, detinha os manuscritos insistiam com o tio para que lesse para eles:

-Titio, leia o livro que seu Cazuzza escreveu!
 Com o correr dos dias a frase ficou mais breve:
 -Titio, leia o livro do Cazuzza!
 Por último, era apenas com três palavras que os meninos exigiam a leitura:
 -Leia o Cazuzza!
A história verdadeira de um menino de escola ficou reduzida a *Cazuzza* (CORRÊA, 2004, p. 9, grifo do autor).

As referências e sistemas de signos do início da ficção apontam para a decodificação do título como elemento instigante de leitura. Samira Chalhub (1998, p. 7-8), em seu livro **A metalinguagem**, observando a relação do homem com o mundo afirma que “[...] todas as vezes que, no diálogo informal, necessitamos explicar-nos melhor, estamos no âmbito da metalinguagem [...]”, e é justamente o que faz o autor quando, já nas primeiras linhas, enfatiza o motivo que o leva a nomear sua história de **Cazuzza**, trabalhando o significado do título como esclarecimento ao leitor.

Para Gilles Deleuze (1925-1995), memória e signos se relacionam sob o ponto de vista filosófico. Em sua obra **Proust e os signos**, enfatiza a importância dos signos para o aprendizado:

Aprender diz respeito essencialmente aos signos. Os signos são objetos de um aprendizado temporal, não de um saber abstrato. Aprender é, de início, considerar uma matéria um objeto, um ser, como se emitissem signos a serem decifrados, interpretados. Não existe aprendiz que não seja ‘egiptólogo’ de alguma coisa. Alguém só se torna marceneiro tornando-se sensível aos signos da madeira, e médico tornando-se sensível aos signos da doença. A vocação é sempre uma predestinação com relação aos signos. Tudo que nos ensina alguma coisa emite signos, todo o ato de aprender é uma interpretação de signos ou de hieróglifos. A obra de Proust é baseada não na exposição da memória, mas no aprendizado dos signos (DELEUZE, 2006, p. 4, grifo do autor).

Na escrita de Corrêa, o narrador se faz de escritor e acaba por intitular a obra **Cazuzza**, como forma de homenagear aquele sujeito alto, quarentão e calvo que lhe presenteou com suas próprias recordações, ou seja, o personagem narrador presta homenagem a outro personagem: “Agora, um editor quer publicá-lo. Não lhes parece que isso é, de alguma maneira, homenagem à memória do autor?” (CORRÊA, 2004, p. 9), disse o escritor ao optar pelo título **Cazuzza a História**

verdadeira de um menino de escola, por ser aquele, segundo ele, mais curto, infantil e brasileiro do que este.

Mapeando rastros do memorialismo em **Cazuza**, percebe-se o comprometimento do autor com a difusão do patriotismo e com a formação cidadã brasileira já mencionadas em seções anteriores, porém na seção em pauta o resgate desse passado histórico leva o leitor a relembrar a ideologia dos defensores do solo do Brasil durante o regime do Estado Novo que contextualiza o romance, compondo o cotidiano escolar do protagonista em um tempo narrativo que transita da zona rural para a zona urbana no estado do Maranhão ao final do século XIX.

Tamanha a relevância dessa rememoração nacionalista que o narrador, no capítulo **O prisioneiro paraguaio**, se dedica a descrever um capítulo inteiro sobre as lembranças de um rapaz brasileiro que propositalmente desamarrou os braços de um inimigo paraguaio que havia sido preso e deixou-o fugir durante a Guerra do Paraguai. Essa liberdade lhe foi concedida, graças ao sentimento de igualdade que o brasileiro carregava em seu coração e, mesmo após ter defendido o país na guerra, ao fim da batalha tornou-se simplesmente um herói anônimo, como tantos outros. Sua única recompensa era um pequeno soldo que recebia da nação como pagamento pela luta nos campos paraguaios.

Essa relação entre memória e história faz com que o período repressor, ainda presente na consciência da população, sedimente a força testemunhal na lembrança, manifestando na obra as experiências vivenciadas pelo menino Cazuza o que denuncia, no sistema ditatorial do Estado, a violação dos direitos humanos e suas experiências repressoras, mas também seus anos de escolarização e seus conhecimentos adquiridos, que acabam por ser entendidos como o período de sua vida necessário ao seu gradual amadurecimento e à sua aprendizagem. Essa última, de extrema importância para a aquisição da memória, pois “[...] desperta o interesse pelos diversos sistemas de educação da memória que existiram nas várias sociedades e em diferentes épocas [...]”, segundo o historiador francês, Jacques Le Goff (2013, p. 388), nascido em 1924 e falecido em 2014.

A conceituação de memória em seu sentido lato torna-se fundamental para o entendimento da atuação das reminiscências nas ciências humanas: “A memória, como propriedade de conservar certas informações, remete-nos, em primeiro lugar, a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar

impressões de informações passadas, ou que ele representa como passadas”, pondera Le Goff (2013, p. 387).

Não se pretende com essa conceituação fazer qualquer pesquisa restrita relacionada aos diversos tipos de memórias já estudados pela ciência, mas apenas mapear aqueles encontrados nesta obra literária como uma forma de melhor entendimento do processo de resgate histórico. O movimento entre história, memória e literatura sobre os espaços territoriais em que viveu Cazuzá, delineiam os relatos de infância do protagonista até a sua adolescência: “[...] É importante, portanto, conhecer, mesmo minimamente, os processos e os tipos de memória já mapeados pela ciência, como auxiliares no estudo da literatura [...]”, afirma José Aparecido da Silva (2015, p. 57) ao tratar da multiplicidade de memórias em seu texto.

Ainda na primeira parte da obra, a infância em Pirapemas traz inapagáveis recordações do pequeno povoado em que o garoto, ainda muito pequeno, iniciou a vida escolar nos anos primários: “ Não me lembro qual a minha idade quando ficou decidido que, no ano seguinte, eu entraria para a escola” Corrêa (2004, p. 14). Fica claro que o narrador-personagem não se lembra com exatidão de sua idade naquela fase de sua vida, talvez não reproduzindo fielmente o seu passado, mas ao evocar traços de sua história, consegue recontá-la.

A memória se faz na obra como a capacidade de recordação de experiências, conceitos e sensações experimentadas no passado, operando em suas múltiplas formas de relembrar mentalmente essas vivências no tempo presente.

Embora as recordações do menino Cazuzá sejam aparentemente um discurso individual, todo o lastro dos acontecimentos históricos se refere à memória coletiva da sociedade da época na denúncia de um Estado ditatorial em uma tentativa de reconstrução de um passado sob o olhar presente em que literatura e história lutam incessantemente pela preservação da memória individual e coletiva.

A memória coletiva étnica dos povos sem escrita cristaliza e fundamenta os mitos sociais e familiares, principalmente os mitos de origem que asseguram a forma comportamental da sociedade humana, como assevera Le Goff (2013, p. 392), ao afirmar que “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, isto é, o dos mitos de origem”.

As tradições são ordenadas ideologicamente de acordo com as relações e sucessões. Os responsáveis pela polarização da memória coletiva possuem a

responsabilidade de zelar pela tradição e coesão do grupo, embora haja variantes devido à liberdade de reprodução e maiores possibilidades criativas. Le Goff (2013, p. 394) questiona as razões que tornam a memória coletiva viva nas sociedades atuais: “transmissão de conhecimentos considerados secretos, vontade de manter em boa forma uma memória mais criadora que repetitiva; não estarão aqui duas das principais razões da vitalidade da memória coletiva na sociedade sem escrita?”.

Em **Cazuza**, a memória coletiva é evocada pelo autor como memória cristã manifestada pelo povo maranhense na comemoração da Páscoa, exaltando o cristianismo como religião e ideologia dominantes: “[...] É o dia sagrado em que Jesus morreu. Respeita-se religiosamente a Paixão de Jesus” (CORRÊA, 2004, p. 60). Na Idade Média, a memória coletiva, existente nas diversas camadas sociais, difundia o cristianismo, hoje, as ideologias e memórias cristãs se mantêm na memória das palavras de Jesus que foram transmitidas pelos seus apóstolos e seus sucessores com respaldos teóricos presentes na **Bíblia Sagrada**, como nesta passagem a seguir: “Mas o Paráclito, o Espírito Santo que o Pai enviará em meu nome, ele vos ensinará tudo e vos trará à memória tudo quanto eu vos disse” (JOÃO, 2012, p. 1278).

A narrativa prossegue em outra passagem da obra em que a religião interpenetra a memória, quando realizada a festa para São Lázaro associando a morte à memória, difundindo novamente o cristianismo por meio desse enlaçamento cristalizado pelo milagre ocorrido:

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, grifo do autor).

A memória escolar permeia o romance o que contribui para estabelecer o diálogo com o memorialismo, ressaltando essa memória específica:

O aluno deve registrar tudo na sua memória. Nunca será demais insistir nesta atitude intelectual que caracteriza e caracterizará por muito tempo ainda, não só o mundo ocidental, mas o Oriente. Tal como o jovem mulçumano ou o jovem judeu, o estudante cristão deve saber de cor os textos sagrados. Primeiro, o saltério, que aprende mais ou menos depressa

– alguns investem nisso vários anos -, em seguida, se é monge, a regra benedita (*COUTUMES DE MURBACH*, III, 80 apud LE GOFF, 2013, p. 412).

Proust apresenta, ainda, outra vertente de estudo sob a égide literária: as memórias voluntárias e as memórias involuntárias. A memória involuntária proustiana atrelada aos signos sensíveis, promove, em *Cazuzza*, um retorno súbito ao passado frente a um sentimento de solidão que sucumbe o presente:

Em que nível, então, intervém a famosa memória involuntária? Ela só intervém em função de uma espécie de signos muito particulares: os signos sensíveis. Apreendemos uma qualidade sensível como signo; sentimos um imperativo que nos força a procurar seu sentido. Então, a memória involuntária, diretamente solicitada pelo signo, nos fornece seu sentido [...] (DELEUZE, 2006, p. 50).

Na última parte da obra, quando *Cazuzza*, já estava afastado de sua família e morando na capital do Maranhão, a memória involuntária se manifesta em uma passagem na qual o menino se recorda de sua mãe, quando na manhã seguinte à partida de seu pai que o levou para São Luís, foi deixado na escola por sua tia. Ao se ver sozinho, e sua tia desaparecendo ao longe, sentiu-se, pela primeira vez, desamparado mesmo que em um ambiente repleto de pessoas.

A saudade de casa era grande e indelevelmente a figura materna surgia em seus pensamentos enquanto seu coração doía de saudades. Sua memória retrocedia imediatamente aos momentos em que sua mãe o olhava triste naquela cidadezinha em que vivia, lamentando antecipadamente sua partida para a capital. Ao descrever esses momentos de angústia materna, o protagonista carrega os detalhes enfatizando e detalhando os momentos de tristeza:

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).

Ao recordar sua infância, ou mesmo momentos há pouco vividos, o personagem protagonista traz à tona as angústias do presente. A memória, nessa passagem “intervém como meio de busca”, segundo Deleuze (2006, p. 3).

A memória involuntária também é registrada na passagem na qual em um sábado, os alunos não conseguiam se concentrar nas lições da escola devido à grande expectativa de estreia do circo que chegara à cidade. Quando a aula terminou, toda a molecada saiu atrás do palhaço e involuntariamente, mesmo sem saber ao certo do que se tratava a cantiga proferida pelo personagem circense, repetiam em alto e bom som:

-Hoje tem espetáculo?
-Tem, sim senhor!
-O palhaço que é?
-É ladrão de mulher! (CORRÊA, 2004, p. 105).

Cazuza, que aprendera com suas professoras que um bom menino não andava atrás de palhaço, se conteve, mesmo com muita vontade de segui-lo junto com seus colegas.

Sobre o processo da associação sensorial entre o passado e o presente que caracterizam a memória involuntária como registro formado no inconsciente, Deleuze (2006, p. 57) assevera: “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”. Esse tipo de memória, oferece um passado sólido, contínuo e o conserva de maneira durável. Abordando os aspectos essenciais à conceituação da memória involuntária, Deleuze afirma ainda 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).

Já a memória voluntária, também conhecida como memória da inteligência, difere da memória espontânea e involuntária, por não ressuscitar as recordações mais profundas correspondentes à sensação que faz reviver as lembranças desagregadas pelo tempo com aspectos fragmentados e falsos.

Na sala de aula, um professor chamado João Cância, solicitou aos seus alunos que redigissem uma composição com o tema **A natureza do Brasil**.

Entusiasmado pelo assunto o menino protagonista escreveu sobre as riquezas do país, incluindo o clima, o solo, os vales e as florestas. Cazuzza encerra sua redação com a quadra célebre de Gonçalves Dias, no intento de exaltar a natureza do Brasil:

Nosso céu tem mais estrelas,
 Nossas várzeas têm mais flores,
 Nossos bosques têm mais vida,
 Nossa vida mais amores (CORRÊA, 2004, p. 209).

Admissível presumir que a idiossincrasia autoral haja acionado memorialisticamente detalhes contextualizados de um momento político-literário em que se insere **Cazuzza**, obra assinalada pelo ufanismo nacional. A narrativa progride dentro do espaço geográfico maranhense que contextualiza a ficção em uma releitura da tradição oral e das memórias que sedimentam a história do *corpus* em análise.

2.3 CAZUZA: INDUMENTÁRIA E RITUAL DE PASSAGEM

Considerando-se o ato do vestir-se como expressão sígnica da personalidade do indivíduo, inserido no contexto histórico-social em que se situa, pode-se chegar à reflexão sobre os papéis desempenhados por personagens cuja indumentária valida a percepção de seus sentimentos e de suas ações por parte do leitor. Tão intensa e fiel é a relação que se instala entre o vestuário e aquele que o porta, que na representação teatral os personagens da peça se apresentam de acordo com o tipo a ser representado. Segundo Luiz Paulo Vasconcelos (1987, p. 106, grifo do autor) “[...] o conceito de indumentária correspondendo ao período histórico em que transcorre a AÇÃO da peça é relativamente recente, datando de meados do século XIX [...]”.

Tal recurso em **Cazuzza** é acionado por Corrêa, uma vez que já nas primeiras páginas do romance, na apresentação do protagonista, a referência à indumentária do menino é registrada no título do primeiro capítulo, como que sinalizando para o leitor sobre as mudanças que passarão a ocorrer na sua vida.

Na década de 1930, a industrialização e a urbanização emergiam no Brasil, assim como, a importação de veículos, o comércio de alimentos, vestuários e utilidades para casa. Embora as vestimentas ainda fossem, em sua grande parte,

produzidas de maneira artesanal, a máquina de costura se popularizava, e a moda, evidentemente, se baseava nos padrões franceses.

A hegemonia cultural parisiense perdeu um pouco de sua influência no Brasil com o cenário da Segunda Guerra Mundial, devido à escassez de produtos importados que, com as leis criadas pelo governo do Estado Novo, tiveram seus impostos aumentados para a importação de bens, ampliando-se, contudo, as perspectivas de crescimento das indústrias brasileiras. De acordo com Luís André do Prado e João Braga (2011, p. 134), “[...] no período em que a Segunda Guerra Mundial paralisou a economia europeia –entre 1939 e 1945 -, as importações de roupas e tecidos praticamente estagnaram, em particular as provenientes da França, então sob domínio nazista [...]”.

Não se deve esquecer que na França antiga o traje sinalizava a posição social e que “[...] no fim do século XVI, o costume decidiu que a criança, agora reconhecida como uma entidade separada, tivesse também seu traje particular” (ARIÈS, 2012, p. 38), pois os primeiros trajes infantis não a distinguiam da sociedade adulta. Em meados desse mesmo século até o fim do séc. XIX, o traje infantil do menino pequeno aparentava estilo feminino, uma vez que eles usavam vestidos, enquanto as meninas pequenas usavam saias, até mais ou menos seus quatro anos de idade.

As primeiras páginas do livro **Cazuza**, de dimensões sociais evidentes, são constituídas pela motivação do protagonista em ir à escola e, em um ato de emancipação, ainda que na tenra idade, começar a usar calcinhas de menino, como descrito na passagem a seguir: “E, por amor às calças, comecei a mostrar amor aos livros” (CORRÊA, 2004, p. 14), assim, o narrador- personagem registra a ânsia e o desejo de inserção em uma instituição educacional, em um rito de passagem que se inicia na tenra infância e termina, ao fim do romance, na maturidade.

As calças compridas usadas pelos operários, no fim do séc. XVIII, eram signo de uma função específica e se tornaram uniforme dos marinheiros, tropas e tripulações de guerra, mais tarde as calças foram adotadas pelas crianças também como uniforme, conforme relatado na citação a seguir:

O uniforme recém-criado foi rapidamente adotado pelas crianças burguesas, primeiro nos internatos particulares, que se haviam tornado mais numerosos após a expulsão dos jesuítas, e que muitas vezes preparavam meninos para as academias e as carreiras militares. A silhueta agradou, e os adultos passaram a vestir seus meninos com um traje inspirado no uniforme militar

ou naval: assim criou o tipo do pequeno marinheiro que persistiu do fim do século XVIII até nossos dias (ARIÈS, 2012, p. 40).

Dessa forma, ao mencionar a simbologia e a importância do uso das calças na vida da criança de uma determinada região, o narrador registra, mesmo que implicitamente, a relevância da história do vestuário humano em busca do equilíbrio entre as formas normativas e o sistema indumentário regional, fazendo da roupa de seus personagens um elemento do sistema semiológico, e não mais um elemento ao qual se recorre apenas para fins de proteção ou adorno.

Os significados não podem constituir, assim como os seres míticos, percursos definitivos. Pertinente se faz o registro de Roland Barthes em seus estudos sobre os signos:

Em seu *Curso de Lingüística Geral*, publicado pela primeira vez em 1916, Saussure postulava pela primeira vez a existência de uma ciência geral dos signos, ou *Semiologia*, da qual a Lingüística não seria senão uma parte. Prospectivamente, a Semiologia tem por objeto, então, qualquer sistema de signos, seja qual for sua substância, sejam quais forem seus limites: imagens, os gestos, os sons melódicos, os objetos e os complexos dessas substâncias que se encontram nos ritos, protocolos ou espetáculos, senão constituem 'linguagens', são, pelo menos, sistemas de significação (BARTHES, 1975, p. 11, grifo do autor).

Apoiando-se em um arquétipo mais austero no intuito de atingir um objetivo, por meio do entendimento da escolha das vestimentas, Roland Barthes (2005, p. 357), entende que a diferença entre o vestuário masculino e o vestuário feminino, ocorre devido à influência inglesa que sofrera o primeiro, e por um fator de ordem ideológica, que, devido à democratização social, promoveu os “[...] valores do trabalho em detrimento do ócio, e desenvolveu nos homens uma ideologia de auto-respeito [...]”.

Quando se pensa em roupa, remete-se à concepção de moda que varia constantemente, devendo acompanhar as diversas imposições, inclusive de modelos estrangeiros e valores específicos da modernidade, acabando por se afastar do que é tradicional e do que é caracterizado pela individualidade do sujeito. Já a indumentária, objeto de estudo do historiador, está associada aos costumes da sociedade. A mudança e evolução permanentes, dificultam o tratamento da indumentária como um sistema que é definido por correlações normativas que “[...] regulam a disposição das peças num usuário concreto, captado em sua natureza social, histórica: é um *valor* [...]”, segundo Barthes (2005, p. 266, grifo do autor).

A fim de penetrar nos aspectos sociais e culturais da obra em que o autor apresenta os aspectos regionais maranhenses, a partir dos costumes vigentes no contexto histórico da época, se faz necessário entender que vestimenta, em sentido restrito, se caracteriza pelas peças que as pessoas usam por pudor, para se protegerem e se vestirem. No aspecto semiológico, o vestuário é um signo, pois é imposta a ele a leitura que o homem passa o tempo a ler, como por exemplo, a dose de conformismo, ou de excentricidade do traje usado.

Essas <<leituras>> são demasiado importantes na nossa vida, elas implicam demasiados valores sociais, morais, ideológicos, para que uma reflexão sistemática não tente encarregar-se deles: é a essa reflexão que, pelo menos de momento, chamamos *semiologia* (BARTHES, 1985, p. 149, grifo do autor).

Sendo as leituras sígnicas feitas a partir de um contexto, decifrá-las nem sempre é simples, pois um sentido não pode ser isoladamente analisado, já que se constituem pelas diferenças.

Decifrar os signos do mundo quer sempre dizer lutar com uma certa inocência dos objetos. Todos nós compreendemos tão <<naturalmente>> o francês que nunca nos vem à cabeça que a língua francesa é um sistema muito complicado e muito pouco <<natural>> de signos e regras: do mesmo modo, é necessário um constante esforço da observação para nos acomodarmos, não ao conteúdo das mensagens, mas à sua feitura: em suma, o semiológico, como o linguista, deve entrar na <<cozinha do sentido>> (BARTHES, 1985, p. 150, grifo do autor).

Para Schmitt (2013, p. 164-165, grifo do autor) “o novo romance latino-americano apresenta a realidade como ‘dever ser’, tem um sentido, representa. Eleva sua voz numa linguagem que emprega as palavras para expressar o que nunca foi dito [...]”, a História de um povo é estabelecida pelas escrituras e suas simbologias, voltadas para uma vertente secreta da linguagem que se apodera do texto de forma a reconstruir a identidade do povo e da época à qual se refere, aproximando-se da realidade do tempo da narrativa.

No que tange à questão das mudanças retratadas no *corpus* em análise que se revelam no decorrer da história, à medida que o menino cresce e se muda de cidade, ocorridas concomitantemente com as mudanças das partes do livro, enfatizam a particularidade de cada capítulo da trama. Dessa forma, a cidade, se caracteriza como um discurso refletido no traje vestido pelo menino que se altera de acordo com cada lugar em que reside e estuda.

A cidade é um discurso, e esse discurso é verdadeiramente uma linguagem: a cidade fala aos seus habitantes, nós falamos a nossa cidade, a cidade onde nós nos encontramos simplesmente quando a habitamos, a percorremos, a olhamos. No entanto, o problema é fazer aparecer, do estádio puramente metafórico, uma expressão como <<linguagem da cidade>> [...] (BARTHES, 1985, p. 184, grifo do autor).

O próprio nome escolhido para o segundo capítulo da obra intitulado, **Minha terra, minha casa, minha gente**, que descreve todo o povoado e as pessoas que lá residem, caracteriza a cidade como uma linguagem. Segundo Freire (2014, p. 28), em seu livro **Política e educação**, “[...] a Cidade é cultura, criação, não só pelo que fazemos nela e dela, pelo que criamos nela e com ela, mas também é cultura pela própria mirada estética ou de espanto, gratuita, que lhe damos [...]”, e Freire (2014, p. 30) prossegue afirmando que “no fundo, a tarefa educativa das Cidades se realiza também por meio do tratamento de sua memória e sua memória não apenas guarda, mas reproduz, estende, comunica-se às gerações que chegam [...]”.

Barthes em seu livro **A aventura semiológica** (1985, p.184), insiste em afirmar que somente se evoluirá cientificamente quando se excluir a metáfora da linguagem da cidade e “esvaziar essa expressão do seu sentido metafórico para lhe dar um sentido real”.

O espaço urbano ocupado pelo homem em geral possui sua significação, em que alguns autores, próximos aos estudos da semântica da cidade, assistem a “[...] uma consciência crescente das funções dos símbolos no espaço urbano [...]” (BARTHES, 1985, p. 183).

A relevância da especificidade de cada cidade e a concepção da construção histórica da cultura, é ponderada por Ángel Rama, em sua obra **A cidade das letras** (2015), quando o mesmo afirma ter pensado a América Latina em sua globalidade, com histórias particulares, mas nunca totalmente desmembrada.

Barthes assevera que desde Saussure, percussor da semiologia como uma ciência dos signos da qual também faria parte a semântica linguística e o vestuário, entende-se que:

[...] a linguagem, assim como a indumentária, é ao mesmo tempo sistema e história, ato individual e instituição coletiva. Linguagem e indumentária são, a cada momento da história, estruturas completas, constituídas organicamente por uma rede funcional de normas e formas; a transformação ou o deslocamento de um elemento pode modificar o conjunto [...] (BARTHES, 2005, p. 267).

Prosseguindo em tal raciocínio, Barthes (2005, p. 67) afirma que há atualmente certa mitologia da imagem em que existe um conflito entre o progresso material e os valores espirituais de um movimento secular irreversível, pertencentes ao mundo moderno em que não faz mais sentido a divisão entre as funções da imagem e da fala:

Outra tentação que se mostra aqui e acolá é a forte polarização da comunicação humana, fazendo da linguagem articulada, da fala, o instrumento do intelecto, da razão discursiva e abstrata, e, ao contrário, da imagem o veículo natural dos afetos, dos mitos e do patético, enfim do 'sentimento'; essa antítese permite concluir por uma regressão atual da humanidade para o irracional (ou a infância), regressão, aliás, que se pode reverter *in extremis*, fazendo da imagem uma comunicação privilegiada com o sagrado [...] (BARTHES, 2005, p. 67, grifo do autor).

O vestuário assume, assim, diferentes significados e determinadas escolhas coletivas em dados momentos históricos, servindo como meio de comunicação, expressão de valores, além de elementos culturais e de construção da identidade do sujeito, trazendo diversas mensagens e signos vestimentários, como descrito a seguir por Adilson José de Almeida:

[...] As roupas podem demarcar a diferenciação do espaço cultural entre campo e cidade, centro e bairros residenciais, espaço público e espaço doméstico-familiar e mais além, as diferenciações entre regiões no interior de um país; podem significar as noções de tempo: noite, tarde, dia, diário, semanal, sazonal; e ainda diferenças de *status* segundo classe social, gênero, etnia e grupo etário. A análise do vestuário deve permitir-nos avaliar como neste segmento do mundo físico estabelecem-se as diferenciações significativas entre todas essas categorias culturais [...] (ALMEIDA, 1995, p. 259).

Retomando as observações de Barthes (2005, p. 275) sobre o signo, “pode-se dizer que o que faz do vestuário um fato social total é sua função significante”, sendo um campo privilegiado e um objeto a ser decifrado pelo leitor.

Na época em que foi escrita a obra, a roupa, mais especificamente as calças, eram usadas na constituição do menino como um ser cultural que se apropria do vestuário como ato de demonstração do seu gênero e grupo etário. Até determinada fase da infância, os meninos maranhenses se vestiam com roupinhas de meninas, fato que despertava um enorme anseio pelo desenvolvimento e maturidade, e nessa história, uma enorme inquietação de Cazuza pelo início das aulas, uma vez que sua mãe lhe prometera que deixaria de usar vestidinhos ao adentrar no mundo das letras, como está registrado nesta passagem:

Dois motivos é que me deram vontade de estudar. O primeiro deles, as calças. Desde que me entendi, tive a preocupação de ser homem e nunca me pude ajeitar nos vestidinhos rendados de menina. Sempre olhei com inveja os garotos mais taludos do que eu, não porque eles fossem maiores e gozassem regalias que os garotinhos não gozam, mas porque usavam calças. Minha mãe prometia frequentemente: - Quando você entrar para a escola deixará os vestidinhos [...] (CORRÊA, 2004, p. 14).

Atualmente, devido às constantes evoluções e modificações culturais, a calça não é mais considerada um símbolo usado, prioritariamente, como ato de significação do gênero masculino. Confirmando essas mudanças que ocorrem continuamente em torno das culturas, “[...] este universo simbólico do vestuário é criado e recriado conforme as normas vigentes e as necessidades do indivíduo”, afirma Paula Piva Linke (2013, p. 5). Extrair os significados ocultos do vestuário, depende diretamente do conhecimento acerca dos elementos culturais em que o indivíduo se insere, “pois, a roupa, assim como qualquer outro objeto, faz parte de uma cultura material”, ressalva Linke (2013, p. 11). Não há possibilidade de desvendamento da linguagem do vestuário sem levar em consideração o ambiente e o espaço social.

Quando se fala em traje popular, leva-se em consideração o significado das roupas em um determinado contexto, submetido à aprovação da sociedade por meio de um processo de censura e que, por esse motivo, permanece por um longo tempo constituindo símbolos e tradições, assumindo-se um papel social que, geralmente, prevalece por longo período, passando de avós para netos.

A calça, na obra **Cazuza**, representa a tradicionalidade maranhense, comunicando, expressando valores e identidades e auxiliando nas relações sociais. Corrêa, ao relatar que a mãe do garoto confeccionou uma camisa igual à do pai, um hábito de uma época mais antiga na qual as crianças vestiam-se como adultos em miniatura, reafirma o abandono de uma fase caracterizada por muitas brincadeiras e poucas obrigações:

Chegou finalmente, o dia da reabertura das aulas. Fui a primeira pessoa que acordou lá em casa. A manhã ainda não tinha acabado de clarear e eu já andava pelos quartos, como barata tonta, de camisolão perturbando o sono alheio. Naquele dia tudo se juntava para me dar contentamento ao coração. Minha mãe caprichava em satisfazer a todos os meus desejos de criança. Além das calcinhas de menino, ela me fizera uma camisa igualzinha às camisas de meu pai, com punhos, abertura e colarinho. Havia ainda uns sapatos novos, um gorro azul com borla e seda e uma blusa marinheira (CORRÊA, 2004, p. 31).

Descortina-se, em **Cazuza**, uma preocupação com as relações da sociedade e com o corpo, o que concerne ao traje dos personagens uma forma de representação da cultura maranhense, atribuindo-se à indumentária uma carga sígnica no sistema que concerne ao ato comunicacional dentro do enredo ficcional.

3 OS PROCESSOS TRANSCULTURAIS NARRATIVOS PROPOSTOS POR ÁNGEL RAMA, EM CAZUZA

Desde o início da humanidade até os dias atuais, povos de diferentes culturas criam uma possibilidade de interpenetração entre elas que afluem no surgimento de misturas raciais e culturais. Na década de 30 do século XX, quando o *corpus* em análise, **Cazuza**, foi escrito, surgiam novas definições nacionalistas na América Latina, configurando essa época em destaque como relevante no campo da história, da antropologia e da sociologia, na formulação de análises científicas em óticas inovadoras que se refletiram também no campo cultural e literário. Nessa fase, intelectuais e escritores dedicados ao estudo da literatura e motivados a apresentarem as adversidades culturais iminentes de heterogeneidades conflitivas, e heranças culturais existentes no continente, fazem com que a literatura latino-americana, amparada às raízes advindas da cultura ibérica, assuma “[...] seu papel, ou seja, se nega a permanecer num estado semicolonial, submetida à exploração estrangeira e à retórica vazia: quer ser independente, autêntica, justa, enfim, fazer parte de um mundo novo e melhor” (RAMA, 2008, p. 62).

Houve, nesse período, uma profunda transformação de mentalidade que “[...] permite mudar a percepção da questão racial, que vai ser deixada de lado em favor de uma visada mais cultural da contribuição dos povos até então considerados inferiores”, segundo Eurídice Figueiredo (2007, p. 67).

Durante esse processo descolonizador surge o discurso popular contrapondo-se ao discurso erudito, emergindo, entre os dois mundos, o discurso latino-americano na busca de uma identidade literária própria e uma independência cultural, abarcando duas categorias sociais dissimiles, de dois universos em confronto. Rama (2008, p. 84) pondera que “a maior tristeza de um povo colonizado é sentir-se condenado a não superar os limites da colonização, a viver de empréstimo, como luz refletida [...]”.

O cruzamento de culturas, raças e etnias exigiram novos olhares críticos que dessem conta das demandas das inovações no campo das ciências sociais, assim como o emprego de vocábulos apropriados que contemplassem as especificidades da literatura de povos plurais.

Inúmeras terminologias desenvolveram-se no afã de designar novos processos e produtos resultantes das ordens simbólicas, que vêm, desde final do século XV, concorrendo para a formação da América Latina. A abrupta interpenetração e coexistência de culturas estrangeiras e dissimiles gerou processos de mesclagem que, em diferentes momentos do século XX, serão cunhados de aculturação, transculturação, ocidentalização, hibridismo, heterogeneidade cultural, globalização (ABDALA JÚNIOR, 2004, p. 168).

Para a abordagem crítica desse universo múltiplo, Ángel Rama, estudioso uruguaio, elaborou uma proposta teórica, denominada transculturação narrativa para atender às especificidades de literaturas plurais latino-americanas. Rama nasceu em Montevideu, em 1926, e, faleceu num trágico e precoce acidente de avião no aeroporto de Madri, em 1983, com destino a Colômbia para uma conferência de escritores latino-americanos.

Em meados dos anos 1960, Rama percorreu toda a América Latina dando conferências e cursos em universidades.

Os estudos de Rama analisam a necessidade de se respeitarem as diversas civilizações que compõem a América Latina. Como crítico literário, o uruguaio preocupava-se com a emancipação da literatura dessa região. As particularidades latino-americanas e a percepção da permeabilidade das demarcações fronteiriças legitimam a plasticidade ao ampliar sua configuração geográfica e ao promover uma integração entre as regiões literárias estabelecidas por afinidades culturais. Assim, Cunha (2007, p. 84) pondera que “[...] ao exemplificar seu conceito de comarca, Rama incluirá o caso brasileiro. Para ele, a diversidade cultural aqui equivaleria a um mosaico de países independentes [...]”.

Essas forças unificadoras culminaram em uma produção centrada em culturas específicas, renovando a escrita da América Latina. Marilda Aparecida Bechtluft, ao reforçar a ideia de que a literatura transpõe as demarcações geográficas, legitimando a integração latino-americana, conceitua comarcas culturais:

[...] Limites se fragmentam e se diluem para amparar a ocorrência de regiões literárias estabelecidas por afinidades culturais, apontando para a ampliação de suas fronteiras espaciais e a ocorrência de uma nova configuração geográfica, bem mais condizente com a realidade cultural do continente (BECHTLUFFT, 2015, p. 23).

Ao contemplar a ampliação desses espaços geográficos, Marilda Bechtluft pondera:

A configuração sócio–espacial da realidade latino-americana é constituída por nações marcadas pela ausência de uma genuína integralização cultural e pela presença de uma marcante heterogeneidade que, implacavelmente, convergem para a ocorrência de regiões culturais (BECHTLUFFT, 2015, p. 28).

Seguindo no viés da constituição desse novo continente, Ureña estudou a diversidade cultural do continente americano e criou o conceito de comarcas, limitadas ideologicamente, independentemente de fronteiras geográficas, em que cultura e conhecimento não se prendem à localização territorial, em uma desconstrução de fronteiras entre povos geograficamente distantes, mas culturalmente próximos. Amparada pelos pensamentos de Rama, Roseli Barros Cunha transcreve sua colocação acerca dos sistemas fronteiriços:

Porém, dentro de tal unidade haveria uma diversidade. Em um primeiro nível, pelo fato de alguns países terem se constituído como nações graças a fatores integrados e outros não. Num segundo nível, sustenta Ángel Rama, tal diversidade seria causada pela existência das chamadas regiões culturais. Estas muitas vezes ultrapassariam as fronteiras nacionais, como, por exemplo, a região amazônica, ou ainda subdividiriam um mesmo país (1982a, p. 58): *'Este segundo mapa latino-americano es más verdadero que el oficial cuyas frontera fueron, em el mejor de los casos, determinadas por las viejas divisiones administrativas de la Colonia y, em uma cantidad no menor, por los azares de la vida política, nacional o internacional.'* Cita o exemplo o Rio Grande do Sul, que guardaria mais semelhanças com o Uruguai e com a região pampeana da Argentina do que com o Mato Grosso ou alguns Estados do Nordeste brasileiro (RAMA 1982a apud CUNHA, 2007, p. 81, grifo do autor).

Cunha (2007, p. 84), ainda fundamentada nas teorias de Rama, cuja heterogeneidade se configura como base da infraestrutura de todo seu estudo, esclarece que, ao exemplificar seu conceito de comarca, “[...] Rama incluía o caso brasileiro. Para ele, a diversidade cultural aqui equivaleria a um mosaico de países independentes [...]”, desprezando os cânones europeus. Candido sobre a heterogeneidade de acordo com a localização geográfica, afirma que:

A nossa literatura, tomado o termo tanto no sentido restrito quanto amplo, tem, sob este aspecto, consistido numa superação constante de obstáculos, entre os quais o sentimento de inferioridade que um país novo, tropical e largamente mestiçado, desenvolve em face de velhos países de composição étnica estabilizada, com uma civilização elaborada em condições geográficas bastante diferentes. O intelectual brasileiro, procurando identificar-se a esta civilização, se encontra, todavia, ante particularidades do meio, raça e história, nem sempre correspondentes aos padrões europeus que a educação lhe propõe, e que por vezes se elevam em face deles como elementos divergentes, aberrantes (CANDIDO, 2000, p. 101-102).

Um exemplo da existência e da necessidade de se pensar a ampliação das comarcas latino-americanas, são as cartas trocadas por importantes nomes da época. Em uma carta enviada a Getúlio Vargas, ainda em seu governo ditatorial, o ministro da educação, Gustavo Capanema, se mostra preocupado com o ambiente cultural das nações hispano-americanas com o desconhecimento da cultura brasileira e com a importância de um trabalho que seria realizado pelo escritor, Gilberto Freire, em uma viagem de estudos, a percorrer alguns países da América Latina:

A Getúlio Vargas

Rio, 28.10.1941

Sr. Presidente,

Apresento a V. Excia. um plano de início de um cuidadoso trabalho de sondagem do ambiente cultural das nações hispano-americanas, para verificação do que é possível fazer no sentido de uma maior, mais segura e mais continuada penetração da cultura brasileira. A cultura brasileira é quase inteiramente desconhecida dessas nações. Vencer essa distância, não só em proveito de um maior entrelaçamento espiritual na América, senão também para que se alargue o prestígio do esforço intelectual de nosso país, é tarefa que se impõe aos homens de governo brasileiros, que se impõe especialmente ao regime atual, ao preclaro e dinâmico governo de V. Excia., continuamente disposto e consagrado aos grandes e difíceis empreendimentos. O trabalho, a ser realizado, pelo escritor *Gilberto Freire*, deverá iniciar-se pelos países em que a tarefa parece mais fácil: Argentina, Uruguai, Paraguai e Bolívia (SCHWARTZMAN, 2000, p. 334, grifo do autor).

Nesse trecho da carta, citado acima, fica evidente que o propósito de criação de uma teoria literária que abarcasse o entrelaçamento cultural entre os países da América, como a criada posteriormente pelo crítico uruguaio Ángel Rama, já era necessária. A transculturação narrativa, abordada no capítulo 2 desta pesquisa, e criada para abarcar a ideia de aproximação entre os povos latino-americanos é também expressada em uma outra carta de Gilberto Freire a Capanema, escrita em 1942. Freire, já em viagem, expressa, nessa carta, a vontade dos paraguaios de estabelecerem contato com a cultura brasileira:

De Gilberto Freire

Assunção, 31.1.1942

[...] Aqui tenho encontrado da parte dos paraguaios a maior simpatia e vivo desejo de maior contato com a cultura brasileira. Seria ótimo que a Academia Brasileira de Letras, por exemplo, que não é nenhuma pobretona, estabelecesse aqui uma cadeira de estudos brasileiros que podei se especializar no estudo de coisas de interesse comum sobre nossas origens ameríndias. A propósito: como supunha, e como lhe disse, este ponto pode ser a base natural, nada forçada, de maior aproximação cultural dos povos da América espanhola conosco. Já tenho falado no congresso, para o ano,

de estudos ameríndios e encontrado entusiasmo pela idéia. Nós somos, dos grandes povos da América do Sul, e, ao lado do México, o menos europeu e, essencialmente, o menos colonial na sua cultura e por conseguinte, em posição de ser o pioneiro de uma nova cultura americana, na qual se valorizem, em vez de se subestimarem, os elementos não-europeus [...] (SCHWARTZMAN, 2000, p. 339).

Os pensamentos de Candido e Rama acabaram por se entrelaçar, apontando sempre para uma literatura enraizada à cultura local, na qual os limites impostos pelas fronteiras geográficas não mais representariam as culturas preponderantes no cenário das regiões latinas que se solidificariam em defesa das tradições populares, propondo a valorização da realidade local.

Considerando-se que o presente trabalho tem como eixo teórico basilar os estudos de Ángel Rama, faz-se necessário o registro conceitual dos processos transculturais narrativos, cuja teoria não pressupõe a adaptação de culturas dominadas aos ditames da cultura dominante.

Fernando Ortiz (1853-1895), estudioso da cultura afro-cubana e pioneiro do conceito antropológico da transculturação, questionou e criticou o vocábulo aculturação de origem anglo-saxônica, até então utilizado como transferência redutora de culturas, caracterizado apenas por uma nova aquisição cultural, buscando depurar-lhe a adequação. Amparado pelas experiências antropológicas, indica alto índice de mestiçagem cultural e racial, criando o novo vocábulo transculturação para substituir o termo aculturação que legitima a plasticidade cultural e se desdobra em: aculturação, desculturação e neoculturação. O conceito criado a princípio para abarcar a diversidade de Cuba, se estendeu a toda América Latina. Sobre essa empreitada antropológica, Ortiz assevera que:

O vocábulo transculturação expressa melhor as diferentes fases do processo transitivo de uma cultura para a outra, porque esta não consiste somente em adquirir uma cultura distinta, que é o que a rigor indica o vocábulo anglo-saxão aculturação, mas implica também, e necessariamente, a perda ou desligamento de uma cultura precedente, o que poderia ser chamado de uma desculturação parcial e, além disso, significa a conseqüente criação de novos fenômenos culturais que poderiam ser denominados neoculturação (ORTIZ, 1987 apud RAMA, 2001, p. 96).

O termo transculturação, numa síntese de desculturação e de aculturação, na qual tanto a cultura imposta como a cultura receptora são modificadas, ocorrendo uma transição entre ambas e tornando-as indispensáveis no âmbito antropológico para a compreensão da heterogeneidade americana, aparece pela primeira vez, em

1940, no ensaio, **Contrapunteo cubano del azúcar e del tabaco**, de Ortiz. O antropólogo cubano escreve em seu ensaio exemplar sobre a identidade nacional de seu país, por meio de uma construção dialética entre elementos fundamentais para a economia do país, como o colonizado e o colonizador, o mulato e o branco, um produto e outro.

Trata-se de uma descrição de um povo por meio de uma forma poética que explica e introduz o neologismo transculturação no vocabulário das ciências humanas. A transculturação, que expressa melhor o processo transitivo de uma cultura a outra, chega para substituir conceitos ineficazes na expressão de transmutações, como desculturação e aculturação:

[...] o autor constrói um jogo dialético entre o açúcar e o tabaco, principais produtos de Cuba, elementos primordiais no desenvolvimento da economia cubana, do passado colonial aos dias de hoje. Utilizando o contraponto musical como base de seu texto antropológico-literário, ele constrói uma melodia textual na qual os elementos fundadores da cultura cubana são colocados como contraponto, nota contra nota e os produtos se transformam em entidades abstratas: o branco do açúcar e o marrom do fumo, o doce e o amargo, o alimento e o veneno, a carne e o espírito, o sol e a lua, o dia e a noite, a água e o fogo [...] (REIS, 2012, p. 466).

Ortiz, que no ensaio citado anteriormente, se preocupa com questões relativas às ciências sociais, visitando os diferentes povos, os quais, atualmente, são denominados cubanos, considerou como urgente a necessidade de se criar um vocábulo que abarcasse o processo e a história desse múltiplo encontro de culturas e povos sempre em movimento, pois os discursos de hibridismo, mestiçagem, criouliização, muitas vezes se confundem com o vocábulo transculturação, empregado para defini-lo como o que “[...] ultrapassa a visão limitada de mestiçagem racial, para significar o movimento que subjaz ao encontro de culturas [...]”, de acordo com os estudos de Livia de Freitas Reis (2012, p. 468), embora os demais vocábulos se diferenciem por aspectos biológicos, linguísticos, culturais e literários:

A visão de Ortiz implica primeiramente uma parcial desculturação que, segundo Rama, pode alcançar diversos graus e atingir tanto a área da cultura como a do exercício literário, acarretando perda de componentes considerados obsoletos. Em segundo lugar, implica incorporações decorrentes da cultura externa e, em terceiro, um esforço de recomposição, articulando os elementos da cultura originária e os que vêm de fora (SCHMITT, 2013, p. 73-74).

Embora não pertencente aos níveis da teoria recriada por Rama e abordados neste capítulo, a transculturação antropológica também deixa suas marcas na obra literária em duas passagens. Na primeira passagem, quando a interpenetração se dá pela primeira mudança de Cazuzá que ocorre de Pirapemas para a Vila do Coroatá e se deslumbra com o novo: “Para quem já tivesse visto o mundo, a vila do Coroatá devia ser feia, atrasada e pobre. Mas, para mim, que tinha vindo da pequenidade do povoado, foi um verdadeiro deslumbramento” (CORRÊA, 2004, p. 88). Cazuzá, mostra-se nessa passagem consciente de que a vila não seria um lugar tão moderno e avançado culturalmente, porém a seus olhos e diante de sua estreita experiência, eram grandes as mudanças se comparadas ao seu lugar de origem.

A segunda passagem caracterizada pela transculturação antropológica, é evidenciada também em uma mudança de cidade, porém dessa vez da Vila do Coroatá para a capital São Luís, em que o protagonista afirma que o mundo mudou inteiramente: “Eu, que vinha da roça e que quase nada tinha visto, estava com a alma preparada para todas as emoções. São Luís, aos meus olhos, era esplendor das cidades” (CORRÊA, 2004, p. 160), afirma o narrador-personagem perplexo diante de tantas novidades.

Alguns estudiosos ponderam que tanto em Ortiz quanto em Rama, considera-se a plasticidade cultural e seus fins sociais e humanitários, visando à formação da cultura nacional como, “[...]uma ideologia cultural do devir da América nos diferentes projetos de nação, seguindo a onda modernizadora[...]”, Figueiredo (2007, p. 75).

Ao apontar para a diversidade de crenças e tradições sobrevividas da ancestralidade, oportuniza-se o reconhecimento de escritores latino-americanos e a inclusão de suas vozes, até então marginalizadas. Na concepção do hondurenho José Cecílio Del Valle, a América foi forçadamente submetida aos cânones europeus e defende as ideias de independência de *Nuestra América*, em oposição às ideias espanholas, afirmando não haver superioridade desta sobre aquela, como afirma Schmitt (2013, p. 59), ao dizer que Del Valle defendeu “a independência de *Nuestra América* em uma série de textos publicados, sobretudo em seu jornal **El amigo de la pátria**, escrito entre 1821 e 1822. Neles expôs suas ideias sobre a situação da América, sobretudo diante da Espanha”.

Ainda sobre a ideologia supracitada, José Victorino Lastarria (1817-1888) alega que os americanos e europeus se diferenciam pelas condições sociais, porém com sentimentos e costumes voltados para um mesmo fim, e que se deve apoderar

dos progressos científicos europeus e adaptá-los à realidade americana, “[...] propondo, assim, uma postura antropofágica da América em relação à Europa [...]” complementa Schmitt (2013, p. 60).

Partindo para outro momento de construção do conceito de *Nuestra América*, Domingos Faustino Sarmiento (1811-1888) propõe que a civilização da América se espelhe no segmento europeu. Segundo Schmitt (2013, p. 62), “para Sarmiento, esse dilema só se resolveria por meio do triunfo da civilização sobre a barbárie”.

Sarmiento, que defendia a cultura europeia, estabelecia uma oposição política e cultural entre a barbárie, concebida por ele, como caracterização do campo, da zona rural e do índio, enquanto a civilização era concebida como sinônimo de cultura, riqueza e progresso. Para Sarmiento, cujos discursos eram excludentes, elitistas e racistas, civilizar o país seria povoá-lo com imigrantes brancos. Embora com propósitos excludentes e de transformação social do povo humilde, contribuiu na luta por uma educação profissional e científica.

Posteriormente, é retomada a ideia de *Nuestra América* pelo cubano José Martí, nascido em 1853 e morto em 1895 na batalha de Boca de Dos Ríos, lutando em prol da Independência cubana que “[...] alerta contra preconceitos geradores de diásporas e a falsidade ideológica que induz a humanidade a equívocos irreparáveis” como ressalta Schmitt (2013, p. 67), considerando que não há confronto entre civilização e barbárie, mas entre a falsa cultura erudita e a cultura popular, em oposição ao pensamento do argentino Sarmiento.

No polo oposto a Sarmiento, Martí cujo principal objetivo era a independência cubana, propunha a união da América Latina, com suas misturas étnicas, criticando as teorias racistas. Buscava uma nova e original identidade para os Estados latino-americanos recém-formados durante o século XIX, que se diferenciasssem das particularidades europeias em que não havia negros, índios e mestiços. Precisava-se romper com as academias do Velho Mundo e tornar autônoma a fala e a escrita, inclusive as indígenas, tanto no Brasil quanto nos países de colonização espanhola.

Ao escrever o texto *Nuestra América*, Martí define a América Latina como sendo mestiça, conferindo a essa caracterização um olhar otimista, capaz de absorver a mistura racial de forma harmoniosa, diferentemente da América anglo-saxônica que busca inviabilizar a mistura de raças, vendo o outro de forma isolada e rejeitada, em uma reprodução da cultura europeia, inevitável naquele momento histórico:

[...] Martí se refere ao hibridismo e à heterogeneidade que caracterizavam (e continuam caracterizando) a América Latina, no sentido da coexistência de grupos socialmente e racialmente diferentes. Sua visão utópica tende a ver a realização deste continente harmonioso em um devir, pois ele não pode ignorar os problemas então existentes [...] (FIGUEIREDO, 2007, p. 66).

José Martí, seguindo a linhagem e inoculando a semente da transculturação que dialoga com o conceito de *Nuestra América*, e, conforme a ideia de comarcas culturais do cubano, Pedro Henriquez Ureña (1884-1946), dissemina a ideia de igualdade de um povo diferentemente igual. Afasta-se dos pressupostos teóricos europeus dominantes, no que diz respeito à homogeneização, e busca descolonizar a cultura com um novo discurso literário.

Martí conheceu a escravidão e suas desumanidades, ainda muito novo, ao acompanhar seu pai, a trabalho, em uma fazenda. Schmitt (2013, p. 64) pondera que a partir desse momento “a semente da vergonha pela miséria humana começou a germinar no solo fértil do seu coração desnudo de preconceitos, transformando-se em dívida”, indo, a partir de então, ao encontro dos processos transculturais e da concepção de *Nuestra América* inicialmente conceituado por Del Valle e que chegou até Martí como a América sendo nossa por suas especificidades históricas e culturais:

Na nossa cultura há uma ambiguidade fundamental: a de sermos um povo *latino*, de herança cultural europeia, mas etnicamente mestiço, situado no trópico, influenciado por culturas primitivas, ameríndias e africanas. Esta ambiguidade deu sempre às afirmações particularistas um tom de constrangimento, que geralmente se resolvia pela idealização. [...] O Modernismo rompe com este estado de coisas. As nossas *deficiências*, supostas ou reais, são reinterpretadas como *superioridades* (CANDIDO, 2000, p. 110, grifo do autor).

Ao direcionar as transformações culturais latino-americanas para o campo literário para o qual é transportado o neologismo transculturação, emerso da área sociológica, percebe-se em Rama uma preocupação em evidenciar, nas produções literárias, a realidade de seu povo, valorizando as escritas vivenciadas e contextualizadas historicamente e refutando as influências externas que estimulavam a dependência cultural em um processo de contínua colonização.

[...] o crítico uruguaio defende que, diante da necessidade que as literaturas latino-americanas tiveram de se tornar independentes das literaturas-mães, espanhola e portuguesa, as primeiras haviam procurado influências em outras literaturas estrangeiras ocidentais. Essa busca por um novo contato teria funcionado como uma modernização, ou uma possibilidade de renovação, da mesma maneira que ocorrera na própria sociedade, como já

havia destacado Fernando Ortiz. Rama explica, com suas palavras (1982a, p. 12): *Dicho de outro modo, em la originalidade de la literatura latino-americana está presente, a modo de guia, su movedizo y novelero afán internacionalista, el cual enmascara outra más vigorosa y persistente fuente nutricia: la peculiaridade cultural desarrollada em lo interior, la cual no ha sido obra única de sus élites literarias sino el esfuerzo ingente de vastas sociedades construyendo sus lenguajes simbólicos* (CUNHA, 2007, p. 128, grifo do autor).

Rama parte da conceituação antropológica de Ortiz, ao adotar a palavra transculturação, em seu sentido de plasticidade cultural e o emprega como signo linguístico de sua proposta de abordagem crítica da nova narrativa latino-americana. O crítico uruguaio, de forma singular e criativa, com suas novas maneiras de pensar e conceber o território de estudo, mediante os impactos europeus que o modificaram, trata o registro literário como uma ferramenta política capaz de mudar o mundo e, por meio da qual, visualiza a integração da América Latina.

Assim como Rama que propôs a plasticidade cultural que integraria as novas estruturas literárias sem renunciar ao movimento narrativo regionalista, o brasileiro Gilberto Freyre, em fevereiro de 1926, ao ler o Manifesto Regionalista em um Congresso Brasileiro de Regionalismo que aconteceu em Recife, reivindicou a “reabilitação de valores regionais e tradicionais desta parte do Brasil” (FREYRE, 1996, p. 47).

A partir dessa premissa de que as inserções literárias vanguardistas significavam a recusa da narrativa regionalista, Candido criticou positivamente os escritores que criaram romances com características regionais, aliando-as às denúncias sociais.

Deu-se, então, uma discussão acerca da relação conflituosa entre o Modernismo e o Regionalismo, também expostos nos estudos de Rama, pois, na América Latina, nos anos 30, as formas literárias modernistas passaram a se sobressair sobre as demais formas narrativas, cancelando o movimento regionalista “que predominava na maioria das áreas do continente e dentro do qual haviam se expressado tanto em áreas de médio e escasso desenvolvimento educativo como as mais avançadas” Rama (2001, p. 209).

Seguindo essa linha de raciocínio regionalista, o uruguaio recorre, devido às peculiaridades próprias e à necessidade de um intercâmbio interamericano, ao termo transculturação narrativa, propondo-o como uma teoria crítica literária:

[...] para tratar de entender a nova fase que ele, homem das letras, vivia na sociedade latino-americana, Ángel Rama repensou e criou vários conceitos, como os de *comarca cultural*, *generación crítica*, *transculturación narrativa*, que tiveram significativa projeção no campo dos estudos da cultura latino-americana. Pode-se considerar que Rama deu continuidade e aprofundou, com sua geração, a ideia de América Latina integrada como um projeto coletivo a ser levado adiante pela intelectualidade. Estes conceitos já haviam sido abordados por outros pensadores, entre eles Pedro Henríquez Ureña (1884-1946) [...] (CUNHA, 2007, p. 23).

O cerne da obra, **Cazuza**, constitui-se em um contexto transcultural narrativo interligado à oralidade proveniente do resgate da cultura tradicional maranhense que se tornou uma região bastante proeminente devido, principalmente, à desigualdade social que assola a região e que afeta a grande maioria da população que sofre com a pobreza.

Corrêa, ao narrativizar o desenvolvimento escolar de Cazuza, na trama romanesca escrita em 1938, entremeia a cultura nordestina com a de outras regiões brasileiras, sob o aspecto transcultural em destaque no romance, extraindo dessa cultura específica “[...] um valor recalcado que precisava adquirir estado de literatura” de acordo com Candido (2000, p. 111). Pensar essa obra do início do século XX remete à formação histórica e cultural do país que deixou, inquestionavelmente, heranças problemáticas devido às raízes coloniais e à descolonização que despertaram para a observância das particularidades de um povo heterogêneo.

No intento de apresentar o termo transculturação, primeiramente conceituado por Ortiz como troca de culturas, e posteriormente abordado e repensado por Rama, a pesquisadora Cunha descreve:

[...] Ortiz defendia a ideia de que o impacto modernizador externo imposto pelo encontro com outras culturas teria estabelecido um processo possibilitador de um revigoramento não só da cultura interna, mas de todas as envolvidas. Foi esse processo como um todo que ele em alguns momentos chamou de transculturação. É preciso verificar como tal processo foi entendido, abordado e recriado por Ángel Rama, sabendo-se que o crítico uruguaio opta por privilegiar o termo de Ortiz em vez de seguir utilizando o de aculturação, filiado ao culturalismo norte-americano [...] (CUNHA, 2007, p. 127-128).

Embora as raízes literárias latino-americanas estejam arraigadas às tendências externas, emerge a necessidade de transformação, mudança de perspectivas e valorização das culturas populares. Rama estabelece um novo olhar sobre a literatura da América Latina “[...] na esteira da concórdia e do respeito mútuo dos habitantes, que se agrupam solidariamente e sintetizam seus fragmentos

identitários, adaptando e readaptando-os rumo a um profícuo processo formador da narrativa [...]” segundo Bechtluft (2015, p. 50). Reajusta, assim, o conceito proposto pelo antropólogo, Ortiz, adequando-o à literatura latino-americana em uma reestruturação do sistema cultural.

Ao reajustar o conceito de transculturação de Fernando Ortiz, Ángel Rama o analisa, aplicado às obras literárias, como um complexo de quatro operações: perda, seleção, redescobrimto e incorporação. Essas quatro operações são concomitantes e se realizam dentro de uma reestruturação geral do sistema cultural que é a função criadora mais importante de um processo transcultural (SCHMITT, 2013, p. 74).

Da transculturação narrativa proposta por Rama, decorrem os níveis da linguagem, da estruturação narrativa e da cosmovisão que surgem como princípios básicos dessa teoria, como crítica de abordagem capaz de abranger as peculiaridades da América Latina. Aprofundando o entendimento dessa teoria, percebe-se que os três níveis recriados pelo uruguaio ocorrem no interior das narrativas transculturais de âmbito literário.

Fazendo uma exposição do primeiro nível, o da língua, “[...] o crítico uruguaio conclui que a solução linguística ao impacto modernizador teria sido sutilmente reconstrutora de uma tradição [...]” diz Cunha (2007, p. 186-187). Seguindo com a explicação do que seria o primeiro nível, a mesma autora afirma que:

Ao seguir explicando o que considera como o primeiro nível da *transculturación narrativa* – o da língua – Ángel Rama sustenta que os primeiros regionalistas, em um mesmo romance buscariam a coexistência de um sistema dual, onde se notaria o registro da língua literária culta do modernismo, encarnando os ideais dos autores, e outro de um ‘dialeto’ dos personagens, de preferência rural, com a intenção de promover uma ambientação realista. A respeito dessa língua, explica (1982a, p. 40): *No se trata de um registro fonético, sino de una reconstrucción sugerida por el manejo de un léxico regional, deformaciones fonéticas dialectales y, em menor grado, construcciones sintácticas locales. Esa lengua, como ya observo Rosemblat, esta colocada em um segundo nível, separada de la lengua culta y ‘modernista’ que aún usan los narradores, e incluso es condenada dentro de las mismas obras (...)*” (CUNHA, 2007, p. 183-184, grifo da autora).

O segundo nível, o da estruturação literária, se caracteriza pela oposição ao tradicional, mesclando no interior da narrativa, o moderno e o estrangeiro, por meio de justaposição, e pedaços soltos de uma narração. Trata-se de um mecanismo utilizado nas poesias e logo após nas narrativas urbanas como “[...] soluções mais complexas que aquelas encontradas no nível de uso da língua [...]”, como pondera

Reis (2012, p. 473) na tentativa de superar o abismo entre os modelos narrativos do naturalismo do século XIX e os recursos vanguardistas a que Rama chamou de nova circunstância modernizadora.

A cosmovisão, enquadrada no terceiro nível da transculturação narrativa, é o espaço em que os valores e crenças superam a homogeneização moderna e se consolidam, trazendo um novo olhar sobre os mitos e, conseqüentemente, novas significações para a esfera literária. Rama considera o nível da cosmovisão como o mais resistente às mudanças vanguardistas baseadas na cultura estrangeira, propondo uma obra realmente inovadora.

Finalmente, vejamos o que o crítico uruguaio argumenta sobre o terceiro nível das operações transculturadoras, o da cosmovisão. Este parece ser o mais valorizado por ele, já que é definido como focal e central, onde se engendrariam os significados. Nesse nível poderiam ser observadas, no seu entender, as melhores respostas dos herdeiros 'plásticos' do regionalismo. Afinal, é onde se encontrariam os valores, se desenvolveriam as ideologias e, por isso, o nível mais difícil de se render às mudanças homogeneizadoras da modernização[...] (CUNHA, 2007, p. 190).

Dentre os níveis realçados em **Cazuza**, o da cosmovisão, constitui o indicativo de análise devido à presença marcante dos mitos e das crenças próprias da cultura maranhense, vivenciada pela idiossincrasia autoral e explicitada na perda da homogeneização e na inclusão de diferentes registros orais.

Os níveis do processo global de transculturação, todavia, estariam focados na literatura. Seriam eles, a saber: a língua, a estrutura narrativa e a cosmovisão. O fato de Ángel Rama não apresentar uma definição para o processo de transculturação narrativa talvez indique que para ele a exposição desses níveis já o definiria por si só (CUNHA, 2007, p. 182).

Empreende-se que Rama instaura uma nova perspectiva sobre a literatura latino-americana ao afirmar que uma literatura frente à outra tende a se enriquecer:

[...] Encontros literários podem resultar em um intercâmbio de ideias, que pode gerar perdas consentidas, seleções estabelecidas, redescobrimientos instaurados, contatos com novas concepções culturais tendem a incrementar, enriquecer e compor a realidade transculturadora dessas terras (BECHTLUFFT, 2015, p. 50).

No desvelar da construção de uma nova identidade literária, observa-se quão influentes são os fatores sociais e culturais na constituição dos povos. Essa forte heterogeneidade presente nas terras latinas evidenciadas, principalmente pela

miscigenação dos povos, possibilita a troca de experiência fundamental para a construção da narrativa literária constituída por seus processos históricos e suas peculiaridades que rumam à integração e inclusão dos povos.

Embasados nos dois níveis nos quais consiste a obra e objetivando o reconhecimento transcultural que a permeia, serão contempladas as especificidades nordestinas convidando o leitor a uma reflexão da literatura latino-americana, suas matrizes hegemônicas e sua complexidade cultural, afinal, não há transculturação se há opressão homogeneizadora.

3.1 A LINGUAGEM COMO MATÉRIA-PRIMA NA ARQUITETURA TEXTUAL

Em meados do século XIX, iniciou-se a introdução de expressões coloquiais e populares dando seguimento ao projeto linguístico-literário na tentativa de redução da distância entre a língua pública e a popular, numa conciliação das diferentes línguas. Rama, em **Cidade das Letras** (2015), salienta nesse embate, resultante de uma diversidade cultural, a nítida separação das duas línguas e apresenta, primeiramente, a língua pública:

[...] fortemente impregnada pela norma cortesã procedente da península, que foi extremada sem medida, cristalizando em formas expressivas barrocas de inigualável duração temporal. Serviu para oratória religiosa, cerimônias civis, relações protocolares dos membros da *cidade letrada* e, mentalmente, para a escritura, já que só essa língua pública chegava ao registro escrito [...] (RAMA, 2015, p. 51, grifo do autor).

Já a língua popular, conhecida como marginalizada, que lutava contra o esquecimento de suas raízes culturais, impondo-se criticamente contra a cultura preponderante, se apresenta sob os seguintes aspectos, ainda, de acordo com Rama:

[...] utilizada pelos hispanos e luso-falantes tanto na vida privada como em suas relações sociais dentro do mesmo baixo estrato, da que contamos com muito escassos registros e sabemos alguma coisa sobretudo graças às diatribes dos letrados. Com efeito, a fala cortesã se opôs sempre ao alvoroço, à informalidade, à torpeza e à invenção incessante da fala popular, cuja liberdade foi identificada com corrupção, ignorância, barbarismo. Era a língua do homem comum, aquele que, na divisão quase estamental da sociedade colonial, quer se tratasse dos *léperos* mexicanos como das *montoneras gaúchas* rio-platenses ou dos caboclos do sertão (RAMA, 2015, p. 51, grifo do autor).

O encontro de distintos registros linguísticos remete às diferentes formações culturais presentes na América Latina. Nesse caminho de desconstrução de cânones, a tradição literária progressista apresenta-se relevante no estabelecimento de uma nova fase.

No final do século XIX, a língua surge, na América Hispânica como prova de independência. Segundo Reis (2012, p. 472) "[...] os escritores regionalistas, da primeira década do século XX, se esforçam em fixar um sistema que permitisse alternar a língua culta do Modernismo com o falar dialetal de seus personagens, na maioria rurais, objetivando ambientá-los de forma realista [...]".

O romance na América Latina e todo o seu processo de transformação foi designado pela transculturação narrativa proposta por Ángel Rama "[...] no qual os escritores se apropriam de uma linguagem popular, a fim de superar um certo regionalismo de corte naturalista, desterritorializando a língua espanhola ou portuguesa, sem cair na armadilha de usar duas linguagens diferentes [...]" como pondera Figueiredo (2007, p. 74).

Inserindo as imbricações culturais maranhenses à obra literária em pauta, criada a partir das problemáticas do país nos anos 30, percebe-se em **Cazuza**, uma trama romanesca com registro de densa heterogeneidade, com uma cuidadosa estrutura vocabular, entrecruzando a linguagem erudita e popular, em que o autor apresenta processos transculturais narrativos que ultrapassam as fronteiras ficcionais, ao salientar sua preocupação com a educação e a especificidade do caráter infantil e juvenil. Segundo Rama:

Veja-se se é importante: destruir erros na infância; pronunciar, articular e acentuar as palavras: fixar sua significação; ordená-las em frases; dar-lhes a ênfase que pede o sentido; dar às ideias sua expressão própria; notar a quantidade, o tom e as figuras de construção. Este é o estudo próprio da instrução, porque as crianças: pensam; discorrem; falam; persuadem e se persuadem; convencem e se convencem; e para tudo calculam: Se cometem erros, é porque calculam sobre dados falsos (RAMA, 2015, p. 67).

A princípio, para se apropriar do uso dos registros regionalistas, se fazia necessário para o escritor o emprego de estratégias que servissem para manter o leitor na zona de conforto do código linguístico oficial de que era detentor, como afirma Cunha:

Tais dialetos ou vozes americanas geralmente apareciam entre aspas ou explicados por meio de glossários, procedimento que refletiria a estrutura da sociedade em que se inseriam e a condição ambígua do próprio escritos, que ao mesmo tempo tentava uma aproximação com os estratos inferiores ao adotar sua linguagem, mas criava a partir dela mesma um distanciamento, colocando-se num nível superior, em que, afinal, se julgava situar (CUNHA, 2007, p. 184).

Com a modernização, essa diferenciação passa a não ser mais necessária. No âmbito da linguagem, reduzem-se termos americanos e substituem-nos pela fala popular original no contexto da obra literária, eliminando-se os recursos de diferenciação “[...] por entender que as palavras regionais transmitem seu significado a partir do contexto linguístico [...]” de acordo com os estudos de Reis (2012, p. 472). Em suma:

[...] é o autor que se reintegra na própria comunidade linguística, falando a partir dela, com uso desembaraçado de seus recursos idiomáticos. Como, no caso concreto dos transculturadores, essa comunidade é de tipo rural, confinando às vezes com as de tipo indígena, é a partir de seu sistema linguístico que trabalha o escritor que não procura imitar de fora uma fala regional, mas sim elaborá-la de dentro com finalidades literárias. Desde o momento que não se sente fora, mas dentro dela, reconhecendo isso sem sentir vergonha ou humilhação, já não procura copiar minuciosamente suas irregularidades, suas variações em relação a uma suposta norma acadêmica, que inclusive começa a não perceber, como não as percebe aquele que fala (RAMA, 2001, p. 220).

Organizador da obra **Ángel Rama: literatura e cultura na América Latina**, Flávio Aguiar refere-se à maior evidência dos processos de transculturação nas regiões interioranas, quando comparadas às capitais que recebem influências externas. Processo este, visivelmente aparente na trama romanesca do maranhense Corrêa que percorre exatamente o caminho do interior à capital concomitantemente às veredas percorridas por Cazusa.

Nessa mesma linha, Corrêa mantém um estreito contato com a tradição local e a crença regionalista, trazendo o cotidiano à forma escrita e inclinando-se a preservar algumas singularidades particulares nacionais, resistindo às propostas estrangeiras de homogeneização e valorizando as raízes brasileiras. Como aproximação de diferenças no trânsito entre culturas que dialogam, Rama propõe o nível da linguagem como um dos enfoques da transculturação narrativa:

O nível mais imediato – o da língua – resgata os modos de expressão regional, resultando na criação de uma linguagem literária peculiar. Esse uso da linguagem como invenção específica do romance tem como efeito a

incorporação de elementos líricos e dramáticos da narrativa. Os romancistas dão voz a diversas culturas, ágrafas ou não, estabelecendo um diálogo entre a tradição popular e a erudita [...] (RAMA, 2001, p. 11).

Vale ressaltar que a linguagem simples do romance inclui em suas narrações as formas que remetem às falas orais das classes populares, características do nordeste do Brasil e que podem até mesmo já estar em desuso, e que, embora, visasse a ampliar a abrangência e acesso à leitura, acabava por se distanciar da realidade efetivamente popular.

[...] estava atravessado pelas tensões produzidas, por um lado pelo fato das narrativas estarem afastadas das práticas comunicativas das massas representadas através de suas próprias falas, já que o analfabetismo lhes impedia o acesso à literatura; por outro lado, ao não saber escrever; essas camadas eram *escritas* pelos intelectuais, que assumiam o papel de representantes de algo que eles mesmos não eram [...] (ORTIZ, 2012, p. 149).

Alguns autores, em determinado momento histórico, deixam de imitar o falar regional e iniciam, com muita sutileza, uma reconstrução da tradição, nesse sentido, Rama defende que o transculturador desafia cultura estática e produz novos significados.

No capítulo, **A contadeira de histórias**, a linguagem constitui-se como veículo de manifestação cultural regionalista, sua forma narrativa oral é introduzida na trama no momento em que o menino protagonista se lembra de Vovó Candinha, uma senhora que morava distante e que, quando ia ao povoado, as crianças esperavam ansiosamente por suas histórias, as quais eram contadas no terreiro, quando a noite começava a cair. A expressão chita ramalhuda é bastante peculiar e inclusa na obra no intento de se referir à saia colorida e cheia de movimento da personagem.

Era pela manhã que vovó Candinha costumava chegar. O dia nem sempre havia acabado de nascer e já a pequenada estava à beira do rio para recebê-la. Mal ia saltando da canoa, nós corríamos a abraçá-la com tanta afoiteza e tanta efusão que havia perigo de lhe rasgarmos o vestido rodado, de chita ramalhuda (CORRÊA, 2004, p. 27).

Um último exemplo de elaboração de uma linguagem, verificando-se uma inversão hierárquica e uma recriação da mesma, se passa quando Jorge Carreiro, um personagem alto, forte e de alma infantil, passeia com as crianças em seu carro de boi e o menino Cazuza relata a brincadeira: “Brincava conosco como se fosse

também menino; carregava-nos aos ombros, escanchava-nos no cogote e fazia de cavalo para que lhe montássemos nas costas ” (CORRÊA, 2004, p. 20).

A linguagem regional nesse contexto reforça sua forte relação com o personagem e a região. O crítico uruguaio, Rama, entende que ao unificar uma linguagem e formas diferentes de mundo, o narrador se torna mediador entre o inovador e o tradicional. Cunha ressalta:

Interessante verificar a constatação de Rama de que o impacto modernizador que agiria nesse momento sobre a cultura tradicional já estaria por sua vez transculturado (1982a, p. 47-48): *‘pues para realizarse apela em primer término a uma manifestación tradicional, el discurso hablado, extendiéndolo homoganeamente a todo el relato’*. Portanto, seria ao mesmo tempo recuperador e unificador. Podemos realizar o mesmo raciocínio com relação ao nível da língua: recuperaria a língua americana coloquial, ao mesmo tempo em que produziria uma unificação desta na voz de personagens e narrador (CUNHA, 2007, p. 189-190, grifo do autor).

No nível da língua, Rama destaca a originalidade da obra, o que, em **Cazuza**, foi determinante para garantir a representatividade da cultura nordestina.

3.2 A COSMOVISÃO NO RESGATE DAS TRADIÇÕES NORDESTINAS

Além da linguagem, outro nível da transculturação narrativa muito presente nos relatos ficcionais latino-americanos realçado no interior da narrativa **Cazuza** é o da cosmovisão, em que Cunha (2007, p. 191, grifo do autor) percebe uma relação íntima da realidade e da ficção, afirmando que “junto a tendência modernizadora chegavam os estudos que traziam uma nova visão sobre os ‘mitos’ [...]” e que Reis (2012, p. 475) complementa como sendo o terreno em que “[...] os herdeiros do regionalismo lograram os melhores resultados, por ser a cosmovisão o espaço onde se consolidam os valores e as ideologias e ser reduto da resistência contra as influências homogeneizadoras da modernização de origem estrangeira”.

No romance de Corrêa, a resistência e a permanência dos mitos que passam a atuar como ficção com o avanço dos tempos, ao ser conciliado com propostas modernas tem a função de “[...] reconstruir a identidade de um povo como também a de quebrar os espelhos que refletem sua subserviência aos modelos impostos por culturas dominadoras” de acordo com Schmitt (2013, p. 165). As origens do povo e de suas experiências míticas e populares constroem, nesse romance

transculturador, uma literatura engajada na memória e história do homem do universo rural.

Em sua narrativa, o autor recorre à apresentação de figuras religiosas, muito difundidas no cristianismo, as quais os fiéis acreditam serem indivíduos que viveram por Deus, geralmente reconhecidos após a morte, canonizados pela Igreja por algum milagre, virtude ou martírio. Uma vez canonizados, os devotos recorrem a essa figura devocional por meio da reza, pedindo que interceda por eles junto a Deus, caracterizando a incorporação do mito como uma categoria capaz de interpretar as particularidades maranhenses, enriquecendo a cultura regionalista em um redescobrimto da criatividade.

[...] redescobre-se a criatividade dos sistemas narrativos, aplicados ao regionalismo e se reconhecem, tanto as possibilidades de diferentes falares, como as diferentes estruturas do narrar popular. Assim, acaba-se por reconhecer a existência de um universo disperso, de livres associações, de infinita inventividade, que relaciona idéias e coisas, com uma mobilidade e ambiguidade únicas. Um universo que, na verdade, sempre existiu, mas que permaneceu oculto pelos rígidos cânones do positivismo, e que, neste momento irracionalista europeu do século XX, permitindo o reaparecimento das culturas rurais latino-americanas, que agora podiam ser apreciadas sob novos prismas (REIS, 2012, p. 476-477).

O mito oferece, segundo a estudiosa Schmitt (2013, p. 162), “[...] satisfações substitutivas para as frustrações geradas nas renúncias culturais e serve para conciliar o homem com os sacrifícios que tem que fazer em prol da civilização” em um caminho paralelo com o romance latino-americano de caráter compensatório na busca de autoproteção.

No romance em pauta, sobressaem os aspectos míticos como um resgate da tradição oral que interpenetram a literatura escrita, refletindo transculturalmente as culturas e crenças populares nordestinas como expressado por Marilda Aparecida Bechtluft e Maria Aparecida Nogueira Schmitt:

O mito, amplamente difundido pela literatura brasileira, constitui-se como um ponto nodal apropriado pela cultura rural sertaneja, haja vista sua capacidade de solucionar paradoxos que transcendem à capacidade humana, atuando como força coercitiva social (BECHTLUFFT; SCHMITT, 2014, p. 187).

A crença da região interiorana maranhense confere às forças religiosas a capacidade de resolução de difíceis problemas como registra o episódio da obra com a figura do benzedor e com o jantar oferecido aos cachorros por Maria Romana,

mãe de Nicolau, em agradecimento a São Lázaro pela recuperação do filho. De acordo com a tradição rural nordestina, o episódio deixa transparecer a figura mimética da realidade criada a partir da necessidade e da crença daquele povo como forma de gratidão pela cura em referência ao carinho do Santo pelos animais.

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).

O esvaziamento do mito ou a procura por uma crença como busca de solução e conforto é evidenciada em **Cazuza**, quando esgotadas as chances de cura do ferimento de Nicolau, sua mãe recorre à figura de um santo como última alternativa de socorro.

Na obra viriatiana, o mito oferece suporte quando as ações humanas não são mais capazes de amparar, e a fé precisa ser renovada. Retomando a concepção de Schmitt (2013), ao citar o esvaziamento do mito em uma obra de Manuel Scorza, escritor peruano, **A Tumba do Relâmpago**, declara:

O mito passa por um esvaziamento em contraponto com a história. Na busca de forjar a consciência histórica num povo alienado, Scorza emprega o mito como recurso para transfigurar a realidade e restituir a palavra a todos que foram silenciados pela cultura dominante (SCHMITT, 2013, p. 17).

A visão do mito é incorporada às crenças populares como uma categoria sobrevivente da América Latina, enriquecendo a estrutura narrativa com suas válidas contribuições.

[...] o crítico uruguaio indicará, como exemplos para o raciocínio que desenvolve, o narrador Riobaldo, de *Grande Sertão: veredas*, e o do conto '*La cuesta de las comadres*', de Juan Rulfo. Observa que os narradores de ambas as obras transformar-se-iam em mediadores trabalhando sobre a dispersão, construindo um significado igualmente problemático, ou seja, miméticos da realidade que desejavam representar. Rama tenta se explicar ao afirmar (1982a, p.53) que '*la construcción de la historia es reproducida por la construcción del discurso, de tal modo que las formas de la peripécia equivalen a las formas narrativas*'. Portanto, pode-se inferir que o nível da cosmovisão seria o mais 'reconstrutor', já que teria a capacidade de produzir a necessidade, digamos, de uma reformulação também nos outros dois níveis: o da língua e o da estrutura literária (CUNHA, 2007, p. 193).

Durante o jantar de cachorros, irrompeu-se uma briga entre as crianças. Quincas e Maneco se agarraram pelos cabelos quando Rosa interviu dando um soco em Maneco. A partir daí não houve mãe que conseguisse dar fim ao alvoroço que apenas terminou com a súbita chegada de uma figura, a do velho Mirigido, que exercia grande poder na psique das crianças, tamanho era o sentimento de pavor dos pequenos por ele:

Estalou a briga. As nossas mães correram para nós, repreendendo-nos. Mas os murros e os tabefes não cessaram.
 - Que barulho é este aqui? Vocês querem imitar os cachorros?! Era o velho Mirigido, de facão em punho, a grande boca vermelha escancarada.
 - Vou já comer as pernas de vocês!
 Água na fervura não demos mais um pio. Nem mesmo tivemos mais vontade de comer (CORRÊA, 2004, p. 50).

Ao apresentar o personagem do Velho Mirigido, conhecido na região como Preto Velho, o narrador deixa bem claro que sua função no humilde povoado era fazer medo nas crianças. As características também são descritas de forma bastante assustadoras: um pretão comprido, magro, cabeludo, curvado para frente, sem dente e que, quando queria assustar algum menino, escancarava horrendamente sua boca vermelha, e além de tudo isso, dizia-se que o Preto Velho virava bicho, na última sexta-feira do mês.

Corria como verdade, entre as crianças, que o preto velho, na última sexta-feira de cada mês, virava bicho. O bicho, dizia-se, era a 'cobra chifruda'- cobra estranha, fantástica, diferente das outras cobras, de cabeça de onça, chifres de veado, mais grossa que um tronco de árvore. E pior de tudo é que era perna de criança o petisco que a cobra mais gostava de comer. O Mirigido enchia-nos a cabeça de pavor e o sono de pesadelos. Mais de uma vez acordei, aos gritos, sonhando que ele me estava roendo a canela. Para as mães, o preto velho tinha uma utilidade: ajudava-as a curar a doença dos filhinhos. Não havia remédio que mais repugnássemos do que o óleo de rícino e o quinino. Conseguir que os engolíssemos era a dificuldade das nossas mães. O Mirigido resolvia facilmente a dificuldade. Quando se queria aplicar quinino ou óleo rícino a alguma criança, mandava-se chamar o preto velho. Ele vinha pontualmente. E ia entrando no quarto a roncar como um bicho, de facão desembainhado, dizendo aterradoramente:
 - Que barulho é esse aí? Vou comer esse menino! Vou comer esse menino, agora mesmo!
 E batia com os pés no chão e dançava e se mexia desengonçadamente. Um verdadeiro demônio.
 - Vou virar a cobra chifruda! – berrava – Vou virar a cobra chifruda! E, fingindo amolar o grande facão no braço, repetia com voz rouquenha:
 - Vou comer a perna desse menino! Vou chupar os ossinhos desse menino! Ficávamos geladinhos da cabeça aos pés.
 E de um trago, de um trago só, engolíamos o remédio (CORRÊA, 2004, p. 22).

Mais assustador que a descrição das características de Mirigido, segundo a tradição capaz de transmitir e conservar a memória, foi o relato de seu velório em que seu corpo se encontrava em cima da mesa de jantar, com duas velas à cabeceira, e todas as pessoas presentes à sua volta. De repente, o Preto Velho se levantou da mesa e ninguém soube para onde correr, saindo do local aos gritos. Todos tiveram a impressão de que o velho tinha voltado da morte, o que assinala o desdobramento das credices populares transmitidas pela oralidade, a configurar o nível da cosmovisão no trânsito dos personagens por diferentes culturas.

Em derredor, homens e mulheres, cantando em voz alta as rezas que no sertão se usam para os mortos. [...] De repente, a Domingas Cabacinha soltou um grito horrível. Tinha visto o corpo do velho Mirigido mexer-se em cima da mesa. [...] - Eu estava com os olhos pregados no corpo, quando o corpo se mexeu – insistia a moça, de olhos apavorados. - Não se mexeu. Não podia ter-se mexido! – bradava fortemente o velho João Ricardo com o tom de quem não gosta de ser contrariado. -Que barulho é este aqui? – rugiu subitamente o velho Mirigido, erguendo-se. E pulou da mesa abaixo. O que se passou não se descreve. Toda aquela gente rompeu porta afora, aos gritos aos tombos, desvairada, varando o mato. As crianças caíam enroladas nas saias das mulheres; caíam as mulheres e os homens embarçados uns aos outros (CORRÊA, 2004, p. 55-56).

Outra passagem em que a religiosidade cristã é nutrida pela tradição como um processo transculturador do nível da cosmovisão, em **Cazuza**, é relembrado a morte de Jesus Cristo crucificado. Diante da necessidade humana de esclarecer os mistérios mundanos sempre em busca de sua salvação, faz-se desse acontecimento, uma data sagrada a ser respeitada tradicionalmente pelos cristãos, em geral, e pelo povo nordestino, em particular, que a vive com intensidade nas manifestações sacras.

Durante a semana santa, o inconsciente coletivo, nutrido pelos costumes religiosos do povoado, torna-se bem mais animado e as crianças sentem-se livres para brincar. Quando chega a sexta-feira dessa semana específica, também conhecida como Sexta-Feira da Paixão, dia em que Jesus morreu, os sinos não tocam, a igreja não reza a santa missa, não se escutam ruídos e os hábitos rotineiros como varrer a casa, comer carne e tomar banho, tornam-se pecados, bem como as brincadeiras infantis.

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 (CORRÊA, 2004, p. 60-61).

Essa passagem da obra se apresenta bem próxima à realidade da vida cristã brasileira e seus feriados religiosos, que “[...] em meio a fragmentos de verdades resgatadas do passado, são transportadas para o mundo da ficção, fábulas que agasalham fatos de um povo [...]”, ressalta Schmitt (2013, p. 81), atribuindo caráter nacional à literatura.

O pilar estabelecido pela cosmovisão evidencia o patrimônio cultural de seu povo que engloba as crenças e costumes herdados como “[...] fontes vivas de uma cultura, inextinguíveis nas sociedades humanas, porém mais presentes nas comunidades rurais”, Cunha (2007, p. 192). Desvelando a identidade maranhense por caminhos da narrativa, realçamos a cantiga de roda como plasticidade cultural inserida no nível cosmovisional e realçada por Corrêa na busca da conservação dessas tradições.

As precisas e enigmáticas criações literárias, de elementos ainda não explorados, dão uma nova vida às culturas regionais que, em diálogo com a cultura moderna facilita uma organização cultural que “[...] trata-se, para o caso do Brasil, de uma cultura nacional e, para o setor de fala espanhola, de um congelamento em desenvolvimento que já podia ser chamado de cultura latino-americana [...]”, segundo o uruguaio Rama (2001, p. 225).

Sob o olhar transcultural, **Cazuza** transmite uma inquietação na busca de um mundo mais justo e igualitário, valorizando os temas regionais de um Brasil unido em suas diversidades, desvencilhando-se dos cânones europeus na busca da identidade de seu próprio povo.

4 RELAÇÕES INTERTEXTUAIS

A intertextualidade é uma característica constitutiva de um texto a partir das relações com conteúdos escritos já ditos ou abstraídos de extensas séries dos mesmos, podendo dialogar com diferentes gêneros literários. Para melhor compreensão do conceito de intertextualidade, faz-se necessário um melhor esclarecimento do conceito de texto. Embora se deva ter em mente que esse conceito não é um consenso, mesmo tratando-se de Linguística Textual e devido a uma série de transformações ao decorrer dos anos. A conceituação a seguir se dará por Ingedore G. Villaça Koch, a partir dos anos 90, passando o texto a ser denominado como:

[...] lugar de constituição e de interação de sujeitos sociais, como evento, portanto, em que convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais (Beaugrande, 1997), ações por meio das quais se constroem interativamente os objetos-de-discurso e as múltiplas propostas de sentidos, como função de escolhas operadas pelos coenunciadores entre as inúmeras possibilidades de organização que cada língua lhes oferece...construto histórico e social, extremamente complexo e multifacetado... (KOCH, 2002 apud KOCH et al., 2012, p. 13).

Intertextualidade, é então, o intercruzamento de textos já existentes a partir de uma reavaliação da força discursiva presente que vem a culminar na transformação, como afirma Leyla Perrone-Moisés (1979, p. 210) ao ponderar que “[...] a crítica sempre foi intertextual, se dermos a este termo um sentido lato. Sempre se tratou de escrever um texto, um texto que dialoga com outro” [...] “O uso da citação, um dos mais clássicos processos da crítica literária, esboça uma certa intertextualidade”. Dificilmente, uma obra seria compreendida sem a intertextualidade, pois se apresentaria como algo muito inovador ou muito distante dos modelos já conhecidos, dificultando sua compreensão.

A citação por si só, seja direta ou indireta, evidencia o diálogo presente no texto, mas ao se analisarem os elementos textuais como um todo, percebe-se essa teoria literária presente em toda a composição da obra, como nos títulos, imagens, bibliografias, epígrafes e outros elementos paratextuais.

Um dos pioneiros a empregar o conceito de intertextualidade, foi o pensador russo Mikhail Bakhtin (1895-1975), pesquisador, pensador, filósofo e teórico. Foi uma figura relevante para a história e evolução da linguagem humana, prova disso é

que suas pesquisas seguem norteando estudos e teorias pelo mundo. Bakhtin torna-se figura indispensável nesse estudo por reconhecer o amplo alcance da relação intertextual e a estuda sob a concepção dialógica, que, segundo ele, se caracteriza pela ideia de uma natureza relacional do discurso, em que um texto sempre está em diálogo com outro:

O texto só ganha vida em contato com outro texto (com contexto). Somente neste ponto de contato entre textos é que uma luz brilha, iluminando tanto o posterior como o anterior, juntando dado texto a um diálogo. Enfatizamos que esse contato é um contato dialógico entre textos...por trás desse contato de personalidades e não de coisas (BAKHTIN, 1986 apud KOCH et al., 2012, p. 9).

Pretendendo-se lançar um olhar intertextual sobre o fenômeno necessário à constituição do discurso, Nilza Rezende em seu livro, **Da palmatória à sedução: imagens do professor na literatura brasileira**, escreve:

Esse jogo dramático das vozes, denominado também de polifonia, ou mesmo intertextualidade, é uma forma especial de interação, que torna multidimensional a representação. É a dicção multiforme, a tensão dialética - e não a síntese do conjunto - que instaura a polifonia de uma obra, configurando a arquitetura do discurso. A intertextualidade não deve ser entendida, no entanto, como um fenômeno necessário à constituição do discurso. Isso significa dizer que o homem não é construído através dos textos, ele se constrói no texto. A intersubjetividade, diz Bakhtin, é anterior à subjetividade, pois a relação entre os interlocutores não apenas funda a linguagem e dá sentido ao texto, como também constrói os próprios sujeitos produtores do texto (REZENDE, 2013, p. 20).

Subsequentemente, Julia Kristeva, semioticista nascida em 1941, filósofa, psicanalista franco-búlgara e crítica literária francesa, escreveu obras que abordam questões como a semiótica e a intertextualidade. Kristeva substituiu o conceito de dialogismo de Bakhtin por intertextualidade na década de 1960. Segundo Antônio Carlos Rodrigues de Freitas:

[...] De acordo com a pesquisadora, para que ocorra a intertextualidade, é necessário que o leitor possa reconhecer a presença de outro texto ou de fragmentos produzidos anteriormente, que estabeleçam relação com o texto lido. Em outros termos, é preciso que haja presença de um 'intertexto' (FREITAS, 2011, p. 31, grifo do autor).

Desse caráter dialógico, Freitas (2011, p. 29, grifo do autor) assevera que, “nas palavras do filósofo, todo discurso constitui-se perante o outro e não sobre si mesmo. Na voz de qualquer falante, sempre encontramos a voz do outro, pois é ‘o

outro' que nos define, que nos completa", não fazendo sentido, o conhecimento, fora de uma relação com o outro.

Prosseguindo em tal raciocínio, cuja intertextualidade pressupõe uma nova interpretação para o que já foi escrito ou dito e na tentativa de reafirmar que o diálogo fora da relação com o outro não faz sentido, o autor acrescenta que:

[...] Bakhtin enfatiza que, ao mencionar o termo 'diálogo', não está se referindo somente a uma 'forma composicional do discurso', mas sim aos diversos tipos de enunciados aos quais estabelecem relações semânticas numa comunicação discursiva. Por isso, dois, enunciados podem estabelecer relações dialógicas se forem confrontados num mesmo sentido (FREITAS, 2011, p. 29, grifo do autor).

Não obstante, Koch et al. estabelecem uma distinção entre o termo intertextualidade nos vieses *stricto sensu* e *latu sensu*. Assim, no aspecto *stricto sensu*, existem ainda outras delimitações, porém, na pesquisa em pauta, abarca-se apenas a intertextualidade temática presente entre as obras literárias infanto-juvenis, **Cazuza**, de Viriato Corrêa (1884- 1967) e **Conto de escola**, de Machado de Assis (1839-1908):

Diversos tipos de intertextualidade têm sido relacionados, cada qual com características próprias: intertextualidade temática; intertextualidade estilística; intertextualidade explícita, intertextualidade implícita; autotextualidade, intertextualidade com textos de outros enunciadores, inclusive um enunciador genérico; intertextualidade 'das semelhanças' e 'das diferenças' (no dizer de Sant'Anna, 1985); intertextualidade intergenérica; intertextualidade tipológica [...] (KOCH et al, 2012, p.18, grifo do autor).

A partir da confluência de elementos e recursos presentes em **Cazuza** e **Conto de escola**, verifica-se o fato intertextual que diz respeito aos temas abordados em ambas as obras ao estabelecer um dialogismo acerca da metodologia punitiva, dilatando-se as fronteiras, partindo de distintos enredos ficcionais para um contexto universal e buscando um ponto de intercessão entre estas.

A *intertextualidade temática* é encontrada, por exemplo, entre textos científicos pertencentes a uma mesma área do saber ou uma mesma corrente de pensamento, que partilham temas e se servem de conceitos e terminologia próprios, já definidos no interior dessa área ou corrente teórica; entre matérias de jornais e da mídia em geral, em um mesmo dia, ou durante um certo período em que dado assunto; entre as revistas semanais e as matérias jornalísticas da semana; entre textos literários de uma mesma escola ou de um mesmo gênero, como acontece, por exemplo, nas

epopeias, ou mesmo entre textos literários de gêneros e estilos diferentes [...] (KOCH et al., 2012, p. 18, grifo do autor).

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 **Cazuza** proporciona o retorno a Machado de Assis tanto nas respectivas arquiteturas textuais quanto nos propósitos pedagógicos que se evidenciam em ambos os escritores.

A proposta de aproximação pedagógica se dá, então, pelo pertencimento de ambas as obras ao gênero narrativo (romance e conto) e pela representação literária da escola, também presente nas duas obras.

4.1 O TEMA DO SISTEMA ESCOLAR: VIRIATO CORRÊA COM CAZUZA E MACHADO DE ASSIS COM CONTO DE ESCOLA

Os episódios narrados em **Conto de escola**, publicado pela primeira vez na Gazeta de Notícias, em 1884, se passam sob o período histórico da Proclamação da República e fim do Império, como afirma Machado (2008, p.17) no conto em análise: “Não esqueçam que estávamos então no fim da Regência, e que era grande a agitação pública”.

O personagem principal do conto supracitado, Pilar, embora seja um menino inteligente, durante toda a obra, deseja estar fora da escola e aproveitar melhor sua infância. O aluno rememora essa fase escolar vivida em uma instituição do Rio de Janeiro e relembra também o dia em que foi flagrado por um colega de sala, de nome Curvelo, recebendo uma moeda de prata em troca de uma explicação dos deveres escolares ao aluno-filho do professor, Raimundo, que apresentava muitas dificuldades de aprendizagem. Os dois meninos acabam sendo severamente castigados, após a delação de Curvelo ao professor.

Machado de Assis foi um escritor com o dom de transformar um simples flagrante do cotidiano em um novo fato com fim sempre inesperado. Foi capaz de escrever sobre um simples dia de aula e transformá-lo em um marco composicional entre seus contos, e que “[...] pôs a marca do seu talento em tudo quanto escreveu: teatro, crítica, crônica, poesia, correspondência, conto, romance [...]”, segundo

Massaud Moisés (2001, p. 41), porém reservou o seu melhor para os romances e contos com seus personagens brasileiros e habitantes de cidades brasileiras.

Em **Conto de escola**, com indicação de leitura para o público de 8 a 10 anos, de acordo com o Ministério de Educação Nacional, segundo notícia de 30/05/2008 no jornal, **Folha de São Paulo**, Machado discorre sobre a temática da ética, do suborno, da delação e sobre a violência na relação professor/aluno em uma denúncia da metodologia punitiva da escola tradicional. As formas de castigo narradas nesse conto, também detentor de traços memorialistas, afastam o aluno do prazer e da motivação do aprendizado. O livro é capaz de provocar polêmicas em torno do caráter e da ética dos principais personagens da narrativa.

A palmatória, assim como em **Cazuza** também era um elemento intimidador presente nas salas de aula em **Conto de escola**, no ano de 1840, em que se passa a história: “[...] O pior que ele podia ter, para nós, era a palmatória. E essa lá estava, pendurada no portal da janela, à direita, com os seus cinco olhos do diabo. Era só levantar a mão, despendurá-la e brandi-la, com a força do costume, que não era pouca [...]”, assim Machado (2008, p. 17) descreve a presença do instrumento punitivo em sala de aula

Os contos machadianos são obras de cunho político-social o que confirma o olhar certo e crítico que o autor estendia sobre toda a sociedade brasileira, fazendo de sua literatura uma forma de transformação da realidade. Suas requintadas histórias e singular liberdade criadora levam a uma reflexão sobre os temas abordados e, ainda, atuais e reais: “Não inventei nada, é a realidade pura”, segundo Arnaldo Niskier (1999, p. 25, grifo do autor).

Levando-se em consideração a época da publicação da obra **Cazuza**, enredada a partir de uma realidade marcada pelo comprometimento dos autores brasileiros preocupados em infundir e solidificar valores relativos à ideia de patriotismo e de cidadania nos jovens educandos brasileiros no final do século XIX, Corrêa, a partir de suas experiências, assim como Machado, se valeu de elementos narrativos que denunciavam os problemas sociais de sua época.

Embora nascidas em momentos distintos, ambas as obras de Corrêa e Machado, escritas respectivamente pela primeira vez, em 1938 e 1884, apresentam o sistema de ensino no Brasil sob a perspectiva pedagógica e do ponto de vista temático de teores educacionais em que se organiza a relação de poder do professor em sala de aula. A metodologia punitiva e suas atrocidades, presentes na

história dos dois autores, também contribuem para um estabelecimento de aproximação e estudo intertextual das arquiteturas narrativas em análise.

[...] a crítica sempre foi intertextual, se dermos a este termo um sentido lato. Sempre se tratou de escrever um texto, um texto que dialoga com outro. [...] O uso da citação, um dos mais clássicos processos da crítica literária, esboça uma certa intertextualidade. A citação mais literal – observa Butor – é já, em certa medida, uma paródia. O simples facto de ser retirada do seu contexto a transforma, assim com o novo contexto no qual a introduzo [...] (PERRONE- MOISÉS, 1979, p. 210).

No ambiente escolar narrado em **Conto de escola**, obra também detentora de traços memorialistas, não há atrativos suficientes para que o processo ensino/aprendizagem se torne prazeroso, assim como acontece em outro conto machadiano, intitulado **Umás férias** (2010) em que o narrador só retorna para a escola com o objetivo de se afastar do ambiente da família em luto pela morte do pai. Na obra de Machado de Assis, estão registrados as formas de castigo assim como o descaso do professor anulando o desejo do personagem de usufruir melhor sua infância. Para tanto, busca-se, na obra do estudioso Niskier, contextualizar a brincadeira como a principal pretensão de Pilar, na escola ficcional machadiana.

É um texto admirável de que se podem tirar diversas inferências: a fina ironia com respeito à idéia abominável de delação; a existência somente de meninos na classe, revelando a discriminação então existente; a repetição exaustiva de palavras ‘mestre’, com que Machado designava os professores; o retrato de corpo inteiro de uma classe típica, em que ocorrem fatos ainda hoje comuns no espírito da garotada. Isso tudo além do mestre, que, falando para si mesmo, revelava o inteiro teor do que então denominávamos *magister dixit*. Era o próprio, não estava nem aí para a platéia (NISKIER, 1999, p. 64).

No cerne dos movimentos pedagógicos, os autores estudados abrangem a perspectiva familiar da época em dois vieses, em **Cazuza**, na perspectiva da importância da presença e apoio dos pais na vida escolar do aluno.

A deseducação pela violência foi também reprovada pela mãe de Cazuza, após o episódio que ocorrera em sala de aula, quando o menino, por não responder rapidamente à pergunta do professor, João Cândido, levou várias palmatórias e quando chegou em casa, se atirou no colo de sua mãe que reprovou a atitude do professor.

Minhas mãos encheram-se de calos de sangue e dois deles 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 maõzinhas inchadas e sangrando, voltou-se dolorosamente para meu pai.
-Veja! Isto é coisa que se faça? (CORRÊA, 2004, p. 72).

E o narrador prossegue afirmando que o pai “[...] depois de uns instantes de silêncio, afirmou com a inabalável decisão das criaturas calmas e suaves: - O Cazuzza não vai mais à escola. Aprende aqui mesmo em casa. Depois ele aprenderá na vila...” (CORRÊA, 2004, p. 74).

Em **Conto de escola**, o pai de Pilar se mostra preocupado com o futuro do filho, embora também o tente educar com punições: “Na semana anterior tinha feito dois suetos, e, descoberto o caso, recebi o pagamento das mãos de meu pai, que me deu uma sova de vara de marmeleiro. As sovas de meu pai doíam por muito tempo [...]” (ASSIS, 2008, p. 9).

A abordagem temática de cunho intertextual em ambos os *corpus* de análise, escritos em diferentes épocas, de forma atemporal, mensuram aspectos cognitivos, e ainda representam parte da educação brasileira.

Embora, as histórias narradas, tanto por Corrêa quanto por Machado, aconteçam dentro de instituições escolares, não são dos conteúdos programáticos as maiores lições aprendidas.

4.2 A DENÚNCIA DA METODOLOGIA PUNITIVA NA ESCOLA TRADICIONAL: DO HIPOTEXTO AO HIPERTEXTO-

Para melhor compreensão do método de correção utilizado em sala de aula, conceitua-se aqui o verbo punir e seus reais objetivos que, segundo Foucault, é sempre aplicado aos criminosos como método corretivo com vistas homogeneizadoras:

Em suma, a arte de punir, no regime do poder disciplinar, não visa nem a expiação, nem mesmo exatamente a repressão. Põe em funcionamento cinco operações bem distintas: relacionar os atos, os desempenhos, os comportamentos singulares a um conjunto, que é ao mesmo tempo campo de comparação, espaço de diferenciação e princípio de uma regra a seguir. Diferenciar os indivíduos em relação uns aos outros e em função dessa regra de conjunto – que se deve fazer funcionar como base mínima, como média a respeitar ou como o ótimo de que se deve chegar perto. Medir em termos quantitativos e hierarquizar em termos de valor as capacidades, o

nível, a “natureza” dos indivíduos [...] (FOUCAULT, 1999, p. 152, grifo do autor).

O filósofo francês, Michel Foucault, em sua obra, **Vigiar e Punir**, nos remete aos séculos XVII a XIX, na tentativa de explicar o que levou o sistema jurídico, em especial na monarquia francesa, a acabar com o arsenal de castigos sarcásticos e a trocar a tortura criminosa por correções. Essa mudança na forma de exercer o poder do governo no controle dos cidadãos, embora não tenha se tornado menor, passa a ser executada com maior preocupação em resguardar a humanidade dos que exercem o poder, já que para Foucault os suplícios severos foram se tornando intoleráveis aos olhos do povo.

A tudo isto acresce que, embora se tenha alcançado o essencial da transmutação por volta de 1840, embora os mecanismos punitivos tenham adotado novo tipo de funcionamento, o processo assim mesmo está longe de ter chegado ao fim. A redução do suplício é uma tendência com raízes na grande transformação de 1760-1840, mas que não chegou ao termo [...] (FOUCAULT, 1999, p. 17).

Já no início do século XVII houve a diminuição dos crimes de sangue e, no fim do século subsequente, o aumento ao repúdio por esse tipo de sanção por acreditar na existência de outra forma de correção que eliminasse o confronto físico entre o soberano e o condenado. O suplício passa a revelar a intolerância, a tirania, o excesso e a sede de vingança. Foucault, no capítulo **A Punição Generalizada**, afirma que era preciso, nessa época, que a justiça criminal passasse a punir, em vez de se vingar, e que a humanidade dos punidos passasse a ser respeitada. Essas formas violentas de punição passaram a ser recusadas com rigor argumentativo pelo aparato judiciário e pelos teóricos clássicos.

Os processos disciplinares, sobre os quais Foucault se debruçou no estudo da origem do sistema escolar controlador, refletem o domínio e a correção de operações corporais que, no decorrer do século XVIII, se tornaram as principais formas de dominação e formação de uma relação de obediência no intuito de definir uma disciplina específica no ambiente educacional. Para Foucault (1999, p. 122) a técnica disciplinar e de reclusão “[...]do convento se impõe pouco a pouco; o internato aparece como o regime de educação senão o mais frequente, pelo menos o mais perfeito [...]”. Sendo assim, é importante reportar aos conhecimentos da estudiosa Valéria Cristina Pereira Ribeiro Pereira que discorre sobre o pensamento

de Foucault em **Vigiar e Punir**, afirmando que o autor francês “[...] descortina os mecanismos de poder utilizados nas prisões, escolas e hospitais, enquanto formas de coerção para disciplinar os indivíduos. [...] (PEREIRA, 2009, p. 40).

A pesquisadora prossegue a discussão acerca do seu pensamento em relação à máquina educacional homogeneizadora atual:

A escola modificou-se, as crianças não são necessariamente alvo de uma repressão acirrada como a exposta anteriormente, mas o fato de não haver o mesmo grau de repressão, conforme o modelo apontado pela narrativa, não significa que não haja vigilância ou mesmo punição [...] (PEREIRA, 2009, p. 41).

No século XIX, época em que se passa a obra de Machado e na qual a organização do espaço escolar já havia sofrido algumas mudanças, diminui-se a punição, e a correção passa a preponderar na busca de uma melhor conduta do indivíduo. O exercício do poder com o objetivo disciplinar, na busca da reformulação e produção de sujeitos mais capazes e mais disciplinados, também se manifesta nas escolas.

As crueldades educacionais aparecem nas linhas dos textos em forma de denúncia. Ambos os autores acompanharam de perto os movimentos do país, conduzindo e transformando o leitor em testemunha das mudanças pelas quais passavam o Brasil.

A partir da abordagem intertextual, as obras tomadas por *corpus* trazem uma perceptível temática comum: a denúncia às metodologias punitivas existentes nas instituições escolares. Evidenciam-se, assim, formas cruéis com que os mestres castigavam seus alunos e impunham disciplina e autoridade perante constantes ameaças, frente à construção de uma imagem de detentor do poder e do saber, inerentes às épocas das quais tratam os romances narrativos.

Oh! Seu Pilar! Bradou o mestre com voz de trovão.
Estremeci como se acordasse de um sonho, e levantei-me às pressas. Dei com o mestre, olhando para mim, cara fechada, jornais dispersos, e ao pé da mesa, em pé, o Curvelo.
Pareceu-me adivinhar tudo.
- Venha cá! Bradou o mestre
Fui e parei diante dele. Ele enterrou-me pela consciência dentro um par de olhos pontudos; depois chamou o filho. Toda a escola tinha parado, ninguém mais lia, ninguém fazia um só movimento. Eu, conquanto não tirasse os olhos do mestre, sentia no ar a curiosidade e o pavor de todos (ASSIS, 2008, p. 25).

Épocas estas distintas, mas que, no entanto, os autores das obras retratam com muita sensibilidade os problemas sociais enfrentados em diversas regiões brasileiras em decorrência das punições e castigos, demonstrando o desejo dos alunos em abandonar os estudos diante de situações desagradáveis e humilhantes às quais eram submetidos perante a arrogância de seus professores. Foucault, no capítulo **A sanção normalizadora**, se refere às micropenalidades, levando em conta a comparação com os suplícios executados nos séculos anteriores, utilizadas como atividade pedagógica fiscalizadora:

Na oficina, na escola, no exército funciona como repressora toda uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseria, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes “incorretas”, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência). Ao mesmo tempo é utilizada, a título de punição, toda uma série de processos sutis, que vão do castigo físico leve a privações ligeiras e a pequenas humilhações[...] (FOUCAULT, 1999, p. 148).

O processo histórico da violência contra a criança e a disseminação dessas práticas agressivas nas instituições sociais vem sofrendo gradativas transformações e mobilizações de diferentes segmentos sociais na luta contra as relações agressivas por parte de diversas instituições. A escola formadora, ao contrário do que está denunciado nas obras, deve ter como papel fundamental a desconstrução da violência que estabelece regras, crenças e valores que obrigam o outro indivíduo a obedecer e servir.

Em **Conto de escola**, o professor, ao castigar os alunos diante dos demais presentes em sala de aula, dirige-se a eles com palavras ofensivas, “[...] afinal, era o ano de 1840, e a palmatória era instrumento de castigo comum na sala de aula” (REZENDE, 2013, p.37).

Semelhante a **Cazuza**, embora com contexto histórico e cultural diferentes, **Conto de escola** apresenta uma disciplina punitiva que também revela a palmatória como instrumento controlador que objetiva a conquista do respeito e obediência absolutos.

Estendi-lhe a mão direita, depois a esquerda, e fui recebendo os bolos uns por cima dos outros, até completar doze, que me deixaram as palmas vermelhas e inchadas. Chegou a vez do filho, e foi a mesma coisa; não lhe poupou nada, dois, quatro, oito, doze bolos. Acabou, pregou-nos outro sermão. Chamou-nos sem-vergonhas, desaforados, e jurou que se

repetíssemos o negócio apanharíamos tal castigo que nos havia de lembrar para todo o sempre. E exclamava: Porcalhões! Tratantes! Faltos de brio! (ASSIS, 2008, p. 28).

Em **Cazuza**, Corrêa relata a situação vexatória à qual os alunos são expostos ao não se comportarem ou por não realizarem qualquer tarefa proposta pelo discente:

Nada, nada que despertasse o gosto pelo estudo. Ao contrário. Tudo era motivo para castigo: uma lição mal sabida, uma escrita malfeita, uma palavra errada, um cochilo, um ar distraído, até um sorriso. Por uma falta pequenina ficava-se de pé, no centro da sala ou à porta da rua. Se a falta era maior, punha-se a criança de joelhos, no meio da sala. A escola inteira falava horrorizada de dois suplícios que eu ainda não tinha tido ocasião de presenciar. Um deles era ficar o aluno de joelhos sobre grãos de milho. O outro, a 'orelha de burro'. À cabeça do menino colocavam-se duas enormes orelhas de papelão e fazia-se o desgraçado passear pelas ruas, vaiado pelos companheiros (CORRÊA, 2004, p.39, grifo do autor).

Esse aspecto presente que descreve a postura rude, forte e de autoridade absoluta do homem que representa o professor a quem os alunos são submissos, representam também o cenário político das épocas que possuíam o intuito de prevenir falhas na formação dos cidadãos.

Em **Conto de escola**, o mestre Policarpo é capaz de controlar a turma com seu olhar, como mostra Rezende:

O mestre chama-se Policarpo e é capaz de controlar a turma com o olhar, 'levantava os olhos de quando em quando', obrigando os meninos a fazerem a lição, expressando sua autoridade. E como se não bastassem os 'olhos oportunos' do professor, somavam-se a ele 'os cinco olhos do diabo', aqui representando os cinco furos da palmatória [...], pendurada do portal da janela, 'olhando' para as crianças, fácil de ser apanhada pelo professor, que não fazia cerimônia em usá-la: 'Era só levantar a mão, despendurá-la e brandi-la, com força do costume, que era pouca' (REZENDE, 2013, p. 35, grifo do autor).

Em outra passagem que aborda a dificuldade de aprendizagem de Raimundo, o filho do professor e o colega de classe que subornou Pilar com a moeda de prata, a imagem cruel de Policarpo também se faz presente:

Enfrentando os olhos do diabo e os olhos do professor, está Raimundo, o menino que 'gastava duas horas a reter aquilo que a outros levava apenas trinta ou cinquenta minutos; vencida com o tempo o que não podia fazer logo com o cérebro' e que era filho de Policarpo. Criança pálida, de fisionomia doente, raramente alegre. A razão de tal abatimento é óbvia: Raimundo conhece suas limitações e sabe que não há perdão por ser filho do professor; pelo contrário, o mestre é até mais cruel com ele do que com os

colegas da turma: 'buscava-o muitas vezes com os olhos, para trazê-lo mais aperreado'. Por isso, Raimundo solicita ao colega Pilar que o ajude numa lição; como recompensa, lhe dará uma 'pratinha' dourada. É a saída para livrar-se do castigo do pai-professor (REZENDE, 2013, p. 36, grifo do autor).

A metodologia educacional em pauta também é representada pelas repetições dos códigos de conduta que regem o ensino no qual os alunos, em **Cazuza**, eram obrigados a decorar a tabuada e repeti-la, sem ao menos tê-la entendido de fato, precisando levar-se em conta “[...] a contextualização da obra em que a responsabilidade com a denúncia dos contrastes metodológicos entre a inovação e a tradição é gritante” (SCHMITT, 2015, p.116). Ainda na obra **Vigiar e punir**, Foucault discorre sobre a figura dos decuriões que faziam os alunos decorarem as lições e sobre a necessidade de os recém-chegados se adequarem às atividades educacionais e repetirem os exercícios que não aprendiam como punição:

O castigo disciplinar tem a função de reduzir os desvios. Deve portanto ser essencialmente *corretivo*. Ao lado das punições copiadas ao modelo judiciário (multas, açoite, masmorra), os sistemas disciplinares privilegiam as punições que são da ordem do exercício – aprendizado intensificado, multiplicado, muitas vezes repetido [...] (FOUCAULT, 1999, p. 150).

A trajetória que se dilata da escola punitiva à escola transformadora, abrange diferentes aspectos educacionais ao longo da trama de Corrêa. Corroborará com os apontamentos dos críticos supracitados no que tange ao teor da ambiência educacional tradicional, cuja pedagogia opressora induzia a traumas e evasões.

Como ventilado anteriormente, Cazuza se sente motivado em adentrar no universo escolar devido à possibilidade de usar calças de menino, mas também confessa outro motivo que o despertou para o mundo das letras:

Dois motivos é que me deram vontade de estudar. O primeiro deles, as calças. [...] O segundo motivo é que o primeiro contato que tive com uma escola foi através de uma festa. E ficou-me na cabeça a idéia de que a escola era um lugar de alegria (CORRÊA, 2004, p. 14).

O personagem-protagonista se refere acima à festa da palmatória que acontecia no fim do ano quando os garotos do povoado se vingavam daquele instrumento em uma festa cheia de cantoria e algazarras. Tudo naquele dia enchia os olhos de quem ainda não havia pisado em uma sala de aula, como aconteceu com o menino protagonista: “O discurso do professor, as flores e as palmas verdes, a alegria da meninada, a passeata, assanharam-me o sangue. Voltei para casa

contentíssimo. Fiquei tendo da escola a idéia de que era um lugar agradável, que dava prazer à gente” (CORRÊA, 2004, p.16).

A questão do cidadão educado e moldado pelos professores disciplinadores é contemplada em várias situações ao longo da história de Cazusa, abarcando os reais interesses da formação do caráter na infância e contemplando temas nacionalistas bastados de civismo. **Cazusa** é semeado em um contexto histórico-político sob uma perspectiva didática com microlições que envolvem virtudes, moral, soberba, saúde, higiene, vício, conduta ética, mas principalmente o amor familiar que introduz as primeiras lições de cidadania que são posteriormente lapidadas pela escola.

O ideal de liberdade também surge no discurso viriatiano quando a mãe, mesmo frente à tristeza de se afastar de seu filho, o deixa seguir livre em busca de um futuro promissor e uma melhor perspectiva de educação.

Seu primeiro contato com a festa escolar lhe provocou a ideia de que a escola lhe proporcionaria alegrias: “O discurso do professor, as flores e as palmas verdes, a alegria da meninada, a passeata, assanharam-me o sangue. Voltei para casa contentíssimo. Fiquei tendo da escola a idéia de que era um lugar agradável, que dava prazer à gente”, segundo Corrêa (2004, p. 16), e recebeu de seus pais com o coração saltitando, a notícia de que no ano seguinte ingressaria na escola do povoado. A notícia alegrou imensamente o menino que acabou por contagiar os coleguinhas:

Logo, a imagem do lugar que deveria ser de festas e alegrias, como almejado pelo personagem, se deteriora dando lugar a um espaço deprimente e decepcionante, muito distante do dia da festa da palmatória. O que havia no espaço escolar, ao invés de alegria, eram alunos tristes, uma infraestrutura degradada e um professor com feições ferozes:

A minha decepção começou logo que eu entrei. Eu tinha visto aquela sala num dia de festa, ressoando pelas vibrações de cantos, com bandeirinhas tremulantes, ramos e flores sobre as mesas. Agora ela se me apresentava tal qual era: as paredes nuas, cor de barro, sem coisa alguma que me alegrasse a vista [...] Procurei um rosto alegre naqueles rostos. Nenhum. Os meninos pareciam condenados: olhos baixos, voz assustada e dolorosa expressão de terror na fisionomia. Tentei encarar o professor e um frio esquisito me correu da cabeça aos pés. O que eu via era uma criatura incrível, de cara amarrada, intratável e feroz. Os nossos olhos cruzaram-se. Senti uma vontade louca de fugir dali. Pareceu-me diante de um carrasco (CORRÊA, 2004, p. 32).

É importante, aqui, salientar que a precária condição material das instituições também é uma forma de violência existente na instituição escolar, por conduzir ao desrespeito dos direitos dos usuários.

[...] o poder, conforme já dito, transmuta-se em diferentes faces e movimentos e é justamente nessa possibilidade de movimentos do poder que está a impossibilidade de aprendê-lo e detectá-lo com clareza tal que se possa ver alguma de suas formas tão difusas [...] (PEREIRA, 2009, p. 39-40).

A negligência profissional também se caracteriza como forma de violência, em nível institucional:

Existe, em nível institucional, um outro tipo de violência que pode passar despercebida, que é a negligência profissional. Sua manifestação caracteriza-se pelo desprezo (por desinteresse, despreparo ou incompetência) pelas outras formas de violência e de violação de direitos de crianças e adolescentes, ignorando os sinais de risco e a existência de processos violentos em curso que poderão levar a violências mais graves (como a sexual, por exemplo) ou até mesmo à morte (FALEIROS; FALEIROS, 2007, p.33).

Retomando a obra naquele primeiro dia de aula em que Hilário e Jovino cochicharam, o professor “[...] bateu com a régua na cabeça dos dois. O Donato levantou os olhos do livro, acompanhando o vôo de um marimbondo. A régua contou-lhes no alto da cabeça” (CORRÊA, 2004, p. 32).

A partir daquele dia, Cazuza passa a se sentir desmotivado ao conhecer as atrocidades da educação que utiliza como método de aprendizagem a punição severa. A escola daquela época, não considerava a subjetividade do aluno, apenas mensurava o nível de conhecimento em seus aspectos instrumentais (uso da leitura como instrumento para aquisição de cultura) e cognitivos.

Escola, realmente, não podia ser aquilo. Escola não podia ser aquela coisa enfadonha, feia, triste, que metia medo às crianças. Não podia ter aquele aspecto de prisão, aquele rigor de cadeia. Escola devia ser lugar agradável, cheio de atrativos, de encantos, de beleza, de alegria, de tudo que recreasse e satisfizesse o espírito (CORRÊA, 2004, p. 33).

Machado, ao avançar no seu tempo, 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.

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 em que o ser e o estar no mundo aproximam 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 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).

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 à sua prática de ensino, a palmatória, assim apresentada ao leitor do conto: “O pior que ele podia ter, para nós, era a palmatória [...]” (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 como está registrado na passagem: “[...] 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 **Cazuza**, os bolos acontecem na primeira escola, a do povoado, porque uma forte chuva havia impedido os alunos de 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).

No início dos anos 90, a leitura escolar era feita em voz alta, algumas vezes realizada por toda a turma, outras vezes por um leitor que era avaliado pelo professor por sua interpretação e entonação ao texto:

Fortemente ritualizada, a leitura em voz alta exigia do leitor uma postura correta, o domínio da respiração concomitante às pausas da pontuação e uma dicção perfeita. Na escola, cuidava o professor de ensinar meticulosamente os preceitos de uma boa leitura oral: regras de pontuação, respiração, postura diante do livro e respeito ao texto escrito (VIDAL, 2007, p. 505).

Em **Cazuza**, a leitura oral também era motivo de desconforto, exposição e, muitas vezes, quando não realizada devidamente, era motivo de advertência:

Após o exercício de escrita ia-se 'estudar a lição'.
 O 'estudo' era gritado, berrado. Cantava-se a lição o mais alto que se podia, numa toada enfadonha.
 Um inferno aquela barulheira. Trinta, quarenta, cinquenta meninos gritando coisas diferentes, cada qual esforçando-se em berrar mais alto. E quando, já cansados íamos diminuindo a voz, o professor reclamava energicamente, da sua cadeira:
 -Estudem!
 E a algazarra recrudescia (CORRÊA, 2004, p. 39, grifo do autor).

Outro motivo tão fútil quanto o anterior 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).

Em suma, os professores que habitam as duas histórias, fazem desses ambientes institucionais, lugares de clausura, marcados pela violência e pela injustiça. Representadas, na literatura, as épocas que as escolas representam, os

anos de 1938 e 1840, apresentam a metodologia educacional respectivamente sob a visão do mestre João Ricardo que castigava os alunos até mesmo sem motivo e Policarpo, um mestre cruel a ponto de punir seu próprio filho, mesmo sabendo que o suborno aconteceu em troca de ajuda e medo do castigo.

Diferentemente do pai do protagonista do conto de Machado, 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).

Ressalta-se aqui, que o principal marco da legalização e institucionalização da proteção infantil se expressa no Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, em seu 5º artigo: “Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais (BRASIL, 2005, p. 13)”. Embora, os adultos, ainda que sejam pais ou responsáveis e autorizados a exercer a proteção sobre a criança, ou adolescente, devem exercer esse poder de forma consciente e adequada.

A literatura, em ambas as obras, está intimamente ligada ao cotidiano e problemas vivenciados atualmente na sociedade brasileira. Distante de atingir um ensino eficaz e transformador, as características sociais das escolas, do século XXI, já obtiveram um avanço quanto à motivação do aluno e sua permanência nas instituições educacionais, mas ainda existe um longo e árduo caminho para se trilhar em busca de melhorias da educação e do infindável aperfeiçoamento humano.

5 CONCLUSÃO

Atualmente, os escritores das regiões latino-americanas se esforçam para que se valorizem suas culturas, à medida em que se libertam dos cânones europeus. A partir do ideário de *Nuestra América*, na concepção de José Martí, urge que a América Latina siga resistindo a essas imposições culturais e propõe-se o nascimento de um novo homem que respeite a diversidade e se renove pela multiplicidade cultural a romper com limites impostos por paradigmas homogeneizantes.

Decorrentes das reflexões sobre os caminhos por onde transitam elementos da tradição popular, na escrita de Viriato Corrêa, o autor elabora registros, explorando as múltiplas possibilidades de exaltação de uma língua literária.

Sob o olhar da transculturação narrativa, que se encontra na base histórica dos povos latino-americanos e os distingue dos demais povos existentes no mundo, recorreu-se aos estudos do intelectual Ángel Rama, para observar na obra **Cazuza**, o nível da linguagem, evidenciado nos vocábulos regionais. Retrata-se, no *corpus* em pauta, o hibridismo linguístico, diluindo-se as limitantes fronteiras entre a expressão oral e sua representatividade escrita, entre o elitizado e o popular.

Reconheceu-se o nível da cosmovisão como ponto axial de resgate do patrimônio cultural das crenças e dos costumes de um povo nas heranças da ancestralidade como “[...] fontes vivas de uma cultura, inextinguíveis nas sociedades humanas, porém mais presentes nas comunidades rurais” (CUNHA, 2007, p. 192). Desvelando a identidade maranhense por caminhos da narrativa, foram realçadas neste estudo as tradições como elementos representativos da plasticidade cultural.

Com estilo muito próprio, o escritor maranhense faz da vida da gente nordestina matéria-prima da criação literária no cumprimento de seu propósito de valorizar a tradição popular do povo do estado onde nasceu e cresceu. Em **Cazuza**, costumes e crenças se interpenetram para a quebra da homogeneização do pensamento moderno e passam a ressignificar os mitos na ficção literária. A literatura latino-americana viceja nutrida pelos conflitos decorrentes da heterogeneidade e, em **Cazuza**, configura-se na transculturação narrativa em que coabitam o nós e os outros sem que ocorra opressão homogeneizante. O autor recorre aos efeitos produzidos no pensar mítico da coletividade, quando a tradição cristã se soma à cultura popular das benzedadeiras e das fábulas nutridas no

imaginário popular no cumprimento do caráter compensatório do mito, diante das mazelas humanas.

Verificou-se a articulação de recursos da teoria do romance de formação, em que o protagonista Cazuzza tem sua trajetória escolar narrada a partir de sua infância até chegar a um certo grau de amadurecimento, configurando o *bildungsroman* brasileiro.

Buscou-se ressaltar, o sistema pedagógico tradicional atrelado a momentos sóciopolíticos nacionais distintos, ao se estabelecer o diálogo textual entre as obras literárias, **Cazuza**, de Viriato Corrêa e **Conto de escola**, de Machado de Assis, e suas representativas mentalidades radicais observadas à luz dos preceitos estadonovistas dos anos 30 no Brasil.

Em ambas as obras memorialísticas, que dialogam entre si por temas comuns, as ferramentas utilizadas pelos autores transmitem ao leitor palavras e contextos com enredos reveladores em que a ficção interpenetra a realidade, aproximando-o da cultura maranhense ou fluminense, respectivamente.

Recorreu-se às concepções de Michel Foucault para o entendimento das formas violentas de punição que foram superadas pela busca de melhor conduta do indivíduo. Foi quando nas escolas procurou-se a formação de sujeitos mais capazes e disciplinados, ao mesmo tempo em que as crueldades educacionais figuraram nos textos literários como formas de denúncias. Verificou-se tanto em **Conto de escola** quanto em **Cazuza**, sob o viés intertextual, a perceptível denúncia às metodologias punitivas existentes nas instituições escolares de épocas distintas, mas de condutas comuns entre educadores e algozes pedagógicos. Longe da figura do professor como agente de formação, em ambas as obras estudadas, práticas agressivas revelaram profissionais detentores do poder ditando regras, crenças e valores, sobrevivendo de uma disciplina punitiva desencadeadora do medo e da obediência absoluta.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Adilson José de. **Indumentária e moda**: seleção bibliográfica em português. Anais do museu paulista. São Paulo. N. Ser. v. 3. p. 251-296. Jan/dez.1995.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

ASSIS, Machado de. **Conto de escola**. São Paulo: Escala Educacional, 2008.

_____. **Umas férias**. São Paulo: Editora Escala Educacional, 2010.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BARTHES, Roland. **A aventura semiológica**. Tradução Maria de Santa Cruz. Lisboa: Edições 70, 1985. (Coleção signos).

_____. **Elementos de semiologia**. Tradução Izidoro Blikstein. 4. ed. São Paulo: Editora Cultrix, 1975.

_____. **Inéditos**: imagem e moda. v. 3. Tradução Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2005. (Coleção Roland Barthes).

BECHTLUFFT, Marilda Aparecida. **Processos transculturais**: a cosmovisão em tropas e boiadas e em grande sertão: veredas. 2015. 130 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

BECHTLUFFT, Marilda Aparecida; SCHMITT, Maria Aparecida Nogueira. Processos transculturais: a cosmovisão como ponte dialógica entre os autores Hugo de Carvalho Ramos e Johann Wolfgang Von Goethe. In: OLIVEIRA, Paulo Roberto Soares de (Org.). **Café com Pão de Queijo**: um encontro com a literatura mineira e brasileira. Juiz de Fora: América Gráfica e Editora Ltda., 2014.

BERGAMO, Mônica. Machado na França. **Folha de São Paulo**, São Paulo, p.1/2, 30 maio 2008. Disponível em <http://acervo.folha.uol.com.br/fsp/2008/05/30/21/>. Acesso em 24 nov. 2017.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. Brasília: MEC; ACS, 2005.

CANDIDO, Antonio. **A educação pela noite e outros ensaios**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Ática, 2003. (Série Temas).

_____. **Literatura e Sociedade**. 8. ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 2000; Publifolha, 2000. (Grandes nomes do pensamento brasileiro).

CHALHUB, Samira. **A metalinguagem**. 4. ed. São Paulo: Editora Ática, 1998.

CORRÊA, Viriato. **Cazuza**. 42. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2004.

CUNHA, Roseli Barros. **Transculturação Narrativa: seu percurso na obra crítica de Ángel Rama**. São Paulo: Humanitas Editorial, 2007.

DEL PRIORE, Mary; VENÂNCIO, Renato. **Uma breve história do Brasil**. 2. ed. São Paulo: Planeta, 2016.

DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos**. Tradução Antonio Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FIGUEIREDO, Eurídice. **Os discursos da mestiçagem: interseções com outros discursos, críticas, ressematizações**. v. 22. Niterói: EdUFF. 2007.

FALEIROS, Vicente de Paula; FALEIROS, Eva Silveira. **Escola que protege: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 20. ed. Tradução Raquel Ramalhe. Petrópolis: Vozes, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

_____. **Política e educação**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREITAS, Antônio Carlos Rodrigues de. O desenvolvimento do conceito de intertextualidade. **Revista dos alunos dos Programas de Pós-Graduação do Instituto de Letras, UFF**, v.06, n.06, 2011. p.27-42.

FREYRE, Gilberto. **Manifesto regionalista**. 7. ed. Recife: FUNDAJ, Editora Massangana, 1996. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cdrom/freyre/freyre.pdf>>. Acesso em 30 out. 2017.

GALBIATI, Maria Alessandra. **(Trans) formação e representação da mulher no Bildungsroman feminino contemporâneo**. 2001.12 f. Trabalho de projeto de doutorado. UNESP, São Paulo, 2011.

João. Português. In: **Bíblia Sagrada**. 51. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2012. p. 1278. (Edição da família).

JÚNIOR, Benjamin Abdala (Org.). **Margens da Cultura: Mestiçagem, hibridismo e outras misturas**. São Paulo: Boitempo, 2004.

KOCH, Ingedore G. Villaça et al. **Intertextualidade: diálogos possíveis**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Tradução Bernardo Leitão, Irene Ferreira e Suzana Ferreira Borges. 7. ed. Campinas, São Paulo: Editora UNICAMP, 2013.

LINKE, Paula Piva. **A moda, a indumentária, o traje popular e o figurino**. VI Congresso Internacional de História. 2013. Disponível em : <http://www.cih.uem.br/anais/2013/trabalhos/188_trabalho.pdf>. Acesso em 07 nov. 2017.

LUKÁCS, Georg. **A teoria do romance**: um ensaio histórico-filosófico sobre as formas da grande épica. Tradução José Marcos Mariani de Macedo. 2. ed. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2009. (Coleção Espírito Crítico).

_____. Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister. In: GOETHE, Joham Wolfgang von. **Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister**. Tradução Nicolino Simone Neto. São Paulo: Ensaio, 1994.

MAAS, Wilma Patrícia Marzari Dinardo. **O cânone mínimo: o Bildungsroman na história da literatura**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

MOISÉS, Massaud. **Dicionário de termos literários**. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1978.

_____. **Ficção e utopia**. São Paulo: Cultrix, 2001.

NISKIER, Arnaldo. **O olhar pedagógico em Machado de Assis**. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1999.

ORTIZ, Fernando. **Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar**. Havana: Editorial de Ciencias Sociales, 1983.

ORTIZ, Graciela Raquel. Heterogeneidade. In: FIGUEIREDO, Eurídice (Org.). **Conceitos de literatura e cultura**. 2. ed. Niterói; EdUFF; Juiz de Fora: EdUFJF, 2012.

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

PEREIRA, Valéria Cristina Ribeiro. **Uma metáfora da cultura**: a formação do leitor a partir de um “círculo de leitura”. Tese de Doutorado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2009. 184 p.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. A intertextualidade crítica. In: **Poétique**. Revista de teoria e análise literárias. Tradução Clara Crabbé Rocha. Coimbra, Portugal: Almedina, 1979.

PRADO, Luís André; BRAGA, João. **História da moda no Brasil**: das influências às autorreferências. 2. ed. São Paulo: Disal, 2011.

RAMA, Ángel. **A cidade das letras**. Tradução Emir Sader. São Paulo: Boitempo, 2015.

_____. **Literatura, Cultura e Sociedade na América Latina**. Seleção, apresentação e notas Pablo Rocca; Colaboração Verônica Pérez; Tradução Rômulo Monte Alto. Belo Horizonte: Editora UFMG. 2008.

_____. **Ángel Rama: literatura e cultura na América Latina**. Flávio Aguiar; Sandra Guardini T. Vasconcelos (Org.). Tradução Raquel la Corte; Elza Gasparotto. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001. (Ensaio latino-

americanos; 6).

REIS, Livia de Freitas. Transculturação e transculturação narrativa. In: FIGUEIREDO, Eurídice (Org.). **Conceitos de literatura e cultura**. 2. ed. Niterói; EdUFF; Juiz de Fora: EdUFJF, 2012.

REZENDE, Nilza. **Da palmatória à sedução**: Imagens do professor na literatura brasileira. São Paulo: Reflexão, 2013.

SCHMITT, Maria Aparecida Nogueira. Cazuza: Realidade e ficção no jogo de espelho textual. In: SILVA, Rodrigo Fialho (Org.). **Do texto ao contexto**: história, literatura e educação. Barbacena, MG: EdUEMG, 2015.

_____. **Utopias transculturais na heterogeneidade Latino-Americana**. Montes Claros: Unimontes, 2013.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema**. São Paulo: Paz e Terra; Fundação Getúlio Vargas, 2000.

SCHWARZ, Roberto. **Ao vencedor as batatas**: forma literária e processo social nos inícios do romance brasileiro. São Paulo: Duas cidades; Editora 34, 2000. (Coleção espírito crítico).

SILVA, José Aparecido da. **Pluralidade de olhares críticos dando a voz a silêncios de infância, romance de Graciliano Ramos**. 2015. 124 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

VASCONCELOS, Luiz Paulo da Silva. **Dicionário de teatro**. Porto Alegre: L&PM Editores SA, 1987.

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.

VIDAL, Diana Gonçalves. Escola Nova e Processo Educativo. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FIALHO, Luciano Mendes de Faria; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. 1 reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.