

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Literatura Infantil, História e Educação: Um Estudo da Obra
Cazuzza, de Viriato Corrêa

Ana Elisa de Arruda Penteado

Orientador: Profº Dr. José Luís Sanfelice

Este exemplar corresponde à redação final da
Dissertação de Mestrado defendida por Ana
Elisa de Arruda Penteado e aprovada pela
Comissão Julgadora.

Data: ____/____/____

Assinatura: _____

Orientador

Comissão Julgadora:

2001

RESUMO

Esta dissertação posta-se no entroncamento entre a literatura, mais especificamente a literatura infantil, a história e a educação. A discussão está centrada no romance *Cazuza* de Viriato Corrêa, que narra, em tom memorialístico, a história de um menino e suas experiências escolares – do pequeno povoado onde nasceu até o colégio interno da capital. Editado pela primeira vez em 1938, em pleno Estado Novo, o livro insere-se perfeitamente no amplo projeto que estava empenhado em construir o Estado Nacional e o novo cidadão que a ele convinha, projeto que já começara a ser esboçado logo nos primórdios da República. Dialogando com conjunto de temas que configuravam a construção desse Estado Nacional, a dissertação aborda questões como pátria e nacionalismo, trabalho e educação, presentes em *Cazuza*, discutindo-as à luz do ideário do regime em voga.

ABSTRACT

This dissertation lies in the junction among literature, more specifically literatura for children, history and education. The discussion is focused on Viriato Corrêa's novel *Cazuza*, which tells, in a memorable tone, the story of a boy and his school experiences, from the small village where he was born, to the boarding school in the State Capital. Published for the first time in the very Estado Novo, the book fits perfectly in the wide project which aimed at building the National State and the new citizen who would be suitable to it, project which had already started in the early Republic. Dealing with a set of themes, which outlined the construction of such National State, the dissertation discusses questions like country and nationalism, work and education, which are present in *Cazuza*, discussing them in the light of the designed regime in question.

*Aos meus pais, Marili e Oscar que, com seus
exemplos de vida, conduziram-me até aqui.*

*A memória de minha avó Liana, cujas histórias
de ninar povoaram minha infância.*

AGRADECIMENTOS

Ao concluir este trabalho, que me exigiu tempo (muito) e fôlego (não menos), percebo que foram várias as pessoas que percorreram, de alguma forma, este caminho ao meu lado. Algumas caminharam mais próximas, outras acompanharam de longe, porém todas, a seu modo, foram importantes. A todas elas, meu muito obrigada.

Em primeiro lugar, agradeço ao Prof. Dr. José Luis Sanfelice, meu orientador, a quem devo a leitura criteriosa e o empenho na consecução deste trabalho.

Agradeço também à banca do exame de qualificação, professores Ediógenes Aragão Santos e Ezequiel Theodoro da Silva, por suas inestimáveis contribuições a este texto, às quais tentei atender, na medida de minhas possibilidades.

A Dedê (Prof. Dr^a Maria Teresa Penteado Cartolano), primeira a acreditar que este projeto frutificaria.

Ao Adriano, companheiro e interlocutor de todas as horas, que comigo compartilhou a alegria das descobertas e aquietou-me a angústia das incertezas.

Aos funcionários da Academia Brasileira de Letras, especialmente Terezinha e Maria, pela solicitude com que me apresentaram o que restou da memória de Viriato Corrêa.

A Adelaide Gonçalves, quem gentilmente iniciou minha coleção de obras de Viriato Corrêa.

A Ana Sílvia, em cuja amizade encontro sempre “boas palavras” para os pequenos e os grandes dilemas da vida.

As amigas Maura, Ângela e Fátima, que nunca desistiram de mim, apesar de eu ter recusado todos os convites para sair, nos meus últimos tempos de “reclusão”.

A Lucia Granja pelos comentários elucidativos sobre o narrador em teoria da literatura.

Aos colegas de turma do mestrado: Américo, Dalton, Jurandir (*in memoriam*), Mauricéia, Rita e Roberto pela convivência afetuosa.

A Ana Claudia e a Maria de Lourdes, amigas recentes, mas nem por isso menos queridas, pelas palavras de estímulo, sempre.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I	
A LITERATURA COMO FONTE DOCUMENTAL	9
1 O desvanecer das fronteiras	10
2 Ampliando a noção de documento	13
CAPÍTULO II	
A LITERATURA INFANTIL	17
1 Narradores e narrativas: os primórdios da literatura infantil	17
2 Literatura infantil: um gênero menor?	21
3 A literatura infantil no Brasil	32
CAPÍTULO III	
VIRIATO... QUEM?	41
1 “Minha terra, minha casa, minha gente.”	42
2 “O mundo, acreditem, mudou inteiramente.”	45
3 “A escrita tornou-se fácil desde os primeiros momentos.”	52
4 “A orquestra tocou. O pano subiu.”	56
5 “A obra dos brasileiros.”	69
6 “ <i>Cazuza</i> : é mais curto, profundamente infantil e profundamente brasileiro.”	81
CAPÍTULO IV	
PÁTRIA, TRABALHO E EDUCAÇÃO EM CAZUZA	89
1 “Que é Pátria?”	100
2 “O homem só vale quando trabalha.”	119
3 “O que mais me encantou foi a escola.”	141
3.1 A escola e a cidade: do casebre de palha ao sobrado de azulejos	151
3.2 O cotidiano escolar: estudar a lição ou viver a lição?”	171
3.3 A formação do professor: ela viera da capital onde aprendera a ensinar	181
3.4 Os rituais escolares: “no Timbira não se fazia nada sem solenidade.”	189
CONSIDERAÇÕES FINAIS	203
BIBLIOGRAFIA	209

De fato, as leituras da juventude podem ser pouco profícuas pela impaciência, distração, inexperiência das instruções para o uso, inexperiência de vida. Podem ser (talvez ao mesmo tempo) formativas no sentido que dão uma forma às experiências futuras, fornecendo modelos, recipientes, termo de comparação, esquemas de classificação, escalas de valores, paradigmas de beleza: todas, coisas que continuam a valer mesmo que nos recordemos pouco ou nada do livro lido na juventude.

Italo Calvino

INTRODUÇÃO

Talvez não haja na nossa infância dias que tenhamos vivido tão plenamente como aqueles que pensamos ter deixado passar sem vivê-los, aqueles que passamos na companhia de um livro preferido.

Marcel Proust

Tendo feito minha graduação em Letras, pareceu-me natural ter encontrado na literatura minha primeira referência na busca por uma fonte de investigação, quando pensei em trabalhar com questões que envolvessem a educação e sua história. Este é, portanto, um trabalho de fronteira, que pretende se postar no entroncamento entre a literatura, a história e a educação. Reconheço que lidar com essas três áreas constitui-se um desafio. Sempre há o risco de se lançar muita luz sobre um foco e obscurecer os outros, ou de tratá-los de forma superficial, dificuldade que experimentam aqueles que trabalham na zona de fronteira. Entretanto, por ser um desafio, senti-me tentada a experimentar.

Na tentativa de delimitar um tema, voltei meu olhar, num primeiro momento, para os livros que, de uma forma ou de outra, trouxessem à cena a instituição escolar e seu cotidiano. Em verso e prosa, esquadrinhei na estante os livros que acreditava terem um particular interesse para mim: *O Ateneu*, de Raul Pompéia, *Doidinho*, de José Lins do Rego, *Infância*, de Graciliano Ramos e *Cazuza, verdadeira história de um menino de escola*, de Viriato Corrêa, entre outros – livros que, invariavelmente, traziam evocações da infância de seus autores, em relatos que iam entremeando memória e ficção. Trabalharia com todos eles? Escolheria apenas um? Logo percebi que optar por todos seria temerário: cada livro tem seu universo e penetrá-lo exigiria muito fôlego.

À medida que os relia, crescia a certeza de que seria *Cazuza* o escolhido, pois havia encontrado o que, até então, nem mesmo sabia que procurava: em primeiro lugar, foi um livro escrito *para crianças* – o que o diferenciava dos outros. Em segundo lugar, embora a temática fosse semelhante à dos demais – protagonistas em idade escolar, a saída da casa dos pais para enfrentar “o mundo”, resumido pelos muros do colégio – *Cazuza* apresentava um curioso contraponto a esses momentos, o que muito me chamou a atenção: a dor da

separação da família, experimentada pelos outros protagonistas, fora substituída pela excitação do rito de passagem. Como se não bastasse, brotavam, incansavelmente, de suas páginas, lições edificantes, e esse excesso de conteúdo pedagógico e doutrinário fez-me aproximar este livro dos romances de formação. Estava decido: o meu livro seria *Cazuza*, meu autor, Viriato Corrêa. O livro, editado pela primeira vez em 1938, em pleno Estado Novo, parecia inserir-se perfeitamente no amplo projeto que estava empenhado em construir o Estado Nacional e o novo cidadão que a ele convinha, projeto que começara já a ser esboçado logo nos primórdios da República. O país modernizava-se e equipava-se para ingressar numa nova era do desenvolvimento do capitalismo e a educação era, obviamente, um eficiente instrumento de controle social e de consolidação de um regime autoritário que buscava se firmar.

Escolhido o livro, assomaram-se duas preocupações: a primeira foi a de buscar subsídios que pudessem legitimar a escolha da literatura como uma das fontes de investigação para o desenvolvimento deste trabalho, os quais foram encontrados em obras que abordam o (nem sempre tranquilo) diálogo entre a literatura e a história, de que trataremos no primeiro capítulo desta dissertação.

A outra preocupação foi se configurando aos poucos, à medida que crescia a dificuldade para encontrar informações mais consistentes a respeito de *Cazuza* e, principalmente, de Viriato Corrêa. Começou a incomodar-me o silêncio em torno do nome desse autor, e essa dificuldade trouxe-me uma questão intrigante: por que um homem de letras que esteve tão engajado em várias atividades do fazer intelectual – foi jornalista, contista, romancista, dramaturgo, escritor de livros infantis, professor de história do teatro, professor de história e geografia do ensino público, membro da Academia Brasileira de Letras – merece apenas uma sumária biografia nas enciclopédias ou dicionários biográficos e algumas poucas linhas nos compêndios de crítica literária e de Literatura Brasileira?

Esta ausência, a princípio incômoda – seria Viriato um escritor digno do desdém da crítica literária? –, revestiu-se de um desafio: o de tentar entender por que meandros passa o desvanecimento da memória de um escritor prolífero como Viriato Corrêa, cujos livros

alcançaram inúmeras reedições, principalmente, entre as décadas de 1920-1970. A busca por esse entendimento sobrepôs-se, assim, ao incômodo inicial. Não me interessava mais descobrir se a ausência de seu nome estaria ou não relacionada à (falta de?) literariedade de sua escrita.

Afinal, fosse Viriato Corrêa, realmente, um escritor menor, pertencente ao segundo escalão de escritores nacionais, fadado ao esquecimento e ao obscurantismo, tal fato deveria invalidar meu interesse em trabalhar com seu livro *Cazuza*? Acredito que não, principalmente, se tivermos claro que “para a história da cultura, pode ser mais útil o estudo de um escritor menor do que o de um grande escritor”, pois

(...) se no grande escritor triunfa completamente o indivíduo que termina por não mais ser de nenhuma época, podendo assim se dar o caso – como já se deu – de atribuir ao século qualidades próprias do homem, no escritor menor, ainda que seja ele um espírito atento e autocrítico, pode-se ainda descobrir – com maior clareza – os momentos da dialética daquela particular cultura, na medida em que estes não seguem, como ocorre no grande escritor, unificar-se.¹

Quem sabe o interesse não residisse, justamente, na própria tentativa de compreender quais os motivos que, inicialmente, colocaram este autor em evidência – e assim o mantiveram por muito tempo – e quais os motivos que o conduziram ao esquecimento. Teriam sido praticamente os mesmos?

Vale abrir parênteses neste momento, para lembrar que, à ausência de informações sobre o livro e seu autor, subjaz uma constatação que nos remete diretamente à questão do *estatuto* da literatura infantil: encarada, durante muito tempo, como um gênero “menor” e pouco sério, apartado, portanto, de uma Literatura “de prestígio”, são raros os compêndios ou manuais de Literatura Brasileira que se dignam a ceder algumas de suas páginas para tratar do tema, deixando aos estudiosos do assunto uma lacuna muito grande. Por isso, o segundo capítulo deste trabalho pretende, ao abordar a questão da literatura infantil, contribuir, de algum modo, para o redimensionamento desse gênero literário, cujas peculiaridades jamais deveriam interferir em sua produção estética.

De volta ao livro *Cazuza*, devo dizer, ainda, que todas essas indagações remetiam-me necessariamente à História: como o livro dialogava com suas condições de produção? Em que medida esse livro – e a literatura infantil – por seu caráter altamente pedagógico e doutrinário, foi instrumento de persuasão e de legitimação de um Estado forte e centralizador, comprometendo-se com um ideal de educação que visava forjar o novo cidadão, imprimindo-lhe ideais de disciplina, de amor à pátria e à família; a dignificação através do trabalho e a valorização da educação – valores que permitiriam a edificação da nacionalidade brasileira, particularmente durante o Estado Novo, período de inegável relevância na história do país? Enfim, como *Cazuza* encenou os grandes e os pequenos dramas políticos, sociais e filosóficos de seu tempo? Ao inserir o livro na arena dos debates que mobilizaram o país naqueles anos do Estado Novo, procuro resgatar no quarto capítulo, o diálogo estabelecido pela obra com a polifonia dos discursos sobre educação e desta com as questões político-ideológicas que se impunham no momento. É o que se tenta esboçar no quarto capítulo, onde se discute, efetivamente, o livro a partir de três vertentes, a meu ver pilares daquele regime: a pátria, o trabalho e a educação.

Cabe ainda perguntar: quem foi o literato Viriato Corrêa? Quais seus vínculos sociais e qual sua relação com o Estado Novo, momento decisivo e de inflexão na prática de muitos dos intelectuais brasileiros? Na tentativa de responder algumas destas questões, acreditei que fosse relevante resgatar, primeiramente, a trajetória desse escritor maranhense, que chega ao Rio de Janeiro ainda muito jovem e destaca-se na vida literária do país, naquela primeira metade do século XX, enveredando por diversas atividades intelectuais. Uma breve reconstituição dos passos de Viriato Corrêa será encontrada no terceiro capítulo deste trabalho.

Uma última palavra ainda deve ser dita sobre esta dissertação. Desde seu início, parecia-me que refletir acerca de uma obra da literatura – no caso, da literatura infantil – não seria muito profícuo se essa reflexão não se fizesse à luz das discussões de seu próprio tempo e lugar, afinal a literatura, como a arte em geral, não se encontra flutuando no espaço

1 Raffaello Ramat escreve tais linhas na *Italia Letteraria* em 4 de fevereiro de 1934. Citado por GRAMSCI, Antonio. *Literatura e vida nacional*. 2ª edição. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978. p. 7.

etéreo do pensamento. Ao contrário, imiscuída na sociedade em que foi engendrada, a literatura estabelece vínculos e nexos com o meio que a cerca. A questão que se colocava para mim era a de como pensar esses vínculos e nexos. Tinha consciência das acaloradas discussões em pauta, hoje, no campo das Ciências Humanas e Sociais, mais especificamente nos estudos de crítica literária, sobre a adoção de uma postura que concebe todo conhecimento como construção simbólica e discursiva – o que igualaria os discursos da história e da literatura.

Fugi desta vertente, genericamente chamada *giro lingüístico*, porque acredito que ela nos conduz a um beco sem saída, afinal, se todos os discursos se equivalem e se toda a ação humana pode ser reduzida ao ato discursivo, esfumam-se as sutis mas complexas distinções entre ação e pensamento, teoria e prática, realidade e representação...

Por isso neste trabalho minha postura é outra. As reflexões que a obra *Cazuza* suscitou estarão, na medida do possível, respaldadas por uma tentativa de se resgatar os vínculos com sua contemporaneidade e, para tanto, fez-se necessário inserir *Cazuza* em seu processo histórico, pois

Se é verdade que o passado humano não é um agregado de histórias separadas, mas uma rede de ações e relações interdependentes, também é verdade que tal ‘totalidade estruturada’ permanece indeterminada, constantemente modificada pela atuação dos sujeitos. Ou seja, para a análise do testemunho histórico, seja ele qual for, deve-se sempre ter em vista que os sujeitos vivem a história como indeterminação, como incerteza, como necessidade cotidiana de intervir para tornar real o devir que lhes interessa. Autores e obras literárias são acontecimentos datados, historicamente condicionados, valem pelo que expressam aos seus contemporâneos.²

Creio, portanto, que a literatura infantil assim como os ideais de pátria, trabalho e educação veiculados por esse livro, só adquirirão sentido pleno dentro da história. Espero que este trabalho possa contribuir no sentido de reafirmar a importância das vertentes teórico-metodológicas, as quais propõem que uma apreensão mais complexa das ações

2 CHALHOUB, Sidney e PEREIRA, Leonardo Affonso de M. (orgs.). *A história contada. Capítulos de História Social da Literatura no Brasil*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1998. pp. 8-9.

humanas só se dá quando observadas em seu tempo concreto e em seu espaço específico, enfim, em sua totalidade.



Ilustração de Renato Silva para a capa da 27ª edição de *Cazuza*, 1979.

CAPÍTULO I

A LITERATURA COMO FONTE DOCUMENTAL

A historiografia, na sua frieza nítida de dados, parecerá sempre incompleta – é preciso mais para compreender (...). E aqui a arte é um campo privilegiado (...). Não poder haver território proibido para a arte e nenhum controle sobre seu olhar: tudo que há de melhor na produção artística corrobora essa tese. O acúmulo seco dos fatos ganha sob a arte um ponto de vista e sua complexidade.

Cristóvão Tezza

A busca de subsídios que legitimassem minha opção por trabalhar com uma obra literária constituiu-se uma das primeiras preocupações quando decidi enveredar por esta trilha, por vezes sinuosa, ao pretender resgatar das páginas de *Cazuza, verdadeira história de um menino de escola*, de Viriato Corrêa – obra que é um marco da literatura infantil brasileira –, como estavam sendo discutidas questões como Pátria, Trabalho e Educação, temas de grande relevo na construção da ideologia do Estado Nacional que se pretendia erigir, no momento em que foi escrito o livro.

A legitimação de que precisava foi encontrada nas obras que tratam do diálogo entre a Literatura e a História e do desvanecimento de suas fronteiras. Muito embora não seja do estrito interesse deste trabalho aprofundar-se nas acaloradas discussões que envolvem tal diálogo, não pude me furtar de mencionar um assunto tão candente, hoje, na academia, quanto esse.¹

¹ Sobre o diálogo entre história e literatura, ver, por exemplo, WHITE, Hayden. *Trópicos do discurso. Ensaios sobre a crítica da cultura*. São Paulo, Edusp, 1994; AGUIAR, Flávio et al. (orgs.). *Gêneros de Fronteira. O cruzamento entre o histórico e o literário*. São Paulo, Xamã, 1997; *RH – Revista de História*, nº 2/3. Primavera, 1991, IFCH/Unicamp, especialmente os artigos: “O ressurgimento da narrativa. Reflexões sobre uma velha história”, de Lawrence Stone; “O ressurgimento da narrativa. Alguns comentários” de Eric Hobsbawm e “A questão da narrativa na teoria contemporânea da História”, de Hayden White; LEENHARDT, J. e PESAVENTO, S.J. (orgs.). *Discurso histórico e narrativa literária*. Campinas, Editora da Unicamp, 1998.

1. O desvanecer das fronteiras

Na verdade, a fronteira entre a Literatura e a História só veio a se firmar no século XIX, com os positivistas e sua ânsia pelo fato asséptico, ao estabelecerem a ruptura entre os discursos da história e da ficção, que foram radicalmente reorganizados e demarcados: o fato passa a se identificar com a verdade, enquanto a ficção constitui um obstáculo à apreensão da realidade.² Por esse motivo que, durante muito tempo, a historiografia restringiu-se à narrativa dos acontecimentos, aos grandes feitos e aos grandes homens, enfim, a uma história política que, ancorada em registros oficiais, emanados do poder, desdenhava quaisquer outros tipos de evidência, negligenciando-as. Entretanto, a essa visão contrapõe-se, atualmente, outra, à qual aponta para a fragilidade da fronteira entre a narrativa ficcional e a história, que tem encontrado muitos adeptos, principalmente entre aqueles que estão do lado “ficcional” da fronteira.

Transitando nessa zona fronteira, Hayden White, teórico e crítico literário americano, ressuscitou a discussão humanista da retórica da história – que remonta à *Poética* de Aristóteles – e conquistou a antipatia de muitos historiadores ao sugerir que a fronteira entre história e narrativa ficcional é mais tênue do que muitos poderiam (ou gostariam de) supor, embora admita que os eventos históricos são diferentes dos eventos ficcionais. Para ele, “o historiador, como qualquer um que escreva prosa discursiva deve ser julgado ‘pela verdade do que diz, ou pela adequação da sua reprodução verbal de seu modelo exterior’”. Assim, os historiadores se ocupariam dos eventos que são (ou foram) observáveis num dado tempo/espço, enquanto que os “escritores imaginativos” se ocupariam tanto desses eventos quanto dos “imaginados, hipotéticos ou inventados”. Entretanto, continua, o problema não estaria na natureza do evento com que lidam

2 Convém lembrar que, segundo Terry Eagleton, teórico literário marxista, o conceito de literatura abarcou, por muito tempo, todo um conjunto de obras que, por alguma razão, foram valorizadas pela sociedade: filosofia, história, ensaios e cartas – assim como poemas. Ou seja, recebia, naquela época, o adjetivo *literário* o texto que estivesse em conformidade com os padrões das belas letras, fosse ele ficção ou não. Embora óbvio, deve-se ressaltar que tais padrões obedeciam a critérios puramente ideológicos, uma vez que se consideravam literários os textos que encerrassem os valores e o gosto de determinada classe social, além de serem um instrumento vital para o maior aprofundamento e a mais ampla disseminação destes mesmos valores. Eagleton nos explica que, curiosamente, um texto poderia “começar sua existência como história ou filosofia, e depois passar a ser classificado como literatura”; ou poderia “começar como literatura e passar a ser valorizado por seu significado arqueológico”, ou seja, em última análise um “texto será literário a despeito do que seu autor tenha pensado”. EAGLETON, T. *Teoria da literatura: uma introdução*. São Paulo, Martins Fontes, 1994. p. 9.

historiadores e escritores de ficção, mas sim no “grau em que os discursos do historiador e do escritor imaginativo se sobrepõem, se assemelham ou se correspondem mutuamente”.³ De acordo com White, os historiadores positivistas “não compreendiam que os fatos falam por si mesmos, mas que o historiador fala por eles, fala em nome deles, e molda os fragmentos do passado num todo cuja integridade é – na sua representação – puramente discursiva”.⁴

Pode-se dizer que essa posição de White insere-se nas tendências que vêm se desenvolvendo sob o manto de um conceito bastante abrangente denominado “pós-modernismo”. O paradigma pós-moderno se caracterizaria, entre outras coisas, por uma rejeição às grandes narrativas, por uma compreensão da realidade como fragmentos desconexos, que dissolve a história numa multiplicidade de pequenos quadros – ou em *múltiplas histórias* –, e a reduz a um conjunto de estilos narrativos; concepção que vêm encontrando sustentação na impossibilidade de uma explicação global do social, em seu movimento e em suas estruturas, isto é, na dificuldade de se estabelecer uma grande síntese, como fez o marxismo,⁵ evidenciando que a pretensão ao consenso, à verdade objetiva, parece ter sido completamente abolida do horizonte dos historiadores que adotam este paradigma.

Englobada pelo conceito pós-moderno está a corrente pós-estruturalista que, ao enfatizar a dissolução da história, imprime nela um novo rumo: o da linguagem. A realidade é, agora, permeada e constituída por ela. Estamos falando do *linguistic turn*, ou *giro lingüístico*, em que se supõe a anterioridade da linguagem sobre o mundo real. Nesse sentido, o real se transformaria em discurso, texto, signo, simulacro – enfim, num constructo do próprio homem através da linguagem. Outra tendência em voga, o pragmatismo, também abarcado pelo referido conceito, prevê a supressão da verdade, reduzindo-a a uma questão de estilo e de seu poder de persuasão. O que está em jogo é o verossímil – critério literário – em detrimento da verdade, critério científico.

3 WHITE, Hayden. op.cit. pp. 99 e 137.

4 Ibid. p.141.

5 CARDOSO, Ciro F. “História e paradigmas rivais”. In: CARDOSO, C. F. e VAINFAS, R. (orgs.). *Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro, Campus, 1997. p.13.

As teses propugnadas por tais tendências são extremamente polêmicas e trazem à tona questões como a possível verdade e objetividade da história enquanto ciência, pois estando a história circunscrita pela linguagem, não existiria, portanto, realidade alguma “fora” de seus domínios, e o trabalho do historiador estaria praticamente restrito à hermenêutica. Segundo este novo paradigma, em favor da interpretação, “seria recomendável abandonar o analítico, o estrutural, a macroanálise, a explicação – ilusões científicas” – dando vez à micro-história e à valorização das interações intencionalmente dirigidas, e concebendo a história como sendo narrativa e literária.⁶

Adotar a postura de que todo conhecimento é uma construção simbólica, ou seja, uma representação, é pôr em xeque o caráter científico da história, uma vez que sua cientificidade está se perdendo nas tramas da urdidura dos textos, que vão se remetendo uns aos outros numa circularidade infundável. Cessa-se, assim, a busca pelo real, pois a própria realidade seria uma representação. Desta forma nos vemos imersos num total relativismo: nenhuma versão é mais aceitável que outra, porque todas são aceitáveis.

Creio que estas breves pinceladas mostram que esta é uma questão que merece, e certamente ainda merecerá, muitas discussões na arena dos debates sobre a historiografia. Num extremo estão os defensores da versão, aqueles que apostam na impossibilidade de se alcançar a verdade e a objetividade na história. No outro, estão aqueles que alertam para o perigo dessa postura, que nos conduzirá à total pulverização da história, o que equivaleria a seu fim. No meio do caminho, parecem estar aqueles que percebem a semelhança entre as narrativas histórica e ficcional – em termos de práticas discursivas – sem que isso os impeça de buscar a verdade e a objetividade na história. Peter Gay, por exemplo, reconhece que o trabalho do historiador não deve prescindir da verdade, o que, no entanto, não implica a produção de um texto esteticamente árido. Segundo o historiador, o estilo confere ao relato a sua marca pessoal, entretanto, nunca “deve interferir na ciência do historiador. Seus recursos literários não estão separados da verdade histórica, constituindo, pelo contrário, o exato meio de transmiti-la. É tal finalidade que basicamente dita suas escolhas estilísticas”.⁷

6 CARDOSO, Ciro F. op. cit. p. 17.

7 GAY, Peter. *O estilo na história*. São Paulo, Companhia das Letras, 1990. p. 194.

Existe o fato e dele não podemos nos descuidar, com o risco de cairmos num relativismo sem fim, em que predominam a ausência de teorias e de rigor metodológico.

2. Ampliando a noção de documento

Para fins deste trabalho, no entanto, interessam-me outras questões como, por exemplo, a possibilidade de se abordar o passado de várias maneiras, não havendo mais *a* maneira de se fazer história, e que tais registros – os documentos oficiais tão caros aos positivistas – podem ser complementados com outros tipos de fontes se quisermos alcançar uma visão mais complexa de história. Essa mudança na abordagem da historiografia deve ser entendida dentro do contexto das transformações que o homem experimentava nas primeiras décadas do século XX. Foram momentos de grandes convulsões sociais e de rupturas com o passado, momentos que foram explicitando a inadequação do modo tradicional do fazer histórico: o homem daquele novo século não conseguia se enxergar na história que vinha sendo escrita, pois ela era um “pálido reflexo (...) das maneiras de sentir, pensar e agir dos poderosos”.⁸

É à luz dessa nova abordagem da história que este trabalho pretende postar-se no que concerne à sua opção pela literatura como uma fonte documental. Interessa a ele, portanto, a ressignificação do conceito de documento que, a partir dessas transformações, dilatou-se e assumiu formas outras. Em sua nova acepção, que vem sendo questionada, ampliada e construída de forma praticamente contínua já há algum tempo, o documento sofreu uma distensão de seus contornos: não apenas textos escritos, mas também as representações que a sociedade faz de si mesma, captadas através das mais diversas linguagens – ilustrações, imagens, arquitetura, registros sonoros, enfim, tudo o que possa ser identificado como um produto da sociedade que o fabricou, a partir das relações de forças que nela detinham o poder, ganhou estatuto legítimo de documento.⁹

8 BURKE, Peter. *A Escola dos Annales (1929-1989)*. Tradução: Nilo Odália. São Paulo, Editora da Unesp, 1992. p. 7.

9 LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Tradução: Bernardo Leitão. Campinas, Editora da Unicamp, 1990. p. 545.

Em vista disso, encara-se a literatura como um documento – não por ser um mero reflexo de determinada sociedade, mas por tratar-se de um *produto social*, assim como a escrita da história, afinal o relato de um fato histórico envolve um processo de reconstrução que, guardadas as devidas proporções, nos aproxima do processo de criação literária, uma vez que esta “ao mesmo tempo espelha e engendra o sentido da realidade de uma cultura”: assim, literatura e história podem ser encaradas como duas formas – embora distintas – de “narrar”.¹⁰

Dessa forma, a produção literária pode ser encarada como um processo “homólogo ao processo histórico, seguindo, defrontando ou negando-o”, como vê Nicolau Sevcenko:

Nem reflexo, nem determinação, nem autonomia: estabelece-se entre os dois campos [da história e da literatura] uma relação tensa de intercâmbio, mas também de confrontação. A partir dessa perspectiva, a criação literária revela todo o seu potencial como documento, não apenas pela análise das referências esporádicas a episódios históricos ou do estudo profundo dos seus processos de construção formal, mas como uma instância complexa, repleta das mais variadas significações e que incorpora a história em todos os seus aspectos, específicos ou gerais, formais ou temáticos, reprodutivos ou criativos, de consumo ou produção.¹¹

Nesse sentido, a idéia de se isolar a literatura como arte revelar-se-ia um engano, na medida em que tal postura implicaria “perder contato com o processo criativo substantivo e idealizá-lo, colocá-lo acima ou abaixo do social, quando ele é na verdade o social, numa de suas formas mais características, duráveis e totais”, pois “na área vital da prática social contemporânea não pode haver áreas reservadas”¹², assevera o crítico literário marxista Raymond Williams.

O historiador Sidney Chalhoub parece endossar essa idéia quando menciona a “suposta autonomia” da obra literária em relação à sociedade no seio da qual foi gerada. O autor rejeita a crença na *transcendência* ou na autonomia da literatura – e da arte em geral – que celebra a inventividade e a criatividade atemporal de seus autores cujas obras “seriam

10 MORAES, M.C.M. de. “Pontos de investigação, teoria e método em uma pesquisa histórica em educação”. *Educação e sociedade*, n°. 55, ano XVII, agosto, 1996. p. 268.

11 SEVCENKO, Nicolau. *Literatura como missão*. 3ª edição. São Paulo, Brasiliense, 1989. p. 246.

12 WILLIAMS, Raymond. *Marxismo e literatura*. Tradução: Waltensir Dutra. Rio de Janeiro, Zahar, 1979. p. 209.

validadas por critérios estéticos absolutos”. Sua proposta é “historicizar a obra literária”, isto é, “inserir-la no movimento da sociedade, investigar as suas redes de interlocução social, destrinchar (...) a forma como constrói ou representa sua relação com a realidade social – algo que faz mesmo ao negar fazê-lo”.¹³

Para o autor a literatura e os literatos estão inevitavelmente imersos na arena das polêmicas e dos conflitos de sua contemporaneidade e são, a um só tempo, “sujeitos e personagens das histórias que contam. (...) O sentido de um autor ou obra literária não se explicaria, nem se esgotaria nas suas apropriações futuras – por ter virado cânone, ou até ícone, ou por ter supostamente ‘antecipado’ práticas narrativas de períodos ou movimentos literários posteriores, ou mesmo por ter sido esquecido, ou caído em desgraça, segundo os parâmetros traçados pelas vozes dominantes na crítica literária”. Portanto, constitui-se a literatura um “testemunho histórico”, uma vez que “qualquer obra literária é evidência histórica objetivamente determinada, isto é, situada no processo histórico –, logo apresenta propriedades específicas e precisa ser adequadamente interrogada”, como se procederia com qualquer outra fonte, deve-se frisar.¹⁴

A questão fulcral deixaria de ser, assim, o caráter expressamente ficcional ou não de determinado testemunho histórico, mas a necessidade de se esmiuçar a especificidade desse testemunho. Interroga-se um texto literário com o mesmo rigor e detalhismo com que se interrogam outros tipos de textos: devem-se buscar as intenções do sujeito/autor ao escrever determinado texto, descobrir como este representa para si mesmo a relação entre seu discurso e a realidade, desvendar aquilo que este sujeito testemunha de forma não intencional, investigar as interpretações ou leituras suscitadas por sua obra, desvelar o público a que ela se destina.

Há que se indagar, ainda, à fonte literária, continua Chalhoub, de que literatura se está falando e quais as suas características. Interessa, também, reconhecer como um determinado autor – ou “escola literária” – concebe sua arte. Responder a essas indagações

13 CHALHOUB, Sidney. op. cit. p.7.

14 Ibid. pp. 8-9.

seria o ponto de partida obrigatório para que se possa esclarecer o estatuto de uma obra literária como testemunho histórico.

Assim, é dentro desses parâmetros que me permito “tratar o documento literário e o artístico como documentos históricos de pleno direito, sob a condição de respeitar sua especificidade (...)”.¹⁵ Acredito, entretanto, que tenha ficado claro, em virtude do que foi exposto, que não há aqui a mínima pretensão de tentar reduzir o processo da produção literária ao da produção histórica, nem de tomá-los como idênticos. Por isso mesmo, muito embora não se possa negar que a literatura seja uma fonte muito rica de pesquisa e investigação histórica, seria no mínimo temerário usá-la como única fonte para a realização deste trabalho. Portanto, o cruzamento de várias fontes foi imprescindível para uma abordagem mais objetiva do assunto.

15 LE GOFF, Jacques. op. cit. p. 12.

CAPÍTULO II

A LITERATURA INFANTIL

1. Narradores e Narrativas: os primórdios da literatura infantil.

Os primeiros narradores são os antepassados anônimos de todos os escritores. O gosto de ouvir é como o gosto de ler. Assim as bibliotecas, antes de serem estas infinitas estantes, com as vozes presas dentro dos livros, foram vivas e humanas, rumorosas, com gestos, canções, danças entremeadas às narrativas.

Cecília Meireles

A arte de narrar histórias é uma forma quase artesanal de comunicação, que se perde num passado remoto. O filósofo alemão Walter Benjamin vê na figura do narrador um homem cujo senso prático nato o habilita para essa arte que tem em sua essência uma dimensão utilitária, mesmo que nem sempre explícita. “Essa utilidade pode consistir seja num ensinamento moral, seja numa sugestão prática, seja num provérbio ou numa norma de vida – de qualquer maneira, o narrador é um homem que sabe dar conselhos”¹, e, nesse sentido, ele se aproximaria dos mestres e dos sábios, uma vez que, como eles, possui um vasto repertório de experiências, ao qual recorre oportunamente enquanto vai fiando suas narrativas – mesmo que estas experiências sejam apropriações de experiências alheias. Fiar e tecer a trama narrativa, num processo contínuo e incessante de recriação – esta é a arte de contar histórias, que sempre foi, na verdade, a arte de recontá-las, pois o narrador deve adaptar aos seus próprios ouvintes os temas e as experiências herdadas, de forma que a especificidade do tempo e do lugar possa ser reconhecida por meio da universalidade do motivo.

Segundo o historiador Robert Darnton, “o narrador procede como se caminhasse por uma estrada bem conhecida. Pode desviar-se aqui, para fazer uma pausa, ou ali, para

¹ Refiro-me ao ensaio “O narrador: Considerações sobre a obra de Nikolai Lescov”. In: BENJAMIM, Walter. *Obras Escolhidas. Magia e técnica, arte e política*. 2ª edição. Tradução: Sérgio P. Rouanet. São Paulo, Brasiliense, 1986. Vol.I. p. 200.

apreciar uma vista, mas sempre permanece em terreno familiar (...). Cria seu texto ao narrá-lo, escolhendo novos caminhos através dos velhos temas”.²

Em roda do fogo, enquanto faziam seus trabalhos manuais ou suas tarefas diárias – que se desenrolavam obedecendo à lógica da necessidade humana, não a do capital – os homens ouviam atentos e prazerosamente as histórias de alguém que conhecia seu passado e suas tradições. Havia tempo para o ouvir e tempo para o maturar aquilo que era ouvido, conferindo significação às experiências e aos saberes partilhados, cuja validade estendia-se a todos os indivíduos de uma mesma coletividade. É incontestável a beleza de uma cena entre um contador de histórias e sua audiência, descrita por Edmondo de Amicis em um de seus livros sobre o Oriente.

Era um homem de seus cinquenta anos, quase negro, a barba negríssima e dois grandes olhos cintilantes; (...) falava com voz alta e vagarosa, ereto no meio do círculo de ouvintes, acompanhado de um tambor. Narrava, talvez, uma história de amor, as aventuras de um bandido famoso, as vicissitudes da vida de um sultão.(...) Pareceu-me que contava uma longa viagem; imitava o passo de um cavalo fatigado; apontava para horizontes imensos; procurava em torno de si uma gota d’água, deixava cair os braços e a cabeça como um homem prostrado. (...) O contador de histórias andava para a direita e para a esquerda, parava, retrocedia, cobria o rosto com as mãos, erguia os braços para o céu, e, à medida que se ia afervorando, e levantando a voz, os músicos tocavam e batiam com mais fúria. A narrativa empolgava os beduínos e, quando terminada, os aplausos estrugiam no ar.³

Sem o apoio da escrita, essas narrativas orais foram vencendo os séculos, passando de geração a geração, graças à utilização de recursos típicos da linguagem oral, como a repetição, a rima, as frases estereotipadas, e outros auxiliares mnemônicos, e quando “a memória falhava, entrava a imaginação para supri-la e a imaginação era o que povoava de seres o seu mundo”.⁴ Contava-se e ouvia-se para satisfazer a “íntima sede de conhecimento e instrução que é própria da natureza humana. Enquanto se vai contando, passam os tempos do inverno, passam as doenças e as catástrofes (...)”.⁵

2 DARNTON, Robert. *O grande massacre de gatos - e outros episódios da cultura francesa*. 2ª edição. Tradução: Sonia Coutinho. Rio de Janeiro, Graal, 1988. p. 34.

3 A cena está descrita na apresentação de Malba Tahan, para o primeiro volume de *As mil e uma noites*, com versão de Antoine Galland e tradução de Alberto Diniz. Rio de Janeiro, Ediouro, 2001. p.17.

4 JESUALDO. *A literatura infantil*. Tradução: James Amado. São Paulo, Editora Cultrix, 1993. p.106.

5 MEIRELES, Cecília. *Problemas da literatura infantil*. 4ª edição, Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1984. p. 49.

Entretanto, lastima Benjamin, o hábito de narrar foi sendo perdido até encontrar seu esfacelamento em virtude de uma perda de referências coletivas, que interrompe a transmissão da sabedoria. A arte de narrar estaria em extinção, segundo o filósofo, pois as experiências – situações carregadas de sabedoria e fonte de todos os narradores – esgotaram-se, deixaram de ser comunicáveis, intercambiáveis, tornando-se cada vez mais individuais e, portanto, cada vez mais intransferíveis...

Numa época em que não há mais tempo nem espaço para contar ou ouvir histórias, seja em roda do fogo, como os nossos antepassados, seja no convívio familiar, mais presentemente, o narrador perde sua função social. Aconselhar torna-se uma prática obsoleta, pois o conselho, continua o filósofo, é uma sugestão para a continuidade da história que está sendo contada e quando não se consegue mais colocar em palavras as experiências, cessa-se a partilha, interrompe-se a história e silencia-se o narrador.

Seria ingênuo, porém, apontar uma única causa para o gradual silenciar dos narradores. Benjamin acredita tratar-se de uma confluência de fatores, trazidos pela era moderna, que provocaram drásticas e, por que não dizer, traumáticas mudanças culturais ocorridas, principalmente, em virtude de uma evolução das forças produtivas: a organização capitalista do trabalho entrecorta o tempo e lança no anonimato as experiências dos homens e suas vozes. Tempo e espaço deixaram de ser percebidos como absolutos. Na tessitura dos dias, não se contempla mais o transcorrer das horas, racionaliza-se o tempo que deve ser otimizado, tornando *útil*. O mesmo se dá com o espaço, agora apenas uma distância a ser superada no menor tempo possível, pois a modernidade não aceita nada que não possa ser abreviado.⁶

Entre os fatores enumerados por Benjamin, está a Primeira Guerra Mundial, da qual os homens voltaram emudecidos, “sem experiências a compartilhar, nem histórias para contar. A Primeira Guerra manifesta, com efeito, a sujeição do indivíduo às forças todo-poderosas da técnica, que só faz crescer e transforma cada vez mais as nossas vidas de maneira tão total e tão rápida que não conseguimos assimilar essas mudanças pela

6 Sobre a questão do tempo, ver. THOMPSON, E.P. *Costumes em Comum. Estudos sobre a cultura popular*. Tradução: Rosaura Eichemberg, São Paulo, Companhia das Letras, 1998, especialmente sua introdução.

palavra”.⁷ Vale assinalar que a lacuna deixada pela palavra comum, coletiva, contribuiu sobremaneira para o surgimento do romance, gênero tipicamente burguês consagrado no final do século XIX. O romance origina-se do trabalho isolado de um ser “que não pode mais falar exemplarmente sobre suas preocupações mais importantes e que não recebe conselhos nem sabe dá-los”,⁸ pois escreve no silêncio, encerrado na solidão, sobre a individualidade dos heróis.

Assim, “os valores individuais e privados substituem cada vez mais a crença em certezas coletivas, mesmo se estas não são nem fundamentalmente criticadas nem rejeitadas. A história do si vai pouco a pouco, preencher o papel deixado pela história comum”.⁹ Acrescente-se, ainda, que o surgimento do romance impõe a primazia da palavra escrita sobre a oral, uma vez que o nascimento desse gênero literário está intimamente vinculado ao livro, à palavra impressa, sendo, portanto, contrário à narrativa – oral em sua essência.

A palavra impressa favoreceu, ainda, outra forma de comunicação, mais ágil que o romance: a informação. O homem das modernas sociedades capitalistas ficou, repentinamente, exposto a uma profusão de informações e ao senso de imediatismo que elas suscitam, situações que contribuíram de forma decisiva para o fim da narrativa, de acordo com Benjamin.

“Os saberes do futuro são saberes escritos”, declara Anne-Marie Chartier, e sua transmissão dar-se-á, primordialmente, “através do livro, que deve pouco a pouco lançar às trevas as transmissões orais”,¹⁰ aprisionando-as dentro em suas páginas. Tornadas eternas no papel, as narrativas orais passam a compor o *corpus* da chamada Literatura Tradicional, e o que antes era aprendido por ouvir contar, passará ser aprendido pela leitura.

7 GAGNEBIN, Jeanne Marie. *História e narração em Walter Benjamin*. São Paulo, Perspectiva/FAPESP, Campinas, Editora da Unicamp, 1994. p. 67.

8 BENJAMIM, Walter. op. cit. p. 201.

9 GAGNEBIN, Jeanne Marie. op. cit. p. 68.

10 CHARTIER, Anne-Marie. “Leitura e saber ou a literatura juvenil entre ciência e ficção”. In: MARTINS, Aracy A. et al. *A escolarização da leitura literária*. Belo Horizonte, Autêntica, 1999. p. 68.

O historiador inglês E. P. Thompson chama a atenção para o fato de que, com o advento da escrita, algumas experiências cotidianas foram sendo deixadas de lado ou até mesmo esquecidas por estes homens modernos. Thompson acredita que se deva procurar redescobrir modos de experiência esquecidos antes deste advento e sugere, ainda, que se resgatem “algumas das artes de viver que foram perdidas na Revolução Industrial: como preencher os interstícios de seu dia com relações sociais e pessoais mais enriquecedoras e descompromissadas”¹¹ e acredito que se possa incluir, entre essas artes, a arte de contar histórias.

A Literatura Infantil talvez seja o gênero que mais guarde proximidade destas narrativas orais que tanto encantaram os homens, pois “é inegável que grande parte da narrativa infantil manifesta ainda aquela ‘autoridade’ do contador que efetivamente possui experiência comunicável e a sagesa que dela decorre”, por isso esta literatura foi capaz de manter “aceso o facho de uma longa tradição milenar de contar histórias”¹² nas quais o mito, a lenda, o conto de fadas permanecem vivos tal qual estavam nas narrativas orais dos contadores ancestrais. Depois de terem exercido sua função civilizadora e formadora, estas histórias orais, que contêm essas experiências da humanidade, se transformaram em obras imortais da literatura universal quando perpetuadas em livro.

2. Literatura infantil: um gênero menor?

*Traduzir-se uma parte
Na outra parte
– que é uma questão
de vida ou de morte –
será arte?*

Ferreira Gullar

Talvez a primeira pergunta que se deva fazer, quando se trabalha com literatura infantil, seja aquela que questiona sobre o *status* dessa literatura que é escrita para a

11 THOMPSON, E.P. op. cit. p. 302.

12 DIOGO, Americo A. L. *Literatura Infantil: histórias, teoria, interpretações*. Porto, Porto, 1994. p. 37

criança.¹³ Duvidoso quanto à existência do gênero literatura *infantil*, o poeta Carlos Drummond de Andrade enfatiza, em suas indagações, sua preocupação com o escopo do adjetivo *infantil* quando este incide sobre a literatura e sobre outras artes como a música e a pintura:

O gênero 'literatura infantil' tem, a meu ver, existência duvidosa. Haverá música infantil? Pintura infantil? A partir de que ponto uma obra literária deixa de constituir alimento para o espírito da criança ou do jovem e se dirige ao espírito do adulto? Qual o bom livro para crianças, que não seja lido com interesse pelo homem feito? Qual o livro de viagens ou aventuras, destinado a adultos, que não possa ser dado à criança, desde que vazado em linguagem simples e isento de matéria de escândalo? Observados alguns cuidados de linguagem e decência, a distinção preconceituosa se desfaz. Será a criança um ser à parte, estranho ao homem, e reclamando uma literatura também à parte? Ou será a literatura infantil algo de mutilado, reduzido, de desvitalizado —, porque coisa primária, fabricada no pressuposto de que a imitação da infância é a própria infância?¹⁴

Inquieta-se o poeta sobre a possível restrição que tal adjetivação acarretaria à essência destas artes — e creio que a de outras, pois a questão pode estender-se: haverá cinema *infantil*? dança *infantil*? O que, muito provavelmente, incomode Drummond, talvez seja o fato de que a literatura infantil esteja sendo caracterizada a partir de um elemento

13 Uma das formas literárias mais recentes, produto da sociedade moderna, a literatura infantil surgiu na Europa, na primeira metade do século XVIII, simultaneamente na França e na Inglaterra. Seu surgimento é concomitante com a ascensão da família burguesa, doméstica e nuclear, higienicamente tratada e regulada pelo Estado. Ela veio no bojo das transformações trazidas pela Revolução Francesa, entre as quais a gradual decadência das linhagens e a conseqüente desvalorização dos laços de parentesco, decorrentes da dissolução do poder feudal. Fenômeno tipicamente urbano, esta família surgida no Iluminismo ganha novos contornos, passando a se organizar em torno da criança, que desponta como um ser diferenciado, merecedora de um espaço reservado e protegido dentro desta sociedade que começa a reestruturar-se de modo a oferecer-lhe segurança e bem-estar físico e psicológico. Embora o século XVII já expressasse um interesse especial pela criança, o que pode ser comprovado em virtude da edição dos primeiros tratados de pedagogia, escritos pelos protestantes ingleses e franceses, e pelo surgimento de novos ramos da ciência como a psicologia e a pediatria, é o século XVIII que colocará a infância definitivamente no centro da cena. Esta mudança de postura frente à criança é uma característica da sociedade moderna, seja em razão da necessidade do fornecimento contínuo de mão-de-obra adestrada, seja em razão da constituição das novas camadas dominantes, que não se faziam mais pelo nascimento, mas pela educação. Além desses tratados, o interesse pela criança, evidencia-se, principalmente, pelos bens que esta sociedade — que começa a se configurar em torno de um mercado de consumo — passa a produzir especialmente para esta faixa etária, talvez a revelação mais cabal da importância que a criança vinha adquirindo no âmbito doméstico e social. Dispostos a agradar seus filhos, cresce a procura por bens de consumo que fossem desenhados exclusivamente para a infância, tais como livros, jogos e brinquedos. Phillipe Ariès comenta que tudo o que envolvia as crianças e a família “tornara-se um assunto sério e digno de atenção. Não apenas o futuro da criança, mas também sua simples presença e existência eram dignas de preocupação — a criança havia assumido um lugar central dentro da família”. O autor refere-se a um “sentimento de infância” que se constituiu nesse apercebimento da singularidade infantil: a fisiologia ainda frágil e a total ausência de conhecimentos pragmáticos tornam a criança um ser quase que totalmente dependente de um adulto, cabendo a ele zelar por sua vida, o que compreende desde a garantia de sua sobrevivência até sua formação moral. ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. 2ª edição. Tradução: Dora Flaksman. Rio de Janeiro, LTC, 1981. p. 164. Sobre a família ver ainda STONE, Lawrence. *Família, Sexo y matrimonio en Inglaterra - 1500-1800*. Mexico, Fondo de Cultura Económica, 1989.

14 ANDRADE, Carlos Drummond de. “Literatura Infantil”. *Obra Completa*, Rio de Janeiro, Aguilar, 1967. p. 596.

extrínseco à natureza de seu texto, isto é, a partir do atributo *infantil* — o que explicitaria o que ele chama “distinção preconceituosa”.

A expressão literatura infantil¹⁵ é composta por um substantivo e por um adjetivo. O interessante é que, diferentemente de outras adjetivações de ordem interna, isto é, que se pautam pelos aspectos primordiais da estrutura textual (pensemos, por exemplo, em romance *policial*, literatura *brasileira*, poesia *concreta*), no caso da literatura infantil o atributo é de ordem externa e, ao extrapolar a natureza do texto, recai sobre o público leitor a quem esse texto, em princípio, se destina. Esta inversão, acusa a professora Raquel Villardi, determinaria a sobreposição do atributo ao nome, ou seja, dar-se-ia mais importância ao fato de esta literatura destinar-se a crianças e jovens, relegando a um segundo plano o fato de ser efetivamente Literatura. Villardi adverte ainda, que, em virtude “deste mecanismo tende-se a minimizar o nível de exigência em relação à obra, como se o fato de ser preferencialmente dirigida a crianças pudesse justificar o reducionismo de imagens, a pobreza da linguagem e a conseqüente perda de seu valor literário — transformando a literatura infanto-juvenil numa modalidade menor e marginal, pois que lhe faltariam os atributos imprescindíveis para que pudesse ser considerada, de fato, Literatura, com maiúscula”.¹⁶

Nunca se deve transferir a menoridade do receptor ao produto literário, alerta Regina Zilbermann, para que não se transforme a literatura infantil num gênero menor, situação em que se viu, por muito tempo, a produção para a infância. A criança desvelada aos olhos adultos exigiu da sociedade uma nova forma de se portar frente a ela. O mais curioso, no entanto, é o fato de que a deferência com que passa a ser tratada a criança, ao mesmo tempo em que lhe confere um *status* diferenciado/reverenciado na sociedade, acaba por qualificá-la de modo negativo. Considerada “inferior” em sua força e em seu preparo, ela merece uma atenção tutelar da sociedade, que se incumbirá de transformá-la, o mais rápido possível, em um adulto probo e capacitado para enfrentar o mundo, equipando-a da

15 Para efeito deste trabalho estarei me referindo às obras literárias produzidas para as crianças pelo termo genérico *literatura infantil*, incluindo aí o que as editoras costumam rotular como literatura infanto-juvenil.

16 VILLARDI, Raquel. “Um convite à reflexão. Literatura infanto-juvenil: ser ou não ser.” *Revista Eletrônica Doce de Letra*, abril, 1997. www.docedeletra.com.br

melhor forma para essa empreitada, e a literatura, agora escrita especificamente para este público, surge como um valiosíssimo aliado em seu processo de educação e formação:

Era na pedagogia que os filantropos punham à prova o seu grande programa de remodelação da humanidade. Se o homem é por natureza piedoso, bom e sociável deve ser possível fazer da criança, ente natural por excelência, um ser supremamente piedoso, bom e sociável. E como em todas as pedagogias teoricamente fundamentadas a técnicas da influência pelos fatos só é descoberta mais tarde e a educação começa com as admoestações problemáticas, assim também o livro infantil em suas primeiras décadas é edificante e moralista, e constituiu uma simples variante deísta do catecismo e da exegese.¹⁷

Esta é uma das causas, segundo Zilberman, que afastaram a literatura infantil da universalidade que é imanente à arte. Assim, na Literatura Infantil, esta inclinação ao universal seria a condição de sua sobrevivência e autonomia:

[Portanto] Se a literatura infantil revive os mesmos problemas de produção, que envolvem toda a criação poética, encará-la como um setor menor da teoria e da prática artística significa ignorar seus reais problemas em favor de um propósito elitista, que tem como meta garantir a primazia da condição adulta. E significa ignorar também os reais problemas da própria teoria literária, na medida em que a literatura infantil oferece um campo de trabalho igualmente válido, ao reproduzir, nas obras transmitidas às crianças, as particularidades da criação artística (...). Assim sendo, é somente quando a meta se torna o exercício com a palavra, que o texto para a infância atinge seu sentido autêntico.¹⁸

Entretanto, esse “exercício com a palavra” a que a autora se refere passou, durante décadas, ao largo da escrita destinada à infância. “O que é preciso para que um livro convenha à juventude, é que seja simples... Ora, para fazer um livro assim, é preciso ao mesmo tempo ter um grande talento e ser, sobretudo, um homem de caráter”, pregava o editor francês Jules Hetzel, no século XIX. Interessante a vinculação que este editor faz entre a simplicidade e o talento. Entretanto, o que ocorre, na maioria das vezes, é uma confusão entre simplicidade e simplificação, como se os termos fossem sinônimos. Diferentemente do que se possa supor, é difícilimo escrever com simplicidade sem deixar escapar do texto sua literariedade. A simplificação, ao contrário, nada exige: nem talento, nem disciplina, nem cuidado. Hetzel manifesta-se contra os editores da primeira metade do

17 BENJAMIN, Walter. “Livros infantis antigos e esquecidos”. op. cit. p. 236.

18 ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. São Paulo, Global, 1984. p. 37.

século XIX, na França, especialmente contra os editores católicos, pois, até então, as obras destinadas à infância traziam apenas histórias edificantes, moralizantes, as quais ele compara a “certas bebidas sem gosto, feitas mais para formar idiotas do que para instruir e divertir. A razão disso é o excesso de bons sentimentos que mantém a criança na infância, que a infantilizam ao invés de lhe ensinar a crescer descobrindo o mundo”.¹⁹

Em virtude deste desleixo com a produção para a criança, é que o sociólogo Fernando de Azevedo chama atenção para o fato de que “a literatura infantil arriscou-se a se transformar num refúgio de medíocres”, pois o aumento de seu público, ao favorecer

a corrente de coleções preciosas, de produções originais de valor, na língua de cada país, e de traduções de obras já clássicas que correm o mundo, vertidas em todos os idiomas, favoreceu igualmente o surto de uma literatura banal, vulgar e insuportável, quer pela escassez de escritores de verdade que se dediquem a esse gênero quer pela suposição ilusória de ser fácil escrever para crianças.²⁰

Até mesmo o grande escritor português Eça de Queiroz deixou-se levar por essa idéia falaciosa. Encantado com a literatura infantil produzida na Inglaterra, onde encontrou “um movimento e um mercado, editores e gênios – em nada inferior à nossa literatura de homens sisudos” e acreditando que “uma tal literatura infantil penetraria facilmente (...) nos costumes domésticos [lusitanos] e teria uma venda proveitosa”, sugere: “Muitas senhoras, inteligentes e pobres, se poderiam empregar em escrever essas fáceis histórias: não é necessário o gênio de Zola ou de Thackeray para inventar o caso dos *três velhos sábios de Chester*”.²¹

Impossível passar despercebida, na sugestão de Eça, a nota sobre quem deveria se dedicar à produção desta *literatura*: as senhoras “inteligentes e pobres”. Essa nota suscita várias questões, como por exemplo: Qual será a relação que Eça pressupõe existir entre esses atributos? Se Eça estava tão preocupado com a qualidade dos livros infantis

19 CHARTIER, Anne-Marie. op.cit. p. 60.

20 AZEVEDO, Fernando de. “A literatura infantil numa perspectiva sociológica”. *Sociologia*, março de 1952. p. 55.

21 QUEIROZ, Eça de. “Literatura de Natal”. *Cartas de Inglaterra*. Porto, Lello & Irmão Editores, 1955. p. 53

produzidos em Portugal, por que não sugerir a bons escritores (*homens e mulheres*) que abraçassem a tarefa de produzi-los? Por que dirigir sua sugestão unicamente às mulheres?

O que se insinua na sugestão de Eça de Queiroz é a idéia corrente de que, para escrever essas “fáceis histórias”, não seria preciso que os escritores – “homens sisudos” – desviassem o curso de seu trabalho intelectual para empregá-lo numa produção de segunda categoria, como era encarada a literatura infantil. Se o país precisava de alguém para escrever essas histórias, bastaria que fosse alguém com inteligência suficiente para manejar a língua escrita – não era preciso o brilho da genialidade, que se esperava ver em outras produções artísticas... –; alguém que fosse pobre – leia-se alguém cuja ocupação não era socialmente relevante –, que tivesse tempo para investir nessa atividade despretensiosa, e dela conseguir até algum dinheiro, enfim bastaria que fosse uma *mulher*...

Um outro exemplo de descaso para com a produção infantil pode ser observado na curiosa página do diário do escritor e acadêmico Josué Montello:

12 de novembro [de 1958]

Debalde ando a buscar, entre meus livros e meus papéis um livrinho para crianças, de minha autoria, *Viagem fantástica* incluído na Biblioteca Infantil do *Tico-Tico*.

Escrito num fim de semana, esse livro tem especial significado na minha vida de escritor. Eu andava à procura de uma escrivaninha quando encontrei, numa das lojas da Rua do Catete, quase na esquina da Rua Bento Lisboa, a que condizia com o meu gosto. Perguntei-lhe o preço. Era alto demais para os meus recursos.

À tarde, indo à redação do *Tico-Tico*, na Rua Senador Dantas, perguntei a Antonio de Souza e Silva, seu diretor, se podia adiantar-me, de minhas colaborações para a revista, o dinheiro correspondente à escrivaninha.

E ele, após refletir por um momento:

– Adianto, com uma condição: que você me escreva um livro, até segunda-feira, para a Biblioteca do *Tico-Tico*.

Na segunda-feira, pela manhã, voltei à redação com o livro. À tarde, a escrivaninha estava na minha sala. E é esta em que escrevo.²²

22 MONTELLO, Josué. *Diário da tarde. 1957-1967*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1987. p. 148. Vale lembrar que *O Tico-Tico* foi uma revista infantil, impressa em cores, com motivos e temas de interesse nacional. Seu 1º número saiu em 11 de outubro de 1905, no Rio de Janeiro, e representou, desde o início, uma importante renovação nos métodos e objetivos da imprensa infantil. A revista foi muito bem recebida pelas crianças que logo ficaram íntimas de personagens como Chiquinho e seu cachorro Jagunço. Havia, ainda, sob o título *Biblioteca Infantil de O Tico-Tico* séries de livros infantis encomendados a autores de renome como Humberto de Campos e o próprio Josué Montello. Ver ARROYO, Leonardo. *Literatura infantil brasileira*. 10ª edição, São Paulo, Melhoramentos, 1990. p. 152.

A despeito da qualidade do livro, que não conheço, é, no mínimo, intrigante o emprego das expressões com as quais Josué Montello se refere a esse seu trabalho – um *livrinho* escrito *num final de semana*: o emprego do diminutivo e a rapidez com que executou o trabalho explicitam o valor dado tanto à produção quanto ao produto final. Some-se a isto o *significado especial* deste livro para sua vida de escritor: o que, à primeira vista poderia ser o interesse por outro tipo de público, revela-se tão-somente como a possibilidade de comprar uma escrivantina, que “condizia com seu gosto”, mas não com seus recursos na época...

O escritor Viriato Corrêa, entretanto, pensava de modo diverso, constituindo-se talvez, umas raras exceções neste campo: considerava o gênero infantil o mais difícil de ser abordado, pois este exigiria, segundo o autor, “uma limpeza de palavras e um trabalho consciente, porque o leitor mirim não pode ser enganado”²³ e credita seu êxito a Monteiro Lobato, em quem afirma ter-se inspirado para escrever, uma vez que este era “modelar no gênero”.²⁴

Fazendo eco com os escritores conscientes da seriedade do trabalho com a literatura infantil, o educador Lourenço Filho, para quem a literatura infantil deveria “exercer uma função humanizadora” na criança, reclamava, em artigo na *Revista Brasileira*:

Quer-nos parecer, no entanto, que esteja a faltar, entre nós, mais precisa conceituação de gênero literário especialíssimo, que é a literatura infantil; e, para sermos francos, têm-nos faltado medidas sistemáticas tendentes à sua elevação ou “significação social”, digamos assim, e que encorajem maior número de autores de alta qualificação a juntar-se aos que, do mesmo valor, de modo continuado ou acidentalmente, tenham já dedicado a necessária atenção ao assunto.²⁵

Lourenço Filho acreditava que um bom livro infantil deveria conter as mesmas características de toda boa produção literária, ou seja, “representar uma mensagem sincera e digna”. E advertia: se o escritor não sentisse que tivesse algo de novo a comunicar, quanto ao tema e quanto à forma, que não concorresse para tornar as crianças melhores, não

23 “Viriato acha difícil leitor mirim”. *Jornal do comércio*. Rio de Janeiro, 25/01/1967.

24 *O jornal*. Rio de Janeiro, 17/12/1960.

deveria escrever. E isso não excluía a amenidade, alegria e o gosto de voltar a ser criança... Alertava ainda o educador que o texto deveria possuir “unidade e harmonia na concepção; sentido sugestivo ou poético; adequação da forma, nela compreendida a estrutura literária geral, o vocabulário, os recursos sintáticos; e ser diferenciada, visando clientela de várias idades”.²⁶ Preceitos, no entanto, que pareciam não ser observados na maioria das obras produzidas para as crianças até então, constituindo a literatura infantil um terreno de aventureiros e “impostores”.

Por essas e outras é que muitos autores vêm rechaçando o rótulo *infantil* aplicado à literatura que escrevem, responsabilizando-o pela associação feita com os livros que pecam pelo excesso de didatismo e de moralismo, pela ligeireza e pelo descuido com que são construídos enredo e personagens, assim como o próprio trato dado à linguagem. Devido ao fato de seus autores escrevem as histórias infantis priorizando as motivações educativas em detrimento das literárias, afinal o objetivo primeiro desta literatura foi, um dia, converter-se em instrumento das novas idéias pedagógicas, a Literatura Infantil sempre experimentou um exílio daquilo que se considera Arte, pois “careceu de imediato de um estatuto artístico, sendo-lhe negado, a partir de então, um reconhecimento em termos de valor estético, isto é, a oportunidade de fazer parte do reduto seletivo da Literatura”.²⁷

Entretanto, o “exílio”, a que a literatura infantil parecia condenada, tem suas raízes na própria origem deste gênero literário²⁸. Desde o princípio dos tempos, a palavra é utilizada pelo homem como instrumento mágico. Ele “serve-se dela como elemento do ritual, compelindo a Natureza, por ordens ou súplicas, louvores ou encantações, a conceder-lhe o que mais importa, segundo as circunstâncias, ao bem-estar humano. O valor estético vem acrescentar-se, depois, como acessório ao primeiro valor, de interesse imediato. Pedir,

25 “Como aperfeiçoar a literatura infantil”. *Revista Brasileira* nº7. Rio de Janeiro, 1943. Apud ZILBERMAN, R. e LAJOLO, M. *Um Brasil para crianças - para conhecer a literatura infantil brasileira: Histórias, autores e textos*. 3ª edição, São Paulo, Global, 1988. p. 326.

26 MARINS, Francisco. “Literatura infantil e Lourenço Filho”. In: MONARCHA, Carlos (org.). *Centenário de Lourenço Filho – 1897-1997*. Londrina, Editora UEL, 1997. p. 87.

27 ZILBERMAN, Regina. “Literatura infantil e ensino”. *Educação & Sociedade*. Ano III, nº 8, janeiro de 1981. São Paulo, Cortez / Autores Associados. p. 119.

28 A história da literatura infantil acusa em sua gênese uma intrínseca vinculação à pedagogia: seus fios foram tramados de tal modo que um olhar menos atento talvez não possa identificá-los neste tecido, tamanha a estreiteza de seus nós. E é exatamente a essa trama de difícil deslindamento que se pode atribuir a singularidade desta literatura dedicada à infância, cujo valor literário e estético suscitou, por muito tempo, a desconfiança de críticos, de estudiosos do tema e até mesmo de escritores, afastando-a da chamada *grande literatura*.

ordenar, suplicar, louvar – é o essencial. Saber fazê-lo concorre para favorecer o benefício”.²⁹

Pode-se afirmar que algo muito semelhante perpassa a literatura infantil: é pelo verbo que se ambiciona educar e formar gerações de crianças para que sejam adultos retos e de moral ilibada. É com o verbo que se *nutrem* essas crianças e é por meio dele que se procuram *sanar* os possíveis males a que possam estar expostas na infância, males que poderiam deturpar o seu crescimento sadio.

É interessante observar a quantidade de autores que fazem uso da metáfora do alimento e do remédio ao se referirem ao que crêem ser a função precípua da literatura infantil. Cecília Meireles, por exemplo, acredita que esta “literatura não é, como tantos supõem, um passatempo. É uma *nutrição*”. Por isso, continua, “só as boas, as grandes, as eternas leituras poderão atenuar ou corrigir o perigo a que se expõe a criança na desordem de um mundo completamente abalado, e em que os homens vacilam até nas noções a seu próprio respeito”.³⁰ Do mesmo modo pensa o professor Antenor dos Santos Oliveira, em aula para formandas do curso normal, proferida no Instituto Cultural Monteiro Lobato, em São Paulo:

Criança é aquela que se cria. E *criar é alimentar*. Sustentar, educar e cultivar e florescer a educação. *A literatura infantil é o alimento do espírito da criança*. (...) O escritor infantil representa os pais e o médico que acompanham a criança. Necessita ser sadio de intelecto, de espírito e coração e saber dosar o que escreve. (...)

A criança se vê ainda engatinhando e o escritor tomando-a pela mão, como faziam seus pais; fica em pé, com o escritor, e maravilha, já lhe parece andar sozinha, tomar determinados rumos, elucidada pela pena brilhante que a enlevou.³¹

O próprio Monteiro Lobato usa dessa analogia ao comentar a corrente pedagógica que considerava a “criança como um homem em miniatura”, que, por isso, precisava do

29 MEIRELES, Cecília. op. cit. p. 47.

30 Ibid. p.32.

31 SANTOS DE OLIVEIRA, Antenor. “A literatura através dos tempos”. In: *Curso de literatura infantil*. São Paulo, Editora Santos de Oliveira, [s.d.]. p. 25. Grifo meu. O livro é resultado de uma série de aulas que o Instituto Cultural Monteiro Lobato organizou na Biblioteca Municipal de São Paulo sobre literatura infantil. Como explica o prólogo do livro, “em virtude da falta de um compêndio útil a professores e formandas do Curso Normal, bem como aos cursos de

“mesmo alimento mental e moral que se dá ao homem, com redução apenas de dose”. O escritor mostra que dela surgiu “toda uma flora de livros mais ou menos morais instrutivos, escritos por professores e impostos por outros professores com influência na administração. Tudo ótimo”, ironiza Lobato, não fosse um problema: “O defeito único desses livros está em que as crianças os refugam sistematicamente, como o organismo refuga sistematicamente o *alimento* que sua natureza repele.”³²

Entretanto, tal aposta na Literatura Infantil não deixa de soar um tanto paradoxal, pois se, por um lado, “a literatura correspondente a esta faixa etária tem sua importância estética diminuída, [por outro] é-lhe atribuída uma função social que a torna imprescindível e que inclusive decretou seu aparecimento: cabe-lhe um papel preparatório, isto é, tem uma missão formadora”³³, que busca incutir nas crianças certos valores, de natureza social e ética, assim como propicia a adoção de hábitos, sejam de consumo do próprio livro, sejam comportamentais, atribuindo, desse modo, uma tarefa educativa à literatura infantil, complementar à atividade pedagógica exercida no lar e/ou na escola.

Por muito tempo, a literatura infantil ideal foi “obrigada” a conjugar dois verbos: agradar e educar. O professor Thales Castanho de Andrade afirmava, em ensaio sobre “A arte de escrever para a infância”, que os dois erros dos quais os escritores para a infância deveriam fugir eram: “O de educar sem agradar” e o de “agradar sem educar”. Assim, as obras “que resultam do exato cumprimento de ambos preceitos conseguem reunir o *útil ao agradável*, conquistando a aceitação espontânea e entusiasta da meninada, ao mesmo tempo em que auferem a aprovação dos adultos – pais, mestres, sacerdotes, juízes, críticos, sábios...”.³⁴ É nesta perspectiva de utilitarismo estreito, a que Jacqueline Held denomina rentabilidade imediata³⁵, que a literatura infantil se afasta da arte, pois precisa ser rápida e eficazmente compreendida e apreendida pela criança, ser em formação.

aperfeiçoamento” a editora resolveu editar tais aulas. Infelizmente não foi possível precisar quando tal curso foi ministrado, nem tampouco quando o livro foi publicado.

32 LOBATO, Monteiro. “A criança é a humanidade de amanhã”. “Conferências, artigos e crônicas”. In: *Obras completas de Monteiro Lobato*. São Paulo, Brasiliense, 1964. Vol.15. p. 250. Grifo meu.

33 ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. São Paulo, Global, 1984. p. 34.

34 ANDRADE, Thales Castanho de. “A arte de escrever para a infância”. In: *Curso de literatura infantil*. São Paulo, Editora Santos de Oliveira, [s.d.] pp. 47-48. Grifo meu.

35 Jacqueline Held lança mão do termo “rentabilidade”, emprestando-o do setor financeiro, para referir-se a esse caráter utilitário da Literatura Infantil. Segundo a autora, vivemos numa sociedade dominada não apenas pela noção de

Admite-se correntemente que é preciso dedicar-se à criança para “edificá-la” e “instruí-la”. Como “edificar” e “instruir” são utilizados em seu sentido mais estreito e limitativo, resulta daí que o discurso “moral” ou “intelectual” é, de qualquer maneira, encarado como devendo ser imediatamente acessível e claro, portanto “primário” no pior sentido deste termo, já que a infeliz criança é ‘muito tola’ para compreender qualquer forma de alusão ou questionamento mais sutil, qualquer crítica ou discurso que se desenvolva ‘em segundo grau’. Esse “pedagogismo” elementar – deformação da verdadeira pedagogia (...) – está cheio de conseqüências: leva rapidamente o ensinante a privilegiar a pseudo-literatura simplista e moralizante, a fazer do livro para crianças um “paramanual”, o que pode mesmo ocasionar tal ou tal forma de pressão sobre o autor para que escreva de acordo com esse registro. Ora, tratar assim a criança como subdesenvolvida é atitude perfeitamente incompatível com a reivindicação da literatura infantil de estatuto de literatura autêntica em igualdade de condições.³⁶

Parece-nos que já chegou o momento de se mudar este viés de observação: o foco de atenção deve estar centrado em questões internas ao texto, afinal “trata-se de saber do literário que esta literatura comporta ou não comporta, e que se trata de acudir à suspeita se aquele literário não é radicalmente incompatível com esse infantil”.³⁷ O próprio fato de uma obra ter como destinatário a criança e agradar sobremaneira ao adulto, é uma prova cabal de que esta tão propalada incompatibilidade não existe quando um texto apresentar qualidades literárias e for julgado exclusivamente por elas. É muito interessante notar que, a despeito do que pretendeu o escritor, a delimitação do que pertence ao gênero infantil é feita pelas próprias crianças, a partir de suas preferências literárias. Por isso, Cecília Meireles prefere falar em Literatura Infantil *a posteriori*, isto é, a literatura infantil seria aquela que as crianças acolhem e tomam para si, não necessariamente aquelas que para elas foram escritas.³⁸

Portanto, continuar observando a literatura infantil unicamente pelo prisma de seu adjetivo, seria reduzi-la a uma literatura com contornos ainda provisórios, uma vez que ele deve ajustar-se às características de um público que tem como marca a transitoriedade da própria infância. Segundo Fernando de Azevedo, “trata-se de um ‘público’ flutuante, que se renova a curtos intervalos, de duração efêmera, correspondente ao tempo de crescimento de

‘rentabilidade’, mas de rentabilidade *a curto prazo*, ou seja, de algo que possa ser imediatamente tangível e mensurável. *O imaginário no poder*. São Paulo, Summus Editorial, 1980. p. 225.

36 Ibid. pp. 228-229.

37 DIOGO, Americo Antonio L. op. cit. p. 9

38 São várias as obras e os escritores que transitam com absoluta tranqüilidade entre as faixas etárias: *Robinson Crusoe* de Daniel Defoe, *Pinóquio* de Collodi, *Huckleberry Finn* de Mark Twain, *Alice no país das maravilhas*, de Lewis Carroll e

cada categoria de idade, (...) e que se reflete no desenvolvimento e na fisionomia da literatura infantil”³⁹ e, por causa disso, este gênero seria encarado como uma espécie de ‘ainda não literatura’, como se estivesse em suspenso, esperando alcançar sua maioridade literária para emancipar-se.⁴⁰

Arte literária ou pedagogia, fruição ou formação? Concebida para educar, esta literatura foi sendo forjada, muitas e repetidas vezes, em detrimento da arte, para servir a propósitos bastante restritos, o que acabou por desviá-la das funções primeiras da arte literária: a estética e a fruição – fato que tem afetado sua credibilidade e dificultado a legitimação do gênero perante uma Literatura *adulta*.

Nesse sentido, o que faltaria à literatura infantil seria um trabalho mais sério e cuidadoso com sua produção, para que ela alcançasse, em virtude de sua qualidade, o patamar reservado às obras reconhecidamente literárias. O problema não estaria, portanto, na especificidade do leitor, ou seja, na adjetivação em si, e sim na concepção que muitos dos escritores que se aventuram a escrever para crianças têm do que seja essa tarefa. A literatura escrita para a infância somente poderá alcançar sua verdadeira dimensão artística e estética quando superar os fatores que intervieram em sua gestação e mostrar-se independente e autônoma.

3. A Literatura Infantil no Brasil

(...) para as crianças, um livro é todo um mundo.(...)
Ainda acabo fazendo livros onde as crianças possam morar.
Não ler e jogar fora; sim, morar, como morei no Robinson e
no Os filhos do Capitão Grant.

Monteiro Lobato

O escritor Viriato Corrêa, ao ser inquirido, certa vez, por um jornal sobre quais os dez livros de sua infância e adolescência que mais o impressionaram e cuja leitura recomendaria aos jovens, faz a seguinte revelação:

Viagens de Gulliver, de Jonathan Swift, só para citar alguns clássicos universais. Mais atualmente, vale lembrar o sucesso editorial da série *Harry Potter*, de J.K. Rowling, de leitura disputada entre pais e filhos.
39 AZEVEDO. Fernando de. op. cit. p. 53.

Não tive ninguém que me guiasse nas minhas leituras. Era por acaso ou por adivinhação que eu punha os olhos num grande autor. O primeiro livro que, menino de curso primário, li, fora das minhas lições, foi *Desastres de Sofia* da Condessa de Ségur. Li tantas e tantas vezes que quase o decorei. E tomei paixão pela leitura. Devorei contos de fadas, tudo quanto era história que me caía nas mãos. E desordenada e gulosamente pus-me a devorar livros. E o pior é que eram livros ruins.⁴¹

O depoimento de Viriato sobre suas leituras de menino, no Maranhão do final do século XIX, aponta para o fato de como era difícil encontrar variedade e qualidade na produção literária dedicada à infância naquele momento, restando às crianças lerem e relerem o pouco a que conseguiam ter acesso.

Em linhas bastante gerais, é possível falar em literatura infantil no Brasil, a partir do final do século XIX, quando surgiram os primeiros livros *nacionais* destinados a crianças e jovens, pois, antes disso, a circulação de livros infantis era precária e irregular, representada principalmente por edições portuguesas. Por isso, a princípio o adjetivo “nacional” aplica-se, a bem da verdade, à procedência dos livros, não exatamente ao seu conteúdo, uma vez que estes eram, em sua maioria, adaptações e/ou traduções para o português de títulos europeus. Se tais procedimentos resultaram em textos por vezes anacrônicos e superficiais, tornando a ainda incipiente literatura infantil um gênero bastante conservador – afinal os temas, mesmo quando os contos eram “originais”, permanecem *pastiches* daqueles traduzidos, sem qualquer preocupação de retratar a sociedade e os costumes da capital e da província⁴² –, por outro lado, foi este processo de adaptação/tradução que, ao abrigar as obras estrangeiras, aumentou sua penetração junto às crianças.

O “velho” livreiro [Pedro da Silva] Quaresma, conhecido proprietário da livraria e editora do mesmo nome, no Rio de Janeiro, parece ter sido um dos primeiros, já no final do século XIX, a acalantar a idéia, na forma de um projeto editorial, de abrigar nossa literatura, inclusive a infantil, que ainda vinha toda de Portugal. De acordo com o cronista

40 ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. São Paulo, Global, 1984. p.33.

41 Entrevista de Viriato a José Conde para o *Correio Da Manhã*. Rio de Janeiro, 13/08/1961.

42 SANDRONI, Laura Constância. “O nacionalismo na literatura infantil no início do século XX”. *Literatura infanto-juvenil: um gênero polêmico*. 2ª edição, Porto Alegre, Mercado Aberto, 1986. p. 33.

Luiz Edmundo, este ousado projeto de Quaresma explicita o quão difícil consistia a leitura desses livros de sotaque lusitano para as nossas crianças:

Até certo ponto, para nós ela [a literatura infantil] representava um contrasenso, uma vez que as diferenciações entre o idioma falado nas duas pátrias eram já notáveis, na época e, de tal forma que, por muitas vezes, frases inteiras ficavam indecifráveis para as nossas crianças: “*E o petiz que andava às cavalitas do avô vendo o marçano que trazia o cabaz pleno de molhos de feijões verdes, sai-se-lhe com esta: a mamã que t’o conte!*”...

Isso era muito bom português; mas não era nada brasileiro, tanto que as nossas crianças não entendiam, como a maioria dos textos desses mesmos livros.

Quaresma manda chamar o Figueiredo Pimentel (...) e pede-lhe, não um livro, mas toda uma biblioteca para os nossos guris. Uma ou duas semanas após surge o primeiro volume da série: *Contos da Carochinha* [1894], e, logo, a seguir: *Histórias do Arco da Velha*, *Histórias de avozinha* [1896], *Histórias da baratinha* [1896], *Os meus brinquedos* [s.d.], *Teatro infantil* [1897], *O álbum das crianças* [1897]. Os livros começam a fazer um sucesso espantoso. Os [livros] que se importam, em linguagem diferente da que se fala no país vão ficando sob a poeira das estantes.⁴³

A essa informação de Luiz Edmundo devemos acrescentar outra: a primeira impressão do livro *Contos da Carochinha* esgotou-se em menos de um mês, evidenciando a existência, já naquele momento, de um público consumidor ávido por leituras que lhes falassem ao ouvido com sotaque brasileiro, tanto que, embora as edições portuguesas ainda circulassem, elas foram gradativamente perdendo terreno no país para suas adaptações ou traduções. Anos mais tarde, em 1915, a coleção “Biblioteca Infantil” vem à luz organizada pelo professor Arnaldo de Oliveira Barreto. Composta por pequenos livros, cuidadosamente ilustrados, contendo traduções e ou adaptações de textos já traduzidos em Portugal. A coleção obtém grande êxito perfazendo logo 50 volumes, o que deu um grande impulso à expansão da literatura infantil, pois mostrou a pais e professores que as crianças necessitavam de um tipo especial de leitura.

Contudo, se por um lado a preocupação com o destinatário infantil motivava a adaptação desta literatura, afastando-a dos padrões lingüísticos lusitanos, por outro, o compromisso escolar e ideologicamente conservador que inspirava a produção de tais livros

43 EDMUNDO, Luiz. *O Rio de Janeiro do meu tempo*. Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, 1938. pp. 733-735. Vol. 2.

é o responsável pelo academicismo de sua linguagem num momento em que a literatura não-infantil já ensaiava algumas rupturas.⁴⁴

Assim, se o projeto de modernização sociocultural já constitui um dos elementos que viabilizam, na transição do século XIX para o XX, o surgimento de nossa literatura infantil, a permanência de estruturas sociais anacrônicas e a superficialidade das alterações promovidas em nome do progresso explicam, por sua vez, o caráter conservador que o gênero adota. Este conservadorismo também pode, ao menos parcialmente, ser atribuído ao modelo cívico-pedagógico no qual, mesmo que à revelia, ela se insere; ou, por outro lado, ao ranço dos padrões europeus que forneciam o material para as adaptações e traduções que precederam a propriamente dita produção brasileira de literatura infantil.(...) Se a adaptação para a realidade lingüística brasileira do acervo infantil europeu já indica o movimento de nacionalização no qual se insere a literatura brasileira para crianças em seus primeiros momentos, em outros desdobramentos do mesmo projeto, essa nacionalização se transforma em nacionalismo. De um lado, a literatura se converte facilmente em instrumento de difusão de imagens de grandeza e modernidade que o País, através das formulações de sua classe dominante, precisa difundir entre as classes médias ou aspirantes a elas no conjunto das camadas urbanas de sua população. De outro, inserida no bojo de uma corrente mais complexa de nacionalismo, a literatura lança mão, para a arregimentação de seu público, do culto cívico e do patriotismo como pretexto legitimador.⁴⁵

As transformações sociais e econômicas por que passava um Brasil em busca de modernização, no entresséculos, imprimiram à literatura infantil e à escola uma importância crucial na concretização dessas mudanças. Por isso, a concepção de uma literatura escrita para as crianças associou-se, desde logo, aos problemas da instituição escolar, fosse pela reivindicação de material apropriado às crianças, fosse pela crítica aos livros utilizados, de má qualidade ou de procedência portuguesa. Em virtude desse elo entre a literatura infantil e a escola, foram os pedagogos os primeiros a demonstrar uma efetiva preocupação sobre a qualidade dos livros que se produziam para as crianças, e dessa preocupação à produção de textos críticos sobre o tema foi um passo. Surge, assim, desse trabalho de apreciação crítica o que se pode chamar de um esboço de uma “teoria da literatura infantil” que, de um modo ou de outro, ressaltava a importância desta literatura para a formação da infância:

44 A estética do período chamado Modernismo começava a deixar de lado as preocupações estilísticas e em seu lugar promovia a expressão oral e “inculta” dos novos grupos urbanos. Assim, a linguagem modelar, padrão, que figurava nas produções literárias foi cedendo espaço ao coloquial, ao popular, no que se refere à semântica e à sintaxe. ZILBERMAN, Regina e LAJOLO, Marisa. op. cit. pp. 20 e 62.

45 Ibid. pp. 17-18.

[Esta teoria] valoriza os textos em função de suas qualidades educativas, isto é, patrióticas, cívicas e morais, virtudes que as obras publicadas na época endossavam. Por esta razão, a produção de livros para crianças, que aumenta consideravelmente a partir dos anos [19]20, crescendo desde então de modo progressivo, não parece ter motivado uma crítica autônoma, que examinasse as obras numa perspectiva artística.⁴⁶

Essa falta de compromisso com a “perspectiva artística”, ou seja, com a estética deveu-se ao fato de que, ao abraçar as obras estrangeiras, nos apropriamos do projeto ideológico europeu que via nas manifestações literárias para crianças – desde Charles Perrault, no século XVII – uma forma muito eficaz de educá-las. Em função disso, privilegiou-se a dimensão pedagógica e moralizante dos textos, o que interferiu no caráter estético das obras e acabou por tornar essa literatura excessivamente “pragmática”, “utilitária”.

A respeito desse pragmatismo da literatura infantil, nascida sob o signo da edificação, do moralismo, da prescrição, porque atrelada à escola a ao compromisso de educar, Edmir Perrotti adverte que ele esteve presente nos textos para crianças até meados da década de 1970. A quase totalidade dos livros infantis, até então, relegou a um segundo plano o critério artístico, pois interessava aos seus autores “menos a estética que a inculcação de moralidades compatíveis com os grupos dominantes”.⁴⁷ Afinal, para garantir o ingresso de suas obras nas escolas, os escritores precisavam da aceitação de editores e dos mestres, e sabiam que o grau de aceitação seria proporcional ao comprometimento da obra com o ideário em voga:

Como para circular na sala de aula, era preciso, além de espontaneidade e imaginação, adequar-se aos cursos vigentes e aos programas curriculares, a fantasia e a criatividade foram indiretamente disciplinadas, favorecendo o Estado que, assim, controlava de alguma maneira a produção de livros destinados à infância.⁴⁸

Assim, ao se disciplinar a literatura infantil, disciplinavam-se também as crianças que a consumiam em casa e nas instituições escolares, estreitando cada vez mais o vínculo entre literatura e pedagogia. Em virtude desse vínculo com a escola, é bastante difícil

46 Ibid. p. 251.

47 PERROTTI, E. *O texto sedutor na literatura infantil*. São Paulo, Ícone, 1986. p. 53.

48 ZILBERMAN, R e LAJOLO, M. op. cit. p. 62.

“estabelecer-se uma separação nítida entre os livros de entretenimento puro e o de leitura para aquisição de conhecimento e estudo nas escolas, durante o século passado”⁴⁹, pois a “literatura escolar”, o livro útil e funcional, de objetivo eminentemente didático, funcionou como modelo do que seria uma literatura propriamente infantil – o que muito prejudicou a qualidade de sua produção, em termos de uma perspectiva artística, até bem recentemente, inclusive.

Na década de 1940, por exemplo, o panorama da literatura infantil ainda deixava a desejar em termos qualitativos. Passados quase cinquenta anos da primeira publicação de *Contos da Carochinha*, o educador Lourenço Filho, em palestra proferida na Academia Brasileira de Letras, em 1942, lembrava aos ouvintes que, no Brasil, embora já houvesse em torno de 600 obras aqui editadas destinadas ao leitor jovem – o que revelava, além do aperfeiçoamento das artes gráficas no país, a ampliação deste mercado – era ainda diminuto o número de produtos adequados a esse público:

Pelo último levantamento das obras de literatura infantil, editadas no país, verifica-se que se encontram à venda, no ano de 1942, nada menos de 605 trabalhos dos mais diversos gêneros e tipos.(...) [Desses], 434 representam traduções, adaptações e mesmo grosseiras imitações de autores estrangeiros, especialmente franceses e alemães (estes quase sempre através de traduções francesas), como se pode ver da produção até 1930; e daí por diante, da tradução de originais norte-americanos, não, porém, dos mais recomendáveis. (...) Mesmo em relação a estes autores, cerca de metade das traduções são de pobre linguagem, quando não inçadas de impropriedades e cochilos. As traduções de historietas americanas apresentam, quase sempre, deficiências mais graves. Há, porém, traduções admiráveis, como de Bilac, e os de Guilherme de Almeida, estas há pouco publicadas. Das 171 obras originais de autores brasileiros, cerca de metade são de medíocre qualidade, quer pela concepção e estrutura, quer também pela linguagem. Não mais de metade desses livros mereceria figurar em bibliotecas infantis, se devidamente apurados quanto à forma e fundo.⁵⁰

Essa triste apreciação sobre as obras disponíveis no mercado livreiro para as crianças, contudo, não se refere, como o próprio Lourenço Filho ressalva, à totalidade das obras. É claro que neste íterim, juntamente com as (más) adaptações e traduções,

49 ARROYO, L. op. cit. p. 95. Tanto esse modelo escolar impregnou nossa produção para a infância que, ao aparecer a publicação *Contos da carochinha*, não mais destinados especificamente à escola, ele traz como subtítulo: *Livro para crianças contendo escolhida coleção de contos populares morais e proveitosos de vários países...*, deixando claro o compromisso assumido com a formação da criança.

50 LOURENÇO FILHO. “Como aperfeiçoar a literatura infantil”. Apud ZILBERMAN, R. e LAJOLO, M. op.cit. p. 327.

começavam a despontar escritores cujos trabalhos exibiam originalidade e inventividade, como é o caso, principalmente, de Monteiro Lobato, com o aparecimento, em 1921, de *Narizinho Arrebitado*, seu primeiro livro infantil original⁵¹, e de nomes como Viriato Corrêa, Gustavo Barroso, Humberto de Campos, Érico Veríssimo, Osvaldo Orico, Malba Tahan, entre outros.

Passados mais dez anos, já nas décadas de 1950-60, o crítico literário Afrânio Coutinho é outro que se surpreende com o número ainda reduzido de especialistas no gênero literatura infantil no Brasil. O crítico acusa esta literatura de ser pretensamente infantil, pois seus escritores, na maioria das vezes, “*também* escrevem para crianças, não raro acidentalmente” e, por isso, “poucos possuem técnica e orientação, nem sempre supridas por pendor legítimo”. De acordo com esse crítico, os escritores que se aventuravam a se dirigir ao público infantil nunca se preocupavam em experimentar “de perto” a sensibilidade das crianças para quem, em princípio, escreviam. Seriam os “improvisadores”, dos quais “resultam livros, às vezes de valor artístico, bem urdidos e bem encaminhados, mas falhos na intenção, na forma, no critério, na originalidade”, exceção feita, a exemplo de Lourenço Filho, a Monteiro Lobato.⁵² Especificamente sobre o seu livro *Narizinho Arrebitado*, Leonardo Arroyo afirma que ele traz as bases do que considera a verdadeira literatura infantil brasileira:

O apelo à *imaginação* em harmonia com o complexo ecológico nacional; a movimentação dos diálogos, a utilização ampla da imaginação, o enredo, a linguagem visual e concreta, a graça na expressão – toda uma soma de valores temáticos e lingüísticos que renovava inteiramente o conceito de literatura infantil no Brasil, ainda preso a certos cânones pedagógicos decorrentes da enorme fase da literatura escolar. Fase expressa, geralmente, num português já de si divorciado do que se falava no Brasil.⁵³

51 José Bento Monteiro Lobato (1882-1948), que depois de escrever para adultos, encontra nas crianças suas interlocutoras privilegiadas, inaugura o que convencionou chamar de fase *literária* da produção brasileira para a infância. Diz-se que *Narizinho Arrebitado* é seu primeiro livro *original* porque Monteiro Lobato dedicou-se também à adaptação de obras clássicas universais da literatura infantil.

52 COUTINHO, Afrânio. *A literatura no Brasil*. 4ª edição, São Paulo, Global Editora, 1997. pp. 200-221. Vol. 6.

53 Curiosamente, embora este seu primeiro livro já trouxesse características de uma literatura capaz de transcender o simplesmente pedagógico, ele também surge como *literatura escolar*, conforme se lê no frontispício de sua primeira edição, mostrando que Lobato precisou fazer concessões a essa literatura, pois de outra forma não teria conseguido, pelo menos a curto prazo, vender ao Governo do Estado um total de 30 mil exemplares da sua edição inicial, que era de 50.500 exemplares. ARROYO, L. op. cit. p. 198.

Entretanto, a lufada de ar fresco que soprou para os lados da literatura infantil com o fenômeno Monteiro Lobato, ainda segundo Edmir Perrotti, não teve força suficiente para romper de modo definitivo a concepção pragmática tradicionalmente atrelada à literatura para crianças e jovens. Seria preciso aguardar cinquenta anos para uma reviravolta destes cânones, pois apenas nos anos de 1970 é que desponta na Literatura brasileira para crianças e jovens um número grande de escritores, com uma nova consciência de seu papel social. Esses escritores

Reclamam a condição de artistas e desejam que suas obras sejam compreendidas enquanto objeto estético, abandonando, assim, o papel de moralistas ou ‘pedagogos’, que até então fora reservado a quem escrevesse para a faixa infanto-juvenil. Em consequência disso, firmam compromisso propriamente com a Arte e não com a Pedagogia, como era norma, e suas narrativas sofrerão alterações impensáveis até o momento.⁵⁴

Há que se destacar entre estes escritores João Carlos Marinho e seu livro *O caneco de prata* (1971), talvez o sintoma mais evidente dos novos rumos que tomava a Literatura Infantil. Marinho inaugura com esse livro uma nova visão desse gênero literário, podendo ser encarado como um verdadeiro divisor de águas na literatura infantil brasileira, pois é, nas palavras de Perrotti, uma “realização autônoma, estruturada de dentro, dotada de coesão interna, resultante de sua auto-regulação”⁵⁵ – características só observáveis, até então, em (boas) obras da literatura não-infantil.

Entretanto, no período histórico a que me atendo neste trabalho, a saber, os anos do Estado Novo, a situação da literatura infantil brasileira ainda evidenciava seu claro compromisso com o ensinamento e com a formação, em virtude de seu caráter eminentemente pedagógico, didático. Assimilada pela escola, que passou a destinatária fundamental da produção dos livros infantis, escola e literatura irão, aliadas, propagar os ideais que deveriam ser incutidos desde a infância para a formação dos pequenos cidadãos. A esse respeito, Afrânio Peixoto alerta, em ensaio publicado em 1937, que:

A cultura da imaginação, além de devida, como a mais interessante das faculdades psíquicas, constitui meio de atingir outras faculdades,

54 PERROTTI, E. op. cit. pp. 11-12.

55 Ibid. p.13.

essencialmente educativas, pois, como finalidade. (...) Além da *vantagem educativa* do “conto pelo conto”, excitando a imaginação, e, por ela, às outras funções mentais, nas histórias infantis pode ser tentada uma instrução moral e cívica, mas discreta, ou melhor, implícita, para evitar a prevenção e o enfado. *Mais tarde, havemos de querer também que a arte seja desinteressada*. Não há forma de arte mais difícil e mais sublime que um livro de bons contos infantis, que constituem a delícia dos pequenos, na infância, e a saudade dos grandes, toda a vida.⁵⁶

A arte literária, à espera de poder constituir-se e estruturar-se de forma “desinteressada”, foi sendo produzida para fins outros, que não a fruição e o prazer estético. A primeira publicação de *Cazuza*, em 1938, ocorre, portanto, ainda circunscrita a esta esfera de compromissos com o educar, dentro deste panorama, onde “grande parte dos textos infantis brasileiros parece comprometida com a formulação, defesa e difusão de uma determinada imagem de Brasil” e de cidadão que a ele convém.⁵⁷

56 PEIXOTO, Afrânio. “Literatura infantil”. *Ensinar a ensinar. Ensaios de pedagogia aplicada a educação nacional* Apud ZILBERMAN, R. e LAJOLO, M. op. cit. p. 305. Grifo meu.

57 Ibid. p.12.

CAPÍTULO III

VIRIATO... QUEM?

Viriato conta com o bem-querer de uma infinidade de meninos e meninas, que não é brinquedo. Fale de Viriato Corrêa para um menino que aprecie livros e verá seu rosto se iluminar...

Lucia Benedetti

Traçar o perfil de Viriato Corrêa não foi tarefa das mais fáceis – na verdade, foi um trabalho delicado que se assemelhou à composição de um mosaico: as poucas referências sobre ele, esparsas na literatura, obrigaram-me a colecionar os cacos de informações que iam sendo encontrados, para depois combiná-los de modo a dar-lhes forma, compondo um todo que nos permitisse vislumbrar quem foi este homem que atuou de modo expressivo no campo das letras e da política, na primeira metade do século XX.

As informações foram sendo resgatadas de fontes bibliográficas: compêndios de Literatura Brasileira, obras sobre a dramaturgia brasileira, seus discursos como acadêmico e os recortes da hemeroteca da Academia Brasileira de Letras, assim como páginas de diários íntimos publicados, cujos depoimentos, muitas vezes em tom anedótico, apresentam a subjetividade característica deste gênero narrativo, pois ao transpassar o filtro da memória, pode-se ceder às intromissões do desejo e da imaginação, e, por isso, devem ser observados por um prisma bastante especial, que exige uma certa reserva: não raro as palavras revelam ternura e apreço – como no caso dos diários de Josué Montello, amigo pessoal, conterrâneo e também acadêmico – mas também revelam críticas inflamadas, que traem ressentimentos, como as páginas escritas por Humberto de Campos, por exemplo¹. Tanto num caso como no outro, é preciso cuidado para não se deixar levar pela subjetividade de seus autores, afinal todo ato autobiográfico – e aqui se incluem, além de diários, memórias, cartas, autobiografia fictícia, romance biográfico – “pressupõe a estranheza do sujeito que se vê como outro de si próprio”, por isso pode-se

dizer que as memórias apresentam uma versão personalizada da História, ao simular que “todo o narrado é todo o acontecido”.²

É claro que, por conta desta dificuldade, este levantamento biobibliográfico não se pretende completo ou definitivo, pois sempre há o risco de se privilegiar uma faceta em detrimento de outra, ou de iluminar determinados recônditos e obscurecer outros, mas mesmo assim, acredito ter podido esboçar quem foi o literato Viriato Corrêa e de que forma ele se inseriu na cena literária brasileira.

1. “Minha terra, minha casa, minha gente.” *

[Manuel] Viriato Corrêa [Baima do Lago Filho] foi uma figura de destaque no cenário intelectual brasileiro na primeira metade do século XX. Nascido em 1884, no Maranhão, cursou as primeiras letras numa escola pública, no povoado de Pirapemas, e, ainda criança, aos nove anos, deixou a sua cidade natal para estudar no Colégio São Luís, na capital do Estado. Uma vez concluídos os estudos preparatórios no Liceu Maranhense, mudou-se para Recife, onde frequentou por três anos a Faculdade de Direito, encantando-se com a vida intelectual que ela lhe proporcionava:

A faculdade de Direito do Recife (...) era, na verdade, um belo núcleo de cultura (...). O curso de Direito passou a ser, para mim, coisa de segundo plano. Eu só estudava no fim de cada ano para passar nos exames. No fundo de uma rede, na república, eu devorava livros de literatura insaciavelmente.³

Viriato confessará, mais tarde, que, quando chegou ao Recife, tinha a cabeça “encharcada de ‘capa e espada’”, porém teve a sorte de hospedar-se em casa de um

1 Refiro-me, especificamente, aos diários de Josué Montello: *Diário da manhã* (1984), *Diário da tarde. 1957-1967* (1987), *Diário do entardecer. 1967-1977* (1991), *Diário da noite iluminada. 1977-1985* (1994), publicados pela editora Nova Fronteira; e o *Diário Secreto* de Humberto de Campos, publicado pelas Edições O Cruzeiro, em 1954.

2 JOSEF, Bella. “(Auto)biografia: os territórios da memória e da História”. In: LEENHARDT, J. e PESAVENTO, S. (orgs.). op. cit. p. 300.

* Todos os subtítulos deste e dos demais capítulos que vierem entre aspas são frases do o livro *Cazuza*.

3 Viriato Corrêa, em resposta a um “Inquérito literário” feito por José Condé, publicado no *Correio da Manhã*. Rio de Janeiro, em 13 de agosto de 1961.

livreiro, que, ao abrir-lhe a porta de sua biblioteca, deflagrou no jovem uma “revolução”, como o próprio autor gostava de dizer:

Esses três livros [*O missionário*, de Inglês de Souza; *Naná*, de Émile Zola e *O mulato*, de Aluísio de Azevedo] produziram em mim uma completa transformação – viraram-me do avesso. Produziram-me um indiscutível deslumbramento, uma fascinação indescritível. Era uma escola nova, da qual eu não tinha nenhuma idéia – era o naturalismo que na época já dominava o mundo, ao influxo genial de Daudet, Balzac, Zola, Eça... Não sei mesmo descrever o gozo intelectual que a nova escola produziu no meu espírito. [Depois disso] Eu não compreendia arte literária que não fosse o naturalismo.⁴

Fecundado, então, pelo gérmen da literatura, os planos do jovem Viriato não incluíam seu retorno ao Maranhão. Ele seria mais um, entre tantos outros escritores nordestinos, que acabaria deixando seu estado em direção ao sul do país, mais especificamente, em direção ao Rio de Janeiro, que, desde o tempo do Império, era o “destino final” tanto dos “bem-sucedidos, como dos esperançosos aspirantes às glórias literárias e políticas”⁵:

A literatura brasileira estava associada principalmente ao Rio, como centro tanto de sua produção quanto de sua difusão. A capital federal (tal como a Corte já fizera) desempenhou o papel que a maioria das capitais nacionais desempenharam na história literária do século XIX. A pobreza maior das cidades provinciais no Brasil apenas reforçou a força de atração do centro político, social e econômico da nação. Ser aceito como homem de letras significava viver, ou pelo menos, ser publicado, no Rio.⁶

O Maranhão não exercia mais o mesmo fascínio dos tempos em que fora considerado a Atenas Brasileira. Estado eminentemente agrícola e escravocrata, o Maranhão vivia agora em função de antigas glórias conquistadas por escritores de diferentes gerações como Gonçalves Dias, Raimundo Corrêa, os irmãos Azevedo e Coelho Neto, pois teve seus alicerces abalados com a Abolição da Escravatura (1888) e assistia à decadência econômica instalar-se progressivamente em suas terras.

4 Entrevista de Viriato a José Conde para o *Correio da manhã*. Rio de Janeiro, 13/08/1961.

5 NEEDELL, Jeffrey. *Belle Époque Tropical*. Tradução: Celso Nogueira. São Paulo, Companhia das Letras, 1993. p. 217.

6 Ibid. p. 211.

Naturalmente, essa decadência alcançaria o ambiente intelectual que, entre o final do século XIX e a primeira metade do século XX, vê frustrarem-se as inúmeras tentativas de se criarem e, principalmente, de se manterem instituições e sociedades culturais. Podemos citar, entretanto, a *Oficina dos Novos* como uma rara exceção. Criada no final do século, por influência de Coelho Neto que andava pelo norte do país pregando os ideais republicanos, essa *Oficina*, que em 1908 veio a se transformar na *Academia de Letras* do Maranhão, é uma reação ao marasmo em que se encontravam as letras naquele estado, vivendo unicamente de glórias passadas.

Os novos atenienses, como foram chamados, representaram “o início da vigorosa e promissora renascença literária”⁷ por que tanto ansiava o Maranhão – uma geração que, mesmo entre os períodos em que o entusiasmo arrefecia, acabou dando os primeiros frutos, e entre eles estava *Minarettes* de Viriato Corrêa, publicado pela Tipogravura Teixeira, em 1902, quando seu autor contava apenas 18 anos. É nesse livro, de acordo com o acadêmico Josué Montello, que está uma das mais belas páginas escritas por Viriato: “Sinhá Dona”. “Extraordinariamente bem escrita” essa página acabou sendo reproduzida no volume 23 da Biblioteca Internacional de Obras Célebres – um feito e tanto para um jovem em seu livro de estréia.

Entretanto, mesmo com alguns frutos, a força da decadência econômica superava o idealismo de uns poucos. Uma apatia geral pairava no ambiente intelectual e nova corrente migratória de valores despovoou as “plagas timbiras”, como lamenta o acadêmico maranhense Mário Meireles:

Ficar na terra era, e ainda é para o maranhense (confesse-se com tristeza), dar-se por vencido na luta pela vida e (...) nós vamos para os outros estados, para os meios maiores, e vencemos sempre lá, mercê de Deus, porque o coração nos bate ao ritmo das estrofes gonçalvinas: *A vida é combate/ Que os fracos abate,/ Que os fortes, os bravos, / Só pode exaltar...*⁸

7 MEIRELES, Mário. *Panorama da literatura maranhense*. São Luís, Imprensa Oficial de São Luís, 1955. p. 164.

8 Ibid. p. 222. Grifo do autor.

Assim, sob o pretexto de terminar o curso jurídico na metrópole, Viriato Corrêa também deixou o Maranhão, no início do século XX, transferindo-se para a Faculdade Nacional, na capital federal, onde se bacharelou. Cumpria-se, assim, o destino de Viriato, vaticinado desde sua infância por uma vizinha que, ao presenciar a avidez com que o menino aprendia as primeiras letras do alfabeto, rabiscadas na areia pelo pai, dizia “em seu pitoresco linguajar de mulher do povo”: “– Qual! Esse menino não é daqui, é de lá...” E abrindo os braços: é do mundo!”⁹

2. “O mundo, acreditam, mudou inteiramente.”

A cidade do Rio de Janeiro que Viriato encontra “na madrugada do século [XX]”, relembra o escritor e cronista histórico Luiz Edmundo (1878-1961), “ainda é um triste e miserável agrupamento de telhados mais ou menos pombalinos, feio, sujo, torto, dessorando os vícios e os preconceitos da velha cidade de Mem de Sá”, embora sua paisagem natural fosse inegável “cenário cheio de magnificência e grandeza”. Entretanto assim que assume a presidência da República, em 1902, Rodrigues Alves, um “enamorado” das belezas naturais, resolve tomar medidas drásticas numa tentativa, “senão de transformar a *urbs*, por completo, pelo menos de melhorá-la bastante”.¹⁰

A capital da República não carecia apenas de saúde ou de beleza, “porém dos mais elementares serviços, capazes de apresentá-la como metrópole moderna. O tráfego já ameaçava entupir a parte central da mesma, dédalo de ruelas e becos sujos e mal calçados, fendas onde mal penetrava a luz do sol e pelas quais o bondezinho de Carris Urbanos, estreitíssimo, puxado por um só burro, desatava a correr e a pular como um cabrito”. Para cuidar de tantos problemas, Rodrigues Alves contou com inestimável apoio do engenheiro Paulo Frontin, do médico sanitarista Oswaldo Cruz e, principalmente, com o espírito empreendedor e arrojado de Pereira Passos que, ao assumir a prefeitura da

9 “Gente grande fala ao Calunga”. *Diário de notícias*. Rio de Janeiro, 05/05/1960.

10 EDMUNDO, Luiz. *O Rio de Janeiro do meu tempo*. Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, 1938. Vol. I. pp. 25-28.

cidade do Rio de Janeiro, em 1903, “transformou a cidade bárbara em uma metrópole digna da civilização ocidental”¹¹:

Qual o homem do começo do século que, recordando os benefícios que então se espalhavam sobre esta querida terra, não se lembra da frase que andou pela boca do povo, pelas ruas, pelas casas, pelos cafés, nas saudações que se trocavam, no estribilho das canções e que dizia assim: “O Rio civiliza-se”?

Civilizou-se o Rio. Civilizou-se, perdendo quase por completo o mofo, a morrinha e até aquela impressão de miséria e de atraso, vinda do tempo dos vice-reis e dos governadores, dolorosa impressão que tanto nos envergonhava e confundia.¹²

É nesse clima de esfuziante reconstrução e modernização que Viriato Corrêa, com apenas 18 anos, “pobre, mal vestido, sozinho e desconhecido”, encontra a cidade do Rio de Janeiro quando de sua chegada: a *belle époque*¹³ carioca. Em seu processo de urbanização, as mal cheirosas e tortuosas vielas, por exemplo, foram cedendo lugar a largas avenidas que convidavam a uma vida social mais intensa: passeios de rua, encontros em confeitarias e sessões de teatro. Entretanto, às transformações nos contornos urbanos seguem-se outras, que começavam a transmutar o dia-a-dia da população citadina. Como explica Tânia Regina de Luca:

os emblemas da modernidade não se expressavam apenas nas grandes obras públicas, antes impregnavam o cotidiano povoando-o com novos artefatos, maravilhas da ciência que de forma sutil, porém definitiva, inauguravam uma outra sensibilidade, alteravam valores, comportamentos, papéis e relações sociais. Bondes, carros, trens, aviões, telefones, fonógrafos, gramofones, cinematógrafos impunham outra dinâmica à vida, encurtavam distâncias, transformavam os modos de percepção, enfumavam as fronteiras entre o real e o fictício.¹⁴

Enquanto a fisionomia da cidade ia se metamorfoseando (de lagarta a borboleta) a olhos vistos, a vida cultural na capital do país também experimentava transformações: uma efervescência literária fazia-se notar por toda parte com a fundação de revistas

11 Ibid. pp. 27-28.

12 EDMUNDO, Luiz. op. cit. pp. 45-46.

13 Sobre a *Belle Époque* carioca (1898-1914), ver o trabalho de NEEDELL, Jeffrey. op. cit.

14 DE LUCA, Tânia R. *A Revista do Brasil: um diagnóstico para a (N)ação*. São Paulo, Editora da Unesp, 1998. pp. 24-25.

culturais e com o surgimento de novas editoras, tanto no Rio de Janeiro quanto em São Paulo, o que propiciou aos homens de letras as condições necessárias para a formação da chamada “geração boêmia”, cuja aspiração maior era poder levar uma vida completamente dedicada às letras, o que, além de uma novidade, era “difícilimo” no Brasil de então. Este rótulo, na verdade, explica-nos o ensaísta Brito Broca, era

a fórmula de um permanente protesto contra a situação. Em lugar de constituir uma deliquescência social, refletia, na maioria, dos casos, um esforço de adaptação da atividade literária à nossa realidade social. E o fato de isso verificar-se nos últimos tempos do Império e nos primeiros tempos da República, época de transição, é altamente significativo. Alencar, Macedo, Otaviano e outros da mesma geração [romântica], nunca imaginaram ser escritores profissionais; enveredaram para a política, a advocacia, o magistério, em parte porque e julgariam absurdo qualquer tentativa de viver de letras. Os “boêmios” quiseram libertar-se de outras profissões, serem apenas literatos, fazendo tanto quanto possível da Literatura meio de vida, e por aí, por causa dessa visão “prática” das letras se tornaram “boêmios”.¹⁵

Esse desejo de *viver da pena* já se fazia presente desde o final da década de 1870, em que muitos dos literatos, buscando reconhecimento no árduo terreno das letras nacionais, acabaram por se empregar nos jornais, que entravam em franca expansão em virtude do desenvolvimento tecnológico da imprensa. Com o surgimento das primeiras folhas diárias verdadeiramente populares – *Gazeta de notícias* (1875); *Gazeta da tarde* (1880); *Diário de notícias* (1885); *Cidade do Rio*, (1888); *O Paiz* (1884) –, o mundo literário começa a experimentar uma grande mudança, pois a atividade jornalística passa a proporcionar uma remuneração mais condigna a seus colaboradores, sendo possível sustentar uma vida, mesmo que precária, com o trabalho literário de jornalista ou redator.

15 Sobre esta geração, à qual pertenceram nomes como Olavo Bilac, Coelho Neto, Pardal Mallet, Guimarães Passos, Paula Ney, Aluísio e Artur Azevedo, entre outros, Brito Broca afirma que, na verdade, os boêmios não eram, geralmente, aqueles tipos “que se dispersavam inutilmente pelas mesas dos cafés, contentando-se com a glória de uma bela frase ou de um dito espirituoso”, como sugere a comum acepção do termo, pois a maioria deles trabalhava, e muito, dividindo-se entre as várias redações de jornais, colaborando com periódicos de outros estados, como São Paulo e Minas Gerais, além de escreverem peças e/ou traduzirem outras tantas. Em essência, esta geração, que simpatizava com a idéia republicana, adotava uma atitude de rebeldia: materialistas e ateus, malsinavam o Trono, afinal, um “boêmio”, orgulhoso de suas convicções, “não podia cerrar fileiras entre os conservadores; havia de pregar, conseqüentemente, o mais desbragado radicalismo”, mas, como acentua Broca, “naturalmente havia algo de atitude literária no furor antimonárquico” destes novos literatos... BROCA, Brito. “Os intelectuais no advento da República”. *Naturalistas, Parnasianos e decadistas. Vida literária do Realismo ao Pré-modernismo*. Campinas, Editora da Unicamp, 1991. pp. 118-119.

As redações de jornais começam, então, a ser encaradas por estes homens de letras como espaços privilegiados de venda e divulgação de seus textos, uma vez que era praticamente impossível a subsistência apenas com o rendimento da atividade literária em livro, até então privilégio de uns poucos. Os escritores iniciantes precisavam enfrentar vários obstáculos, entre eles a baixa remuneração e a escassez de oportunidades oferecidas pelo mercado editorial, que continuava favorecendo os raros autores brasileiros já consagrados, assim como os romances vindos da Europa, uma vez que não eram pagos direitos autorais a escritores estrangeiros. Por figurarem nas colunas dos maiores jornais da cidade do Rio de Janeiro, esses poetas e romancistas conquistavam um renome desconhecido às demais atividades, embora raras vezes desfrutassem de estabilidade financeira e de um *status* social consolidado.

Assim, o sonho de viver – e *viver bem* – única e exclusivamente de seus dotes literários levaria estes homens de letras a fundarem uma academia literária em 1897. Ansiavam eles que essa academia fosse erigida sob os moldes da Academia Francesa de Letras e tivesse a tutela do governo republicano, o que garantiria à instituição toda a infra-estrutura necessária ao seu funcionamento, o que significa dizer que seus membros poderiam usufruir da Imprensa Nacional, por exemplo.¹⁶

Acreditavam esses homens que o fato de estar abrigados sob o teto de uma academia significava uma grande conquista, pois ganhariam maior reconhecimento e, mais importante, autonomia para negociar os preços de suas edições e seus artigos na imprensa. Assim, os literatos, futuros acadêmicos, estariam livres do domínio exclusivo

16 Curiosamente a Academia Francesa, criada em 1635 por Richelieu, em plena monarquia absolutista, foi fechada com a Revolução de 1789, que decretou a supressão de todas as academias, pois se tornara incompreensível uma instituição hierarquizante num regime com pretensões democráticas. No Brasil, ao contrário, nossa Academia seria “filha da República”, como dizia o autor do projeto, Lúcio de Mendonça, o que não a impediria de selecionar alguns para seu seio em detrimento de muitos. Um olhar acurado, porém, percebe que este descompasso, que a imprensa não cessava de ironizar, é só aparente, pois diferentemente da Academia Francesa, a Academia Brasileira tinha como sua maior tarefa a de “oficializar uma determinada história da literatura brasileira e com ela uma tradição para as nossas letras”. Para isso, além de coligar dados biográficos e literários para a confecção de um dicionário bibliográfico nacional, cada cadeira adotaria um patrono, que deveria ser um escritor brasileiro falecido, cujas obras tivessem marcado a história literária do país. Organizando uma “genealogia artificial”, estabeleceram-se 40 vultos que formariam, subitamente, “o patrimônio fundamental da instituição”. Portanto, ao ordenar um passado, que até então se mostrava disperso, os acadêmicos criavam uma história oficial, instituindo mitos e reconstruindo uma memória literária, revelariam, por fim, a existência de uma tradição nas letras pátrias. EL FAR, Alessandra *A encenação da imortalidade Uma análise da Academia Brasileira de Letras nos primeiros anos da República (1897-1924)*. Rio de Janeiro, Editora FGV/FAPESP, 2000. p. 59.

das poucas casas editoriais, e poderiam divulgar mais amplamente seus trabalhos. Como se não bastasse, seus membros gozariam, ainda, do prestígio de serem acadêmicos de uma instituição reconhecida pelo governo republicano. Porém, não tendo o governo encampado a idéia original e demonstrado “escrúpulos sobre a constitucionalidade da criação da projetada Academia de letras, resolveram os iniciadores da idéia constituírem-se livremente...”.¹⁷

Com tais palavras, Lúcio de Mendonça, mentor da idéia, vinha a público afirmar que, com ou sem decreto da República, a Academia viria à luz, como de fato veio, em 20 julho de 1897. Finalmente denominada Academia Brasileira de Letras, reuniu os romancistas, poetas, jornalistas e críticos mais importantes do país e foi inaugurada com Machado de Assis à sua frente, anunciando a missão de promover o progresso das letras e da cultura nacional.

Academia Brasileira de Letras surge num momento em que os institutos eram principal foro de discussão e interpretação da realidade nacional. Desde as últimas décadas do século XIX, advogados, médicos, historiadores e pesquisadores congregavam-se em faculdades, museus e diversas corporações regulamentadas, debatendo seus estudos sobre o Brasil. (...) Os literatos ambicionavam, igualmente, uma autoridade em relação ao discurso literário, e a criação de uma academia de letras poderia propiciar-lhes uma projeção intelectual jamais alcançada. Reunidos numa associação institucionalizada e regulamentada, esses homens teriam maior crédito para apresentar seus trabalhos sobre a língua e a literatura nacionais.¹⁸

É inegável a atração que tal possibilidade suscitou entre nossos literatos. E não seria diferente com um jovem Viriato que, seduzido pelas letras, aporta no Rio de Janeiro, neste cenário de acirrada competição, onde aspirantes a literatos esgrimam-se para conseguir um “lugar ao sol”. Viriato recorda-se de seus primeiros momentos na capital e de um encontro, em particular, que marcaria o início de uma bem sucedida carreira jornalística, que exerceu por quase toda sua vida:

17 Palavras de Lúcio de Mendonça a *Gazeta de Notícias*, em 3/12/1889. Apud. El FAR, A. op.cit. p.52.

18 Ibid. pp. 64-65.

Lutei com dificuldades nos primeiros dias, deixei minha família humilde para tentar conquistar a cidade grande. Fui apresentado certa noite por Medeiros e Albuquerque a Frota Pessoa, que era redator do *Jornal do Brasil*. Comecei então a colaborar na Imprensa e ganhei uns trocados.¹⁹

De fato, a vida na capital federal propiciaria a Viriato a possibilidade de entrar em contato com homens de letras – jornalistas, escritores e políticos – que marcaram a cena intelectual no início daquele século. No ambiente das redações, em convívio com nomes expressivos como Alcindo Guanabara e João do Rio, o jovem Viriato encontrou o incentivo para a expansão de seu talento literário, já revelado no tempo em que freqüentava a *Oficina dos Novos*.

Viriato Corrêa fez parte desse rol de jornalistas-literatos e, neste papel, passou por várias das redações que povoavam a Rua do Ouvidor, principal artéria da cidade e foco da vida literária carioca, pois sediava as redações da grande maioria dos jornais fluminenses como *O tempo*, *Notícia*, *Tribuna*, *Gazeta*, *O Paiz*, e *Jornal do Commercio*.

Escritor profícuo, Viriato desde logo flertou com a Academia Brasileira de Letras. O sonho de se tornar um imortal de nossas letras consumia os dias – e talvez as noites – do escritor, que cortejou a Academia por longos e seguidos anos até conseguir aquilo que considerava sua maior conquista: em 1938 foi aceito por seus pares para partilhar o privilégio de ser um Acadêmico. Em depoimento ao *Jornal do Brasil*, disse em 1958:

Derrubei esta ‘bastilha’, que era o meu grande sonho – (...) não sei se todos a admiram, mas que todos desejam a Academia não tenho dúvidas. A Academia é uma coisa muito importante. Basta ser acadêmico no Brasil para ter todas as portas abertas. O literato pode não valer nada, mas a Academia vale. (...) A vida lá é muito doce.

Cinquenta anos depois de fundada, a apreciação que Viriato faz sobre a Academia Brasileira de Letras ainda é bastante condizente com o clima que a gerou: a possibilidade de o literato levar uma vida mais independente dos editores e, portanto, menos precária, ou como preferia dizer Viriato, uma vida mais “doce”. Acalentando este sonho, o escritor

¹⁹ *Jornal do Brasil* entrevista Viriato Corrêa em 1958.

candidatou-se três vezes e amargou três derrotas consecutivas, o que, no entanto, não o fez esmorecer e muito menos aplacou seu desejo de fazer parte daquele “seleto” grupo, tanto que não media esforços para realizá-lo. Ilustra bem este empenho a carta enviada a Paris, endereçada ao também escritor Fernando Nery, para interceder em seu favor junto ao acadêmico Miguel Osório, que lá também se encontrava:

Esta carta é para pedir-lhe um favor. Eis o caso: Sou candidato à vaga do Setúbal, na Academia. Dizem os entendidos que desta vez sou candidato seguro.(...)

Entre os meus eleitores conto com Miguel Osório de Almeida. Acontece que o Miguel Osório está aí em Paris. Acontece ainda que ele está ocupadíssimo e (...) não responde às cartas dos amigos. E a eleição será no dia 9 de setembro. Falta, portanto, um mês apenas.

Tenho receio que o Miguel Osório, por ocupação ou por distração, não mande os votos para a eleição ou que os mande fora de tempo. O favor que peço a você é este: procure-me o Osório, faça-o mandar os votos.

Lembre ao Miguel Osório que todo o meu trabalho foi feito para o primeiro e segundo escrutínio. Se ele quiser dar-me a honra dos seus sufrágios que o faça no primeiro e segundo.

Meu caro Fernando: espero que você me preste esse favor.

Desde já os agradecimentos do seu velho amigo,

Viriato Corrêa

Tijuca, Rio.²⁰

A carta, datada de 4 de agosto de 1937, revela o quanto se empenhou Viriato Corrêa para ver realizado seu desejo. Não seria, entretanto, ainda dessa vez que a eleição lhe seria favorável. Apenas no ano seguinte é que o escritor conseguiria sua cadeira na Academia, a de número 32, sendo recebido pelo crítico Múcio Leão. Em seu discurso de posse, Viriato rememora os longos anos à espera de poder partilhar daquele panteão da literatura que tanto o fascinara e ao qual ele tanto prezara:

Posso até gabar-me de ser o mais velho namorado da Academia. Porque, o que eu tive, senhores, através de tantos e tantos anos pela ilustre companhia, outra coisa senão foi senão um verdadeiro namoro.(...) Meu namoro com a Academia era de tal maneira escandaloso, que se tornou até um dos pratos mais ricos de zombaria nacional. (...)

Na janela dos sonhos mais de dois lustros me debrucei à espera do noivado com a imortalidade.(...) Aos meus ouvidos chegaram muitas e muitas vezes rumores de festas esponsalícias que se faziam nesta sala. E eu ficava de cabeça zonha, olho comprido, água na boca, palpitante, suspirando

20 “Correspondência ativa de Viriato Corrêa (ano 1937-1945)”. Academia Brasileira de Letras.

desejando... De onde em onde, queimando pela febre da esperança, eu fazia um penteado novo (um novo livro que atirava ao público), punha pó no rosto e carmim no lábio. Mas o noivado não vinha.²¹

Homem das letras e político²², paralelamente à carreira de jornalista, Viriato Corrêa atuou em vários campos: foi contista, romancista, dramaturgo, crítico e professor de História de teatro, conferencista, professor da rede municipal das disciplinas de história e geografia, cronista do cotidiano e da História, e escritor de livros infantis, seara em que encontrou grande reconhecimento e duradouro sucesso, como atestam as inúmeras reedições destes seus livros²³. O conjunto de sua obra explicita sua obstinação, seja na temática, seja na linguagem, com a alma nacional: seu cenário, seus tipos, seus falares, sua sintaxe eram sempre privilegiados por Viriato, revelando a grande preocupação com as coisas e gentes brasileiras.

Em seus livros dedicados à infância, por exemplo, soma a essa preocupação uma outra: a atenção especial à formação da conduta moral e cívica das crianças, que o levou a valorizar as leituras exemplares, sem deixar de lado o intuito de descobrir a realidade brasileira - o que fez dele um autor popular, muito estimado pelo público infantil, pelos professores e por todos aqueles que partilhavam a idéia de que a leitura é um caminho para a efetiva formação das crianças.

3. “A escrita tornou-se-me fácil desde os primeiros momentos.”

Viriato Corrêa estreou na vida jornalística ainda estudante, colaborando com o jornal católico *União*. Desde então, perambulou por inúmeras redações de jornais e revistas: foi repórter de polícia, antes de escrever sobre teatro, no influente jornal *Gazeta*

21 “A estética do fardão”. *Jornal do commercio*. 30/10/1938. Discursos da Academia Brasileira de Letras.

22 Viriato Corrêa elegeu-se deputado estadual pelo Partido Republicano Maranhense em 1911, e federal pelo mesmo estado, em 1927. Com a vitória da Revolução de 1930 acabou sendo preso e tendo seus direitos políticos cassados. Desde então, “verificou que não era político”. Afastou-se da vida política e dizia orgulhar-se de tê-la abandonado “inteiramente e de nunca ter feito um pedido a governadores do Maranhão”. Depois disso, gostava de dizer: “passei a viver exclusivamente da pena, com que sempre me dei bem”. (*Jornal do Brasil*. 1958).

23 Dados de 1960 revelavam que o público leitor de Viriato Corrêa adquire anualmente “uma média (mínima) de 10 mil exemplares de cada um dos seus principais livros, desde as primeiras edições”, que saíram pela editora Civilização Brasileira, de onde Viriato se diz “cria da casa, desde os tempos de Monteiro Lobato”, quem o levou para lá editando *Histórias da nossa história para crianças*, em 1921. Em 1960, alguns de seus livros já contabilizavam grandes

de *Notícias*, cuja equipe de redatores – Coelho Neto, Paulo Barreto, Olavo Bilac entre outros - abrilhantava suas páginas, tornando-o um dos mais famosos matutinos até o aparecimento do *Correio da Manhã*, no qual foi colunista assim como na *Folha do Dia*.

Em 1925, Viriato começa a trabalhar no *Jornal do Brasil*, escrevendo ali a sua coluna “Gaveta de sapateiro”, cujas crônicas abordavam assuntos variados, como deve ser variada a gaveta de um sapateiro que se preze. Apesar da variedade, os temas traziam um ponto em comum: todos eram abordados de modo a enaltecer o país. Suas linhas sobre o nascimento de D. Pedro II, por exemplo, mencionavam a alegria que se instalou nas fachadas, ruas, nos bairros, todos “festejando a imperial criança que acaba de vir ao mundo, não se sabe com que sorte (...), mas deve ser radiosa e bela, para a felicidade da dinastia e para a suprema felicidade da Pátria”.²⁴

Tom semelhante pode ser observado com muita nitidez na crônica que escreveu sobre a morte do maestro Vila-Lobos, que havia musicado duas de suas peças: um lundu para *A Marquesa de Santos* e um hino cantado pelos inconfidentes em *Tiradentes*.

Há homens, no mundo, que recebem da Providência a missão de construir nacionalidades. Vila-Lobos teve o destino de ser o maior construtor da glória musical do Brasil e ele cumpriu como ninguém a alta missão que a Providência lhe deu. Foi rigorosamente, visceralmente, um músico brasileiro. Tudo o que escreveu, toda a música que compôs durante os seus setenta anos de vida, era palpitação do Brasil, tinha o cheiro, o gosto, a transpiração, a vitalidade, a fulguração da terra destinada a ser o berço do seu gênio.

A sua música é um índice do nosso País, é uma antologia do que a nossa terra tem de belo e de grande, de ruidoso e de suave, de esplendente, de sonoro e de bravio. (...).

E tudo isso numa mistura que, às vezes, atordoa, mas que nunca se vulgariza, mistura que não deixa nunca de exprimir o que é nosso, o que é rigorosamente da nossa gente, o que é profundamente do gosto brasileiro.

A sua música não foi escrita apenas para deleitar os ouvidos – é o mais belo tratado que, por meio de sons e notas musicais, já se escreveu sobre o Brasil.²⁵

números: *História do Brasil para crianças*: mais de 150 mil; *Cazuza*: 100 mil; *A macacada*: 40 mil; outros: entre 20 e 40 mil. “Viriato passou a limpo a História do Brasil: fórmula simples”. *O jornal*, Rio de Janeiro, 17/12/1960.

24 CORRÊA, Viriato. “Como nasce um príncipe”. *Jornal do Brasil*. 25/02/1925.

25 CORRÊA, Viriato. “Vila-Lobos”. *Jornal do Brasil*. Rio de Janeiro, 02/12/1958. O escritor usou, neste dia, o espaço de sua coluna para reproduzir o discurso feito à Academia Brasileira de Letras em homenagem ao maestro Heitor Vila-Lobos.

Encantava-se Viriato com tudo o que fosse, reconhecidamente, o retrato genuíno de seu país. Vila-Lobos merece todo seu respeito e admiração por ter sido capaz de, no seu entender, traduzir “rigorosamente”, “visceralmente” e “profundamente” em notas musicais e o “cheiro, o gosto, a transpiração, a vitalidade e a fulguração” da terra brasileira, mesmo com a ressalva de que sua música é “uma mistura que às vezes atordoia”. Se atordoava ou não, o que importava, realmente, parece dizer Viriato, é que sua música era “a palpitação do Brasil”.²⁶

Ainda perambulando pelas redações, fundou os jornais *Fafazinho*, nome de sua seção da *Gazeta* que tanto êxito obtivera e *A Rua*, que organizou com Peixoto de Castro e que logo se tornou um jornal muito popular. Foi também diretor do jornal *A Noite*, onde assinou por vários anos uma coluna com o pseudônimo de Pequeno Polegar, e colaborador de várias revistas, entre as quais *Careta*, *Kosmos*, *Ilustração Brasileira*, *A Noite Ilustrada*, *Para Todos*, *O Malho* e *Tico-tico*. Em 1941, quando é fundado, sob a direção de Cassiano Ricardo, o jornal *A Manhã*, Viriato redige a coluna diária sobre teatro, que mantém durante anos na seção “O Rio e suas diversões”, dividindo a página com escritores como Manuel Bandeira e Vinícius de Moraes.

Nessa coluna, intitulada simplesmente “Teatro”, Viriato não se restringia à crítica das peças em cartaz, embora as fizesse: sua pena eclética discorria também sobre os mais variados aspectos relacionados ao teatro. Defensor ardoroso do teatro nacional, um teatro que fosse genuinamente brasileiro, fosse na prosódia, fosse na temática de suas peças, Viriato estava sempre atento aos deslizes de produtores e atores e usava esta coluna para denunciá-los:

Os organizadores de conjuntos teatrais parece que ainda não perceberam que existe uma grande diferença entre a prosódia brasileira e a portuguesa. É essa diferença se torna maior no palco. É que, no palco, a mistura das duas se torna desagradável. Até hoje não houve quem se preocupasse com isso. No entanto, já é tempo de se corrigir o mal. O governo terá um dia

²⁶ É muito interessante observar que, mesmo sendo Viriato avesso ao movimento modernista – “Não os entendo. A culpa não é deles, mas minha exclusivamente”, dizia sempre o adepto do Naturalismo – não deixava de valorizar a música de Vila-Lobos, pois a despeito de ser “uma mistura que às vezes atordoia”, exaltava a pátria brasileira. E isto bastava a Viriato.

que legislar sobre o assunto. O ator brasileiro fala (está claro) com a tonalidade característica da nossa terra. O ator português, que aqui se instala, não cede uma linha: passe no Brasil dez anos, vinte, cinquenta e continua falando da mesma maneira que falava no dia em que tomou o vapor em Lisboa ou no Porto. Essa diferença de prosódia é um dos senões mais chocantes da cena brasileira. (...)

Ninguém veja nesta observação hostilidade ao artista português. O que queremos é uma espécie de sincronização da língua, tanto quanto possível a unidade da pronúncia. (...)

O que falta em *Alerta, Brasil!* É um pouco de vibração nacional. Uma revista que se intitula patriótica (lá está no programa), devia ter um pouco mais de alma brasileira.(...) O momento é nosso. O público prefere o que tem sabor nacional.²⁷

Refere-se Viriato, nesse texto, ao embate que, durante muitos anos, as companhias nacionais tiveram com os empresários de teatro: os dramaturgos nacionais precisavam lutar para conseguir encenar suas peças, sempre preteridas em favor das companhias estrangeiras que aqui aportavam. Viriato sempre foi dos que lutaram, fazendo questão de que suas peças tivessem esse “sabor nacional” de que o público tanto gostava.

Em outra crônica, Viriato queixava-se do que ele chamava a “doença da insatisfação”, que acometia tanto os críticos teatrais quanto o público em geral, que “exige que o teatro nacional tenha o porte e as refulgências do teatro dos países de cultura milenar”. Comparar a dramaturgia brasileira com a européia seria, na sua opinião, uma insensatez, afinal, a despeito dos poucos anos de história que temos, a despeito de uma população recentemente familiarizada às letras, o teatro nacional insiste em existir. O que, por si só, já é um fato extraordinário. É por isso, frisa Viriato, que o “Brasil tem o teatro que pode ter”:

Quando se fala na nossa arte dramática, traz-se à liça, para diminuí-la com o paralelo, a literatura teatral de França, da Inglaterra, da Itália, da Espanha e outros países europeus.

Ninguém se lembra de que o Brasil é um país que só ontem saiu do seu período bárbaro. Vive-se a dizer que temos quatro séculos. Não temos três. Não temos dois. Apenas temos um. Só de 1822 para cá o Brasil começou de fato a aprender a ler. E nunca houve nenhum país, no mundo que, apenas em um século de cultura, tivesse teatro.

O Brasil tem o teatro que merece.²⁸

27 CORRÊA, Viriato. “A Revista Brasileira ‘Alerta Brasil’...” *A manhã*. Rio de Janeiro, 08/02/1942.

28 Idem. “O que foi a evolução do teatro brasileiro do século XIX aos nossos dias”. *A Manhã*. Rio de Janeiro, 27/08/1942.

4. “A orquestra tocou. O pano subiu.”

Viriato sempre foi um amante do teatro e considerava-o “uma arte requintada que para qualquer povo representa uma culminação da cultura”. Dramaturgo profícuo, o autor foi um dos líderes de público, fato notável num momento (décadas de 1920-1930) em que o teatro era basicamente o único meio de diversão e, portanto, havia muitos escritores trabalhando para suprir a necessidade de entretenimento da sociedade:

As platéias esnobes do Rio de Janeiro, por exemplo, assistiam às comédias de companhias estrangeiras do Teatro Municipal, e às revistas musicais do Recreio (...) ou do Trianon (...). Os autores nacionais mais apreciados eram Joraci Camargo, Paulo Magalhães, Oduvaldo Viana (...) Gastão Tojeiro, Viriato Corrêa e Marques Porto. O principal objetivo do teatro era “diversão e entretenimento”.²⁹

Essa necessidade de entreter o público obrigava as companhias teatrais a produzirem e a encenarem peças que tivessem apelo popular – geralmente farsas e comédias de costumes, textos leves que abordavam o cotidiano das classes abastadas de forma simplista – e a alterarem sua programação semanalmente para garantir a casa lotada, uma vez que era a bilheteria que mantinha as Companhias de teatro:

As representações efetuavam-se à noite, sem descanso semanal, em duas sessões, às 20 e 22 horas, afora as vesperais de domingo. As companhias, sobretudo as de comédias (...) trocavam de cartaz com uma frequência que causaria espanto às gerações atuais, oferecendo não raro uma peça diversa a cada semana. Estréias seguidas pressupunham, além de muita disciplina (...) uma forma especial de organização do trabalho que possibilitasse essa como que permanente improvisação.³⁰

Num tempo em que a rotatividade dos espetáculos era a tônica, algumas peças “viram-se aplaudidas com entusiasmo. Muitas delas ficaram em cartaz longo tempo e comportaram *reprises* compensadoras. Com cento e cinquenta, duzentas representações, um assombro! *Juriti*, de Viriato Corrêa, alcançou isso”, espanta-se Monteiro Lobato.³¹

29 *Nosso Século*. São Paulo, Abril Cultural. pp. 133-134.

30 ALMEIDA PRADO, Décio. *O teatro brasileiro moderno*. São Paulo, Perspectiva, 1998. p. 15.

31 LOBATO, Monteiro. “O teatro brasileiro”. “Conferências, artigos e crônicas”. *Obras Completas de Monteiro Lobato*. São Paulo, Brasiliense, 1964. Vol. 15. p. 106.

Tais palavras comprovam a grande aceitação de público que tinham as obras de Viriato. Seus textos agradavam porque eram tipicamente brasileiros, isto é, textos que exploravam o cotidiano das pessoas, com uma linguagem e uma prosódia – até então lusitanas – nacionais, libertando-se da influência européia. “Os valores tradicionais eram consagrados. O casamento era enaltecido em peripécias com final feliz – fórmula certa para o sucesso”.³²

Muito sucesso conseguiu Viriato com suas peças que colocavam em cena o colorido do sertão e o tipo sertanejo ou caipira, como prefere Brito Broca. *A Juriti* (1919), assim como *A Sertaneja* (1915), *Manjerona* (1916), *Morena e Sol do Sertão* (1918), entre outras peças suas, exploraram o veio sertanejo, que começou a ser encenado nos palcos, e representava uma vertente da reação nacionalista por que o Brasil passava naqueles idos de 1910-20. Esta tendência, explica Brito Broca, voltava-se “para um conceito idealista da vida rural, que implicava uma supervalorização do caipira como protótipo das virtudes brasileiras, em contraste com os vícios e perversões do cosmopolitismo urbano”. Se outras manifestações literárias, como o romance e o conto, já se ocupavam deste “caipira”, do tipo sertanejo, nada mais natural que ele logo chegasse aos palcos, tornando-se um personagem bastante requisitado pelos teatrólogos da época:

Os comediógrafos, que depois de 1910 iam introduzir o caipirismo nacionalista em nosso teatro, não fizeram mais do que tomar esta deixa. Ora, se no campo é que estava o progresso do Brasil, urgia, naturalmente, mostrar o homem do campo dotado de melhores predicados do que o da cidade. Viriato Corrêa foi uma das principais figuras desse movimento, com as suas comédias e burletas, em que aparecia o ambiente do Nordeste, cujo pitoresco já se prestava por si mesmo aos efeitos cênicos. Bailaricos, cantares, folguedos populares, no meio dos quais surgia o vilão, geralmente moço da cidade, disputando a linda sertaneja, que acabava se inclinando pela alma simples de um caboclo – eis, de maneira geral, o assunto de muitas dessas peças que ofereciam ao público uma imagem decorativa da vida rural. *A sertaneja*, com música de Chiquinha Gonzaga foi um sucesso: o mesmo se deu com *A Juriti* e *A manjerona*. Em *A Juriti*, Viriato Corrêa criou uma espécie de Quasímodo sertanejo, um corcundinha, flautando um amor infeliz, que enternecia o público.³³

32 *Nosso Século*, op.cit. p. 132.

37 BROCA, Brito. op. cit. pp. 320-321

Vale lembrar que Viriato Corrêa era um exímio tradutor das tendências em voga: por isso, se, naquelas primeiras décadas do século XX, o progresso e a felicidade estavam na vida rural e o homem do interior do país era o “guardião da nacionalidade”, seria bastante natural que o escritor trouxesse o sertão e o sertanejo para o seu palco, e fizesse isso de modo a alcançar sucesso: seus tipos sertanejos encarnavam uma pureza típica do homem tradicional do interior do país, que não se maculou nas cidades, o que lhes propiciava um “final feliz” nas tramas de suas peças. Duas décadas mais tarde, porém, quando o Estado Novo, buscando a unidade nacional, passa a encarar o regionalismo como “desagregador” da harmonia nacional, e a industrialização incipiente necessita de braços na zona urbana, é sem nenhum constrangimento que seu livro *Cazuza* apregoará que o sinônimo de progresso está na cidade, em total consonância com aquele momento em questão.³⁴

A paixão de Viriato Corrêa pelo teatro, entretanto, estendia-se para além das rubricas do texto dramático: homem atuante no meio teatral, costumava dizer que o objetivo dos dramaturgos “não é de fazer um teatro maior e melhor. É também fazê-lo barato (...) a fim de fazê-lo ao alcance do povo que só sabe a língua nacional, do povo que não tem posses (...) [para pagar] os altos preços impostos pelas companhias estrangeiras”.³⁵ Lutou, desde cedo, pela conquista dos direitos autorais numa época em que o autor nacional não tinha prestígio algum, em que o pagamento por suas peças ficava a critério do empresário. Era premente, por isso, a necessidade de uma agremiação que protegesse a classe teatral, amparando seus direitos, pois como relembra o próprio Viriato:

Numa empresa [teatral] havia obrigações que se consideravam sérias. A primeira delas era a conta da luz; a segunda, o aluguel do teatro; a terceira, a folha do pessoal do movimento (maquinistas, carpinteiros, etc.); a quarta a orquestra; depois a folha dos artistas. Por último, o autor da peça. Se sobrava dinheiro para pagar os direitos autorais – pagava-se, se não sobrava – ficava por isso mesmo.³⁶

34 A figura do sertanejo como “guardião da nacionalidade” brasileira aparece como um substituto funcional do camponês europeu em nossa literatura de ensaios político-sociais e de romances históricos ou não, conforme explica Ângela Castro Gomes citada por CAPELATO, Maria Helena. *Multidões em cena Propaganda política no varguismo e no peronismo*. Campinas, Papirus/FAPESP, 1998. p. 228.

35 CORRÊA, Viriato. Discurso na Academia Brasileira de Letras, 17/12/1942.

36 Idem. “Viriato Corrêa conta como se formou a Sociedade Brasileira de Autores Teatrais.” *A manhã*. Rio de Janeiro, 22/09/1943.

Já em 1916, um grupo reuniu-se para tratar dos direitos e deveres dos autores e dos empresários. O grupo, que contava com a presença de Bastos Tigre à frente do movimento, assim como a de Luís Peixoto, Viriato Corrêa, Vitorino de Oliveira, Luís Silva, Gastão Tojeiro entre outros, pretendia fixar os direitos autorais em 3% da receita bruta, cabendo a recita líquida da 10^a récita, também ao autor. Entretanto, depois de muitos debates, este movimento reivindicatório não foi adiante. No ano seguinte, a compositora Chiquinha Gonzaga, que musicou muitos espetáculos teatrais, traz novamente à baila a questão, conseguindo sensibilizar Raul Pederneiras, caricaturista do *Jornal do Brasil*, que contou com o apoio de Viriato Corrêa, entre outros. A primeira reunião preparatória do que viria a ser a Sociedade Brasileira de Autores Teatrais (SBAT) foi por eles promovida a 27 de setembro de 1917. Viriato recorda-se de como foram os seus primeiros passos, numa crônica por ocasião do 26^o aniversário dessa agremiação:

Recordo-me do dia em que Raul Pederneiras me convidou para que nos congregássemos a favor de nossos direitos. (...). – Nós não podemos mais viver na sujeição dos empresários, disse ele. Precisamos cuidar de nós. (...). A reunião será no dia 27, numa das salas da Associação de Imprensa. Não Faltes. (...) No dia marcado eu lá estava. Era uma tarde feia. O dia amanhecera cinzento e, desde muito cedo, caíra uma chuva miúda. Quando lá cheguei já lá estava Chiquinha Gonzaga. Às cinco da tarde éramos treze. (...) Dezenas de nomes foram lembrados. Se não me falha a memória, foi Alvarenga Fonseca quem lembrou o título que a sociedade hoje tem. Era necessário lavrar a ata. E papel para isso? Àquela hora não havia mais na Associação de Imprensa nenhum diretor, nenhum funcionário. (...) Não havia ninguém que nos pudesse dar uma folha de papel. Procura-se aqui, procura-se ali. Afinal uma folha de papel foi encontrada numa pasta. E nela lavrei a seguinte ata: *Aos vinte e sete dias de setembro de mil novecentos e dezessete, na sede da Associação Brasileira de Imprensa, às dezessete horas, presentes os abaixo-assinados, foi instalada a Sociedade Brasileira de Autores Teatrais, moldada nas bases gerais que fazem parte integrante desta ata, sendo aclamada a diretoria provisória, incumbida de organizar os respectivos estatutos. Eu, Viriato Corrêa, Secretário ad-hoc, lavrei a presente ata, que vai assinada por todos os presentes.*³⁷

A SBAT reuniu-se várias vezes depois deste dia memorável para a classe teatral, com sessões cada vez mais concorridas: na de 15 de outubro, presidida por Viriato

³⁷ *A manhã*, Rio de Janeiro, 22/09/1943. Os treze autores lá reunidos eram Oscar Guanabara, Viriato Corrêa, Gastão Tojeiro, Francisca Gonzaga, Eurícles de Matos, Avelino de Andrade, Bastos Tigre, Raul Pederneiras, Oduvaldo Vianna, Alvarenga Fonseca, Aarão Reis, Antônio Quintiliano e J. Praxedes. Em trecho retirado de página do site da Sociedade Brasileira de Autores Teatrais, Daniel Rocha conta-nos que esta “humilde” folha, “ali deixada por descuido”, é hoje uma “reliquia” da Sociedade (www.sbat.com.br).

Corrêa, em virtude da ausência do Oscar Guanabarro, estabeleceu-se definitivamente a tabela dos direitos autorais e, na sessão do dia 20, procedeu-se à eleição para a primeira diretoria da sociedade, que exerceria o mandato por dois anos.

Depois de tanta luta, Viriato merece realmente ser reconhecido como o pioneiro do direito autoral: foi sua *Morena* a primeira peça nacional a pagar direitos à SBAT, em março de 1918. Mas nem por isso descansou. Quase uma década depois, em 1927, ainda poderemos encontrá-lo às voltas com questões desta ordem: tramitava no Congresso, desde 1926, um projeto de lei de Getúlio Vargas, então deputado federal pelo Rio Grande do Sul, que, uma vez aprovado e regulamentado, traria estrutura jurídica ao meio teatral, retirando o caráter de aventura que imperava neste ramo. Em sua terceira discussão, Viriato Corrêa, neste momento deputado federal pelo Maranhão, apresentou uma emenda ao artigo 32 – emenda que acabou sendo, por fim, a única alteração introduzida no substitutivo do deputado Getúlio Vargas –, versando sobre a propriedade literária, acrescentando-lhe um parágrafo, o qual foi aproveitado pela Comissão de Justiça para redigir nova versão do artigo, sendo aprovado em plenário.

Toda essa mobilização da classe teatral procedia, pois era o período de extrema fecúndia do teatro nacional, em que a emergência e a aceitação pública de muitos autores brasileiros começavam a afastar dos palcos o excesso de peças e de companhias estrangeiras.³⁸ Neste momento os nomes de Viriato Corrêa e Armando Gonzaga, Gastão Tojeiro e Oduvaldo Viana começam a ganhar repercussão e logo fariam parte da chamada Geração Trianon, grupo de pessoas que gravitavam em torno do teatro homônimo, no Rio de Janeiro, cujas peças que levava marcaram estilisticamente o período.

A partir de 1921, o teatro Trianon³⁹ viu-se ocupado pela Companhia Brasileira de Comédia, criada por Viriato Corrêa, Niccolino Viggiani e Oduvaldo Viana, que lá

38 O período que compreende a Primeira Guerra Mundial foi muito interessante para o teatro nacional, pois “durante o conflito, diminuíram sensivelmente as visitas das companhias do exterior. O teatro e o ator brasileiros tiveram tempo e meios de se firmarem”. VIOTTI, Sérgio. *Dulcina e o teatro de seu tempo*. Rio de Janeiro, Lacerda Editores, 2000. p. 31.

39 O Trianon ocupa uma posição ímpar na história do teatro brasileiro. Seu palco fora adaptado, em maio de 1915, no local onde funcionava um cinema. Neste espaço, Cristiano de Souza pretendeu instalar uma companhia estável,

permaneceu por vários anos. A classe teatral pôs em dúvida os planos do grupo, não acreditando que vingassem, em virtude da pouca experiência e do tamanho dos planos. Entretanto, Oduvaldo, Viriato e Viggiani não se deixaram intimidar e foram em frente, transformando os anos em que ficaram no Trianon, em anos de muito sucesso. A importância dessa Companhia para o momento do teatro brasileiro reside no fato de ter sido criada especialmente como veículo para os autores nacionais:

numa época em que estes lutavam contra os antigos empresários que nem sempre se mostravam dispostos a encená-los, preferindo textos estrangeiros. (...) O repertório, de acordo com a política da companhia, incluía apenas autores nacionais: Correia Varela (*O outro André* e *Casado sem ter mulher*), (...) Martins Pena (*O noviço*), Mário Magalhães e Mário Domingues (*Eva no Ministério*, que chegou a mais de cinquenta representações, o que significava uma boa carreira na época), (...) Coelho Neto (*Fogo de vista*), (...) Gastão Tojeiro (*A viúva dos quinhentos*) e Viriato Corrêa (*Zuzu*, de longe o maior sucesso da temporada, com mais de cem representações).⁴⁰

A facilidade com que suas peças agradavam o público e se tornavam grandes sucessos populares fez com que Viriato angariasse a antipatia de alguns críticos como J. Efegê que o acusava, assim como a outros autores que produziam em grande quantidade, de fazer “concessões ao público, escrevendo peças incolores”.⁴¹ A pouca sofisticação dos textos, porém, refletia a situação que experimentava o teatro no Brasil na época, cujo objetivo não era outro senão o de fazer o público divertir-se, ou seja, o de “suscitar o maior número de gargalhadas no menor espaço de tempo possível. ‘Rir!Rir!Rir!’ – prometiam não só modestos espetáculos do interior mas também a publicidade impressa nos jornais pelas companhias mais caras do país”.⁴²

Além disso – ou por isso mesmo – a atenção do público e, curiosamente, também a da crítica não estava exatamente voltada para os textos representados e sim para os atores, para quem eram escritas as peças, de modo que qualquer “que fosse a obra, o

obtendo grande sucesso. De 1915 até 1921, ano em que Viriato e Niccolino e Oduvaldo o assumiram ele vinha de anos consecutivos de muito trabalho e sucesso. Ibid. p.32.

40 Respondendo a tudo o que o público dessas comédias desejava, *Zuzu* foi o sucesso da temporada e reestabilizou a companhia de Viriato e de Niccolino Viggiani. MAGALHÃES JR., Raimundo. Idem. op.cit., pp. 31-32.

41 MAGALHÃES, Vânia. “Os comediantes”. *O teatro através da história*. Rio de Janeiro, Centro Cultural Banco do Brasil/Entourage, 1994. Vol.II. p. 116.

42 ALMEIDA PRADO, Décio. op. cit p. 20.

público da elite (cujas elegâncias era comentada em jornal pelos críticos teatrais) e da classe média afluía aos teatros para ver o desempenho dos atores”.⁴³ O próprio Viriato Corrêa chegou a comentar tal situação: “O destino tem nos dado maiores atores do que escritores. Em número e em qualidade”.⁴⁴

Por isso mesmo, a platéia dava de ombros às críticas e pedia mais. Assim, em 1934, o teatro Meu Brasil foi inaugurado com uma peça de Viriato Corrêa, *Coisinha boa*. Em 1936, a Companhia de Procópio Ferreira vê seus dois maiores êxitos serem alcançados pelas comédias *O homem da cabeça de ouro*, sátira aos nossos políticos, e *Bicho Papão*, ambas saídas da pena de Viriato Corrêa. E em março de 1937 estréia no teatro Santana, em São Paulo, um dos maiores sucessos deste dramaturgo a: *Marquesa de Santos*.

A costureira temporada da Companhia dirigida por Viriato na capital paulista iniciou-se em 22 de dezembro, com *Tovarich*. “Apesar do sucesso no Rio e da promoção da imprensa, não ficou mais do que uma semana em cartaz, como, aliás, nenhuma outra até *Marquesa de Santos*”. Sua encenação foi uma das mais difíceis e dispendiosas da história da Companhia até então, tendo custado, conforme se comentava na época, “a elevada soma de 100 contos, o que equivalia a uma pequena fortuna”.⁴⁵ Não era para menos, afinal, desfilavam pelo palco “muitas roupas de gala, muitos vestidos de baile, muitas fardas, muitos figurantes, muitas personalidades e muitos episódios conhecidos desde os bancos escolares – algo, em suma, com que encher os olhos e não apenas os ouvidos dos espectadores”.⁴⁶ Sobre essa estréia, Sérgio Viotti comenta ter sido estratégica:

Foi sem dúvida um bem planejado golpe de relações públicas lançar em São Paulo uma peça sobre uma renomada paulista. A peça foi um sucesso estrondoso (...). Em apenas quatro dias foi vista por 10.028 espectadores (...). Completava 50 representações a 18 de maio. A companhia, com o compromisso de inaugurar um teatro na estação de águas de Poços de Caldas, teve de solicitar um adiantamento de uma semana (que conseguiu) podendo prolongar o sucesso até o dia 24. Se não tivessem que ir a Poços

43 *Nosso Século*, op. cit. p. 131.

44 *Ibid.* pp. 131-132.

45 VIOTTI, Sérgio. op. cit. p. 218.

46 ALMEIDA PRADO, Décio. op. cit. p. 34.

de Caldas, *Marquesa de Santos* teria lotado o Santana pelo menos mais duas semanas, ou mais.⁴⁷

Sucesso de público, a peça também teve reconhecimento da crítica que elogiava a versão do autor, que fugira da visão estereotipada de uma “Domitila vaidosa e interesseira, para nos apresentar uma grande amorosa, insatisfeita na sua ânsia de exclusiva dedicação, mas sobre cujos sentimentos pessoais vibra mais alto e forte a dedicação ao seu país”⁴⁸ – não seria, aliás, uma peça de Viriato se esta não trouxesse no enredo sequer uma nota patriótica...

É interessante notar que a *Marquesa de Santos* invade a cena teatral no momento em que o país atravessa um dos mais pesados regimes censórios já vividos, a censura do Estado Novo, na forma de seu Departamento de Imprensa e Propaganda. A respeito disso, lembra-nos Décio de Almeida Prado que, “talvez por isso, talvez pelo morno ambiente moral e intelectual imperante, de conformismo em face do inevitável conflito internacional [Segunda Guerra Mundial], inclina-se a dramaturgia brasileira para outros gêneros, menos comprometidos e menos comprometedores. Os grandes êxitos nesse desapontante final da década [de 1930] serão todos de peças históricas”.⁴⁹

De fato, Viriato, que já tivera problemas com o regime político na Revolução de 1930, seria um destes escritores que preferiram não se comprometer. Aliás, não se acanhava de dizer em entrevistas ou mesmo em suas próprias crônicas jornalísticas coisas como “eu tenho medo de revoluções. Sou, por índole, conservador”... Por meio dos diários de Josué Montello e de Humberto de Campos, ficamos sabendo que o autor, por defender publicamente seu amigo pessoal Júlio Prestes, já praticamente eleito à sucessão de Washington Luís para a Presidência da República, foi preso pela Revolução de 1930.⁵⁰

47 VIOTTI, Sérgio. op. cit. p. 219.

48 Suplemento do Centenário do jornal *O Estado de São Paulo* (“Cem anos de teatro em São Paulo – II”) Apud VIOTTI, Sérgio. op. cit. p. 219.

49 ALMEIDA PRADO, Décio. *O teatro brasileiro moderno*, op.cit. p. 34.

50 Sobre a prisão de Viriato Corrêa, o cronista Humberto de Campos comenta que ela parece ter ocorrido em virtude de “meia dúzias de conferências pela rádio, nas quais insultava grosseiramente os chefes militares e políticos da Revolução”. O cronista descreve, no dia 26 de outubro de 1930, a cena da prisão de Viriato nas páginas de seu *Diário Secreto*: “Notícia dos jornais, em que abundam adjetivos desagradáveis: foi preso no Hospital da Cruz Vermelha, num

Teve, por causa disso, seus direitos políticos cassados e seus livros apreendidos. Não é surpreendente, portanto, que ele se apegasse ao filão histórico que, no momento, parecia ser o modo mais seguro de manter-se longe de confusões. Sobre este episódio, lembra-se o amigo Josué Montello, em seu *Diário da Manhã*:

A Revolução de 1930, lançando Viriato ao ostracismo político, a ponto de lhe ter tirado o emprego e fechado as portas da imprensa, não teve forças para destruí-lo. Amigo de Júlio Prestes, a quem o movimento rebelde arrebatou a Presidência da República, caiu com ele, suportando os revezes das hostilidades mais estúpidas. Quando lhe vasculharam a vida, só encontraram a pobreza à sua volta – na casa singela, na mesa de trabalho, nos livros em brochura.

Em pleno fastígio da revolução, Procópio Ferreira anunciou, no cartaz de seu teatro, em São Paulo, uma peça de Viriato. Logo lhe entraram no camarim alguns emissários do governo, para dizer-lhe que retirasse o anúncio da peça. Comédia de Viriato Corrêa? Jamais! Procópio não se rendeu à ordem irritada. E a peça subiu à cena. Na noite da estréia, lá estava, tomando boa parte do teatro, um grupo renhido de revolucionários, com a firme disposição de vaiar a companhia. Mas, em pouco, com os primeiros lances divertidos, esses homens iracundos começaram a rir. E foi assim que, derrotando às gargalhadas os seis mais ferrenhos adversários, Viriato Corrêa assistiu ao triunfo memorável de *Bombonzinho*.⁵¹

Anos mais tarde, quando o país andava às voltas com outra “Revolução”, a de 1964, Viriato falará daquela amarga experiência vivida em 1930 a este mesmo amigo, que vinha teimando em publicar nos jornais artigos que açulavam o governo e defendiam Juscelino Kubitschek, então asilado nos Estados Unidos. Viriato expressará todo o seu horror a Montello, advertindo-o de não saber “o que é ódio político (...) É uma tempestade de raios sobre a cabeça da gente. Em pleno deserto”⁵², desabafava Viriato. E aconselhava:

– (...) Venho te pedir. Pedir mesmo. Como quem estende a mão aflita. Pelo amor de Deus, pára com isso. Não és político. Ninguém na tua família está em causa. Por favor, pela amizade que tens a mim (...), pára com as tuas maluquices. O Juscelino está longe, protegido pelo asilo político, pelo asilo diplomático. Tu não sabes o que é cadeia. Eu sei. Quase acabaram comigo. Me torturaram. Me perseguiram. Meu nome de escritor foi proibido de sair

leito, queixando-se de uma crise de apendicite, o meu colega de bancada Viriato Corrêa. Levaram-no, numa ambulância, para a enfermaria da Casa de Detenção”. Ver CAMPOS, Humberto de. *Diário Secreto*. Rio de Janeiro, Edições O Cruzeiro, 1954. Vol.II. p. 107.

51 MONTELLO, Josué. *Diário da Manhã*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1984. p. 370.

52 Ibid. p 596.

nos jornais. Minhas peças de teatro não podiam ser representadas. E eu, que te quero como se quer a um filho, não quero que passes pelos tormentos por que passei (...)

– O artigo de agora, Viriato é uma página de história do Brasil. Sabes em quem me inspirei? Numa página tua.

E Viriato com vivacidade costumeira:

– Já que você se inspirou em mim, leia o suplício de Tiradentes, que está também noutro livro meu.⁵³

Embora as imagens da “cadeia” e da “tortura” sejam muito vívidas nas lembranças de Viriato, curiosamente nada foi encontrado sobre sua prisão no Arquivo do Estado do Rio de Janeiro, onde está a documentação do DOPS. Ao que parece, Viriato não figuraria na lista das pessoas tidas como perigosas ao regime, aquelas que estavam sob constante suspeição e, portanto, sob a constante vigilância do regime ditatorial de Vargas como os comunistas, os socialistas, os sindicalistas etc. Na verdade, Viriato era um liberal democrata e, por isso mesmo, contrário ao movimento de 1930, porém, em nenhum momento, seu nome esteve vinculado a grupos subversivos de qualquer espécie, o que explicaria a ausência de uma “ficha” sua nos arquivos do DOPS.

O fato de ser ou não fichado, entretanto, não fará muita diferença para a decisão de Viriato de se afastar definitivamente da política partidária, da qual guardará apenas amargor e medo. Avesso à vida política, Viriato falará, sempre que possível, sobre o quanto esta vida torna os homens presas de sua sedutora trama:

A política roubou um escritor do país... A política, no Brasil, mais do que em qualquer outra parte é absorvente... Entre nós, o músico, ou o poeta, ou o pintor que tiver a infelicidade de entregar-se às seduições da política nunca mais será nada. Godofredo Viana nasceu escritor (...), mas por desgraça a política o arrebatou, foi deputado, senador, governador de estado. O literato, já se vê, ficou sepultado. Agora, porém, que a nova forma de governo do Brasil recolheu os políticos ao frigorífico da inatividade, houve em Godofredo Viana um reflorescimento literário (...) E o livro é tão belo que quando a gente acaba de ler (...) sente uma profunda tristeza (...) de saber o que a literatura nacional perdeu durante os 25 anos em que Godofredo Viana esteve nos braços inutilizadores da política.⁵⁴

53 MONTELLO, Josué. *O Juscelino Kubitschek de minhas recordações*. 2ª edição. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1999. p. 173.

54 Viriato Corrêa em parecer sobre o livro do maranhense Godofredo Viana, *Ocasão de pecar*, em 4 de janeiro de 1940. Pasta de pareceres (1940-1963), Academia Brasileira de Letras.

Viriato deixa transparecer em suas palavras um misto de rancor e aversão desta vida política partidária que tanto o marcou. O escritor parece desacreditado de que este tipo de vida seja de alguma forma produtivo, a não ser, talvez, no que diga respeito a uma vaidade pessoal de estar no poder. Essa postura de Viriato quanto à política e políticos estende-se aos militares, quando estes tomam o poder, em 1964. O movimento que pretendia lançar a candidatura do Marechal Castelo Branco, então Presidente da República, a uma cadeira na Academia Brasileira de Letras, por exemplo, foi abertamente atacado por Viriato que considerou “uma afronta à ABL, o lançamento da candidatura de pessoas que nada tenham a ver a literatura ou a arte”, como se tentava naquele dezembro de 1964, no pós-golpe militar, acrescentando que a Academia só admitirá literatos com obras publicadas:

Se o presidente tem livro publicado seu nome poderá ser apresentado e uma eleição democrática poderá dizer se ele tem ou não condições para ser imortal, caso contrário, não pode sequer ser candidato. Na Academia Brasileira de Letras não cabem políticos, nem militares apenas porque são políticos ou militares. No passado, tivemos políticos e militares como companheiros, mas todos tiveram ligações com a literatura ou as artes. Não votarei em ninguém para a Academia simplesmente porque é senador, deputado, presidente ou general. (...) Se o jogo de interesses políticos atingir também, a Academia deixarei de comparecer a ABL e à “eleição” do candidato. A Academia é para literatos.⁵⁵

Viriato coloca-se decididamente contrário a esta política que, desde os tempos de Joaquim Nabuco, no início do século XX, insistia em que a credibilidade da Academia estaria na presença, em seu quadro de imortais, do que Nabuco chamava *grand seigneurs*, isto é, personalidades de todos os segmentos representativos da sociedade brasileira, ampliando, com isso, o conceito de “homens de letras”, uma vez que os próprios literatos ainda não tinham prestígio suficiente para manter uma associação destinada a promover exclusivamente seus interesses. Em virtude desta política, ingressaram na academia personalidades que, embora célebres em todos o território nacional, tinham poucas afinidades com a literatura brasileira – fato que ocorre ainda hoje, diga-se de passagem. O discurso de Viriato é de admirar por duas razões: o destemor com que se posiciona contra o ingresso do Presidente da República, Marechal Castelo Branco, em plena

55 Idem. “Viriato: A ABL não é para militares”. *Correio da manhã*. Rio de Janeiro, 13/12/1964.

ditadura militar, e a ameaça que faz em deixar de comparecer às reuniões da Casa, por ele tão estimada, e à qual tanto lutara para poder frequentar como membro, se insistirem com a candidatura de alguém cuja ligação com as artes era nenhuma.

Concomitantemente à sua carreira de dramaturgo, Viriato impôs-se também como escritor regionalista, a forma nacionalista de ficção. O regionalismo foi uma manifestação literária que teve, no Brasil, muitas facetas, sendo que uma delas – conhecida como segundo regionalismo – surgiu sob o influxo do Naturalismo, escola literária pela qual Viriato se apaixonara em sua mocidade e à qual se filiara, embora tardiamente, permanecendo-lhe fiel por toda a vida, mesmo num momento em que já se respirava o espírito do modernismo.⁵⁶ O interesse pelas questões nacionais esteve sempre presente em sua obra: escrevia sobre um Brasil ainda desconhecido pela maioria dos brasileiros, trazendo à luz o seu povo, a sua sintaxe, o seu folclore, a sua história, desvelando e, ao mesmo tempo, construindo uma Pátria genuinamente brasileira.

Como escritor regionalista seu nome já alcançara projeção com a publicação, em 1912, do livro *Contos do sertão*, uma compilação de contos inicialmente estampados nas páginas da *Gazeta de notícias*. Essa obra vem redimir o autor do insucesso de *Minarettes*, sua primeira e juvenil incursão na literatura, ainda no Maranhão, que lhe rendera severa

⁵⁶ O regionalismo surgiu como *nativismo*, apegando-se à descrição das peculiaridades da terra nova, do pitoresco. Com o advento do *romantismo*, que coincide com a independência política do país, estes traços acentuaram-se: valoriza-se a cultura popular e elege-se o índio como o símbolo da nacionalidade para marcar a diferença com o branco europeu. Assim, nasceu o *primeiro regionalismo*, um subproduto do romantismo também chamado sertanismo, por ter trazido o sertão para dentro da ficção. De contornos pouco precisos, pode-se afirmar, porém, que esteve em voga praticamente por meio século (desde o romantismo, passando pelo naturalismo até os limiares do modernismo) e todos os escritores que o abraçaram têm em comum o interesse pelo pitoresco, pela cor local, pelos tipos humanos das diferentes regiões e rincões do Brasil. Entre os pioneiros podemos citar Franklin Távora, Bernardo Guimarães, Visconde de Taunay e José de Alencar. Já o que se chama *segundo regionalismo* apareceu anos depois sob a influência do *naturalismo* e trazia novidades: a descrição sentimental cedia lugar a uma descrição desapaixonada dos fatos, havia uma preocupação com os determinismos e com a ciência etc. Destacam-se aqui Oliveira Paiva, Inglês de Sousa e Domingos Olímpio. A riqueza do filão regionalista parece ser inesgotável, tanto que ele voltaria à cena com forças recobradas, após o modernismo dos anos 1920, para ficar conhecido como o *regionalismo de 30* no qual se inserem Graciliano Ramos, Guimarães Rosa, Rachel de Queiroz e José Lins do Rego entre outros. Sobre o regionalismo ver BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. 34ª edição. São Paulo, Cultrix, 1994; e CANDIDO, Antonio *Formação da Literatura Brasileira (Momentos decisivos)*. 6ª edição, Belo Horizonte, Editora Itatiaia Limitada, 1981. Vol. 2.

crítica de João Ribeiro, ilustre jornalista do *Correio da Manhã*, por julgar seu título pretensioso e totalmente desvinculado da temática sertaneja a que remetiam tais contos⁵⁷:

O Sr. Viriato Corrêa escreve mal e pensa... Parece antes que não pensa. As suas histórias são já mil vezes repetidas, e de mecânicas como que não têm alma. (...) nada que revele arte, trabalho pessoal e esforço próprio, e tudo revela chavões de escola, asneiras de tribo, tolices já universais (...) Não é autor que se leia, e muito menos que se aconselhe ao público... Entretanto é possível que mais tarde (muito mais tarde, diga-se sem temores) venha o Sr. Viriato Corrêa a ocupar lugar de honra entre nossos homens de letras. É sempre consolador esperar a emenda de tantos pecados em homem moço, quase adolescente. Neste último caso todas as impertinências que aqui se põem sejam apagadas do arquivo da crítica.⁵⁸

A respeito dessa crítica, o acadêmico Múcio Leão credita a razão de suas palavras ao fato de João Ribeiro ser dono de um espírito volúvel e inconstante, um escritor que não dava muito valor à produção literária brasileira, daí o seu enfado ao ter que registrar regularmente essa produção. Por isso, Múcio Leão duvida de que o livro tenha sido efetivamente lido, “senão aqui ou ali”, pelo jornalista; afinal, anos mais tarde, as palavras do crítico funcionaram quase como uma profecia: Viriato Corrêa despontou como contista publicando coletâneas como *Novelas ásperas* (1921) e *Histórias Doudas* (1928). Anos mais tarde, frente ao sucesso de Viriato como dramaturgo e contista, João Ribeiro acabou retratando-se, como era, aliás, freqüente acontecer, e voltou, por muitas vezes ainda, a colocar em destaque o escritor maranhense. Num desses artigos, inclusive, expõe um julgamento totalmente oposto àquele que um dia fizera sobre o escritor:

Viriato Corrêa é certamente um dos melhores prosadores de ficção das nossas letras. Faltam-lhe o sopro épico, o vigor e a força das grandes situações da tragédia ou da comédia humana. Apraz ao seu estro a vida burguesa, mediana, simples, na cidade e no campo, e tudo quanto faz, nesse tom ou meio tom, é de mérito excepcional...⁵⁹

57 Segundo depoimento do escritor Josué Montello, o próprio Viriato comentava que não sabia a razão de ter escolhido um título tão oriental para um livro de contos regionais brasileiros. Interpelado, Viriato dizia: “Eu não sei, não me fale nisso”, explicitando o quanto esse título causava incômodo para ele, talvez mais do que para aqueles que buscavam entender por que motivo teria semelhante nome aquela coletânea de contos regionais. “I Ciclo de Memória da Academia Brasileira de Letras”. Ver www.academia.org.br

58 LEÃO, Múcio. *A crítica de João Ribeiro*. Rio de Janeiro, Livraria São José, 1962. p.160.

59 LEÃO, Múcio. op. cit. p.161.

Mérito que Afrânio Coutinho reconhece ao enaltecer o trabalho do naturalista tardio Viriato, particularmente os seus “contos de ambiente sertanejo a que se mistura um ardente lirismo, uma forte sensualidade, nos tipos e nas situações e uma poderosa textura dramática”. E continua: Viriato “sabe animar as suas narrativas dum intenso interesse e dum profundo sentido universal, que fazem de várias de suas páginas, como “Terras malditas”, “O outro”, “A desfeita”, “A desforra”, “Madrugada negra”, exemplares do que de melhor temos produzido no conto à Maupassant.”⁶⁰

5. “A obra dos brasileiros.”

Como contista, Viriato Corrêa logo enveredou pelo campo da narrativa histórica, produzindo mais de uma dezena de títulos no gênero, alcançando com ele muita notoriedade, pois havia uma clara opção do autor pelas estorietas e crônicas, cujo intuito era atingir o leitor comum. O gênero *narrativa histórica* é enfocado pelo crítico Brito Broca, num ensaio intitulado “A ficção histórica no Brasil”, em que este autor tenta rastrear o caminho percorrido por esta narrativa no país: florescido no Romantismo, com Alencar e Macedo, logo depois sofreu um hiato em sua produção, para ressurgir na forma de conto, e, posteriormente, em 1925, como romance. Entretanto, de acordo com o ensaísta, as circunstâncias em que se deu o reaparecimento desse gênero merecem ser relatadas: Humberto de Campos queixa-se, no 1º volume de seu *Diário Secreto*, de um fato ocorrido em 1917 e alertava para os inconvenientes de se fazerem confidências literárias a amigos também escritores:

E qual não foi o meu espanto: V.C. surgiu no *Correio da Manhã*, assinando contos históricos, mas tão apressados, tão sem substância, que parecia, menos contos do que crônicas! Um protesto meu seria irrisório. Eu era um quase estreante, ele já autor de três ou quatro livros de ficção.⁶¹

60 O Naturalismo norteou a produção dos contistas brasileiros, a partir do final do século XIX até o Modernismo de 1922. “Todo conto com princípio, meio e fim, descrições minuciosas de ambientes e flagrantes fotográficos de situações e tipos, haveria de conter uma intriga absorvente, desenrolar-se num plano de suspense, firmando as características psicológicas de certo indivíduo, para o final mais ou menos imprevisto, o que não andava longe num tempo de preciosismo de forma, da chave de ouro do soneto parnasiano”. Entretanto, a despeito dessa aparente uniformidade de meios, graças à riqueza de temas, à originalidade dos tipos, à fixação de aspectos urbanos ou rurais, e a uma boa dose de inventividade de nossos contistas, ao longo de meio século, conseguiu-se fugir à monotonia, sendo raro que um conto se assemelhasse a outro, excetuando-se, claro, algum “cacoete de estilo”. COUTINHO, Afrânio (dir.). *A literatura no Brasil*. 4ª edição. São Paulo, Global Editora, 1997. Vol. 6. pp. 49-50.

61 Ibid. p.71.

O cronista afirma que tivera a idéia de escrever contos históricos, após a leitura de *A Pátria Portuguesa* de Júlio Dantas, mas alguns escritores passaram-lhe à frente. Humberto acusa diretamente Viriato – a quem chama V.C., numa pálida “tentativa” de preservar a identidade do escritor – de roubar-lhe a idéia, que nem era tão original assim, segundo Brito Broca, pois muito antes “de Viriato Corrêa aproveitar-lhe a idéia, já o conto histórico tinha sido largamente explorado entre nós por Mário Behring, em muitos números da revista *Kosmos*, entre 1906 e 1907”. Seja como for, Brito Broca crê que tal ressentimento não se justifica, pois:

Um gênero literário não é privilégio de ninguém. Se Viriato, aproveitando a idéia, começou logo a publicar contos históricos, isso não impedia absolutamente Humberto de Campos de escrever livro da mesma natureza que tinha em mira, tanto mais que ele reconhecia serem os contos de Viriato apressados e sem substância. Pois que os fizesse melhores, e o livro não perderia o seu público por causa da precedência de outro escritor no cultivo do gênero.⁶²

Humberto de Campos, porém, parece não ter perdoado Viriato Corrêa, como podemos observar nas constantes críticas a esse autor e o desdém com que Campos fala de seu trabalho como escritor, cujas palavras amargas denunciam mais despeito do que uma verdadeira crítica:

A estréia do sr. Viriato Corrêa, há vinte e cinco anos, com o volume de contos “Minaretas”, foi uma das mais felizes que se têm registrado em todo o norte. O escritor não havia adquirido ainda a espontaneidade no diálogo, a precisão no emprego do vocábulo, a vivacidade na descrição. Demorava-se, à maneira dos naturalistas da época, e mais do que requeria o bom gosto, na pintura dos cenários selvagens ou domésticos (...) eram, porém, já, de um autêntico profissional do conto os temas de que se servia, e o modo por que os conduzia até o desfecho, atraindo e interessando o leitor. (...) o esqueleto de cada um desses edifícios, era, já, perfeito proporcionado; as falhas estavam apenas no revestimento, pelo excesso de argamassa e pelo exagero dos ornatos. Era evidente, enfim, na sua formação literária, a influência do Sr. Coelho Neto, recentemente convertido ao naturalismo com as novelas magistrais do “Sertão”. Pouco a pouco, porém, se foi esse estilo alterando, despindo-se das suas galas e demasias; e de tal maneira que, hoje, o defeito de seus contos consiste, precisamente, no abuso em sentido contrário, isto é, na

62 Ibid. pp. 71-72.

precipitação descuidada com que fixa, e atira à fome pública, os assuntos mais imaginosos e interessantes.

(...) Tendo adquirido, talvez com esforço, o segredo da narração infantil, tão profundamente se ajustou a essa maneira que a transplantou, insensivelmente, para os seus grandes contos destinados a adultos, alguns dos quais verdadeiramente modelares pela concepção.⁶³

A linguagem despojada de Viriato desagrada Humberto de Campos que encontra uma curiosa, e por que não dizer preconceituosa, justificativa: o fato de escrever para crianças o estaria influenciando, e impedindo que seus textos, embora muito bem concebidos, se mostrassem *sofisticados*. O crítico parece não compreender que o uso de um registro mais popular e mais próximo da oralidade, não afeta necessariamente a qualidade de um texto. Ao contrário, pode até beneficiá-lo, se o intuito for o de tornar o texto mais acessível ao seu público, principalmente quando o autor criticado acredita que a maior obrigação de um escritor é a clareza: “não temos o direito de fazer coisas nebulosas. Devemos ser simples”, asseverava Viriato Corrêa ao *Jornal do Brasil* em 1958.

Alerta-nos Humberto de Campos que a criatividade dos temas era o forte do autor, porém, enfatiza, quando esse se afastou dos temas “imaginosos” e passou se interessar pelos fatos e personagens da história do Brasil, recontando-os com esfuziante patriotismo, e, inadvertidamente, entrando numa seara que Humberto de Campos julgava sua por direito, não restou, segundo o crítico, mais nada em sua literatura que merecesse interesse:

Ao estudar aqui a obra literária deste admirável novelista, convém assinalar, todavia, que ponho de parte os seus contos históricos, os quais, se lhe avolumam a bibliografia, não lhe aumentam o renome de escritor.(...) Escrevendo sobre assunto alheio, aproveitando os dramas já feitos, anedotas fornecidas pela História ou de origem popular, priva-nos ele do melhor que nos podia dar, e que é, exatamente, a sua imaginação.⁶⁴

Seja como for, o fato é que, aproveitando o filão histórico, Viriato Corrêa endereça sua pena também para uma produção de cunho paradidático, visando o público infanto-juvenil: nesta área o autor empenhou-se muito na tarefa de construir seu país, ao

63 CAMPOS, Humberto de. *Crítica, 3ª série*. Rio de Janeiro, Livraria José Olympio Editora, 1935. pp. 207-215.

contar sua história e a história de seus grandes homens. Com o objetivo de levar a História a este público específico, recorreu à figura do afável ancião que reunia a garotada em sua chácara para a fixação de ensinamentos escolares. As sugestivas "lições do vovô" encontram-se em alguns livros como *História do Brasil para crianças* (1934), *Histórias da História Brasileira (para crianças)* (1984, em 4ª edição) e *As belas histórias da história do Brasil* (1948).

Surgem, assim, suas narrativas históricas para crianças, que evocam os nossos vultos, heróis da nação, exaltando e perpetuando seus feitos, sem esquecer do lado pitoresco destes atos. Em pouco tempo, essas narrativas começam a ser-lhes encomendadas por colegas escritores, comprovando ser Viriato um sucesso também nesta fatia do mercado editorial, como é possível ser verificado em alguns dos prefácios de seus livros:

Após a publicação das *Histórias da nossa História* e da *Terra de Santa Cruz*, várias figuras do magistério público carioca, por gentileza ou por amizade, manifestaram desejos de adotar os dois livros nas escolas, para a leitura cívica das crianças.
Era-lhes, porém, impossível. Qualquer dos dois livros tinham páginas de algum modo ousadas, de algum modo rudes para os espíritos infantis.
A todos prometi sanar o mal, escolhendo num e noutro livro os artigos e os contos que melhor se amoldassem à pureza da alma da infância.
É esta a razão de ser dos *Contos da história do Brasil*.⁶⁵

Em outro livro seu, *História do Brasil para crianças*, de 1934, Viriato escreve uma nota, dirigida ao professor Paulo Albuquerque Maranhão, em que se explicita situação semelhante: o livro teria nascido de uma *imposição* do amigo que lhe deu a “obrigação de escrever a história pátria para crianças” pois “teve a coragem louca de acreditar” que Viriato fosse capaz de tal proeza, metendo-o “em brios para realizar este livro.” Anísio Teixeira costumava dizer sobre este livro que ele fora produzido “sob figurino”, isso porque “cada capítulo escrito era passado às mãos de uma jovem

64 Ibid. p. 211.

65 CORRÊA, Viriato. *Contos da História do Brasil*. Rio de Janeiro, Livraria Castilho, 1921.

VIRIATO CORRÊA

Contos da Historia do Brasil

(PARA USO DAS ESCOLAS)

3.º MILHEIRO



1901

LIVRARIA CASTILHO

A. J. DE CASTILHO — EDITOR

RUA do S. José, 114 — Rio de Janeiro

Página de rosto do livro encomendado pelo magistério público carioca
a Viriato Corrêa

professora da Escola José de Alencar, que ia lendo em classe, para os seus alunos (...). Dessa forma, o livro foi sendo criticado pelo seu pequeno público, à medida que era feito”: o que não era aprovado pelas crianças era descartado, sendo reescrito até ficar-lhes palatável – conta-se que, em virtude dessas críticas, houve capítulos reescritos mais de seis vezes. Tornar seu texto acessível e interessante aos olhos infantis era, aliás, uma das preocupações de Viriato, talvez por sua própria experiência como estudante, como revelaria em entrevista a *O jornal*:

Quando criança sentia muita dificuldade em aprender e não achava o mínimo interesse na História do Brasil. Adulto, comecei a meditar que todas as crianças teriam estas mesmas dificuldades e comecei a pensar num meio de fazer a História prender a atenção dos pequenos estudantes. Por que teria que ser sempre cacete, enfadonha, dura de entrar na cabeça da gente?⁶⁶

Parece-nos, realmente, ter sido este o questionamento que sempre norteou a produção de seus livros sobre a história pátria. Professor de história e geografia aposentado, Viriato ocupou-se de vários temas dentro desta área e a cada novo livro, ou reedição, era felicitado pela imprensa que não se cansava de creditar-lhe a grandeza do feito. Entre os livros mais comentados pelos jornais estavam *História do Brasil para crianças* e *História da liberdade no Brasil*:

[Viriato usa de] uma linguagem simples, bem cuidada, acessível, instrui divertindo, além de contribuir para a formação, na criança, de um sentimento sadio de patriotismo e nacionalidade.

Continua, assim, Viriato (...) a sua nobre missão de instruir a infância e adolescência. E isto, ele o faz com muita sutileza, sabendo pôr-se ao nível do desenvolvimento da inteligência infantil, escolhendo com felicidade o vocabulário e a construção gramatical.⁶⁷

A respeito da popularidade granjeada por Viriato Corrêa com estes títulos, o jornal a atribui ao fato de serem “livros para a juventude inspirados nos exemplos de abnegação, patriotismo e coragem que iluminaram as páginas de nossa história”. Por ocasião do lançamento do livro *História da Liberdade no Brasil*, em bela edição

⁶⁶ Idem. *O jornal*. Rio de Janeiro, 17/12/1960.

comemorativa dos 140 anos da Independência, com ilustrações de Eugenio Hirsh e Augusto Gironz, em papel couchê (17/01/1962) a mesma matéria continua:

[O escritor] volta a deliciar o espírito de nossas crianças com as suas encantadoras histórias e o faz no instante exato em que elas andam tão carecidas de leitura de livros que lhes falem da beleza da vida e da nobreza do coração dos homens nobres, pela dignidade e pureza de suas palavras, de seus pensamentos e atitudes. Entre esses homens nobres e felizes de o ser por colocarem seu coração e sua pena a serviço da juventude que deseja ser transformada em homens igualmente nobres e felizes, está o próprio Viriato Corrêa, escritor brasileiro que jamais permitiu que a vida e o tempo maculassem seu coração de criança.

Alguns meses mais tarde, *O jornal*, de 25 de outubro de 1962, volta a exaltar o mesmo livro:

Nas escolas deste país deviam-se realizar festas para assinalar o acontecimento, que diz de perto com a formação cultural das novas gerações. A idéia do livro foi um achado: Viriato Corrêa se propôs a contar histórias para crianças – histórias vivas e atraentes acerca da luta em que desde sua formação o povo brasileiro sempre se empenhou para ter e manter a liberdade.⁶⁸

Tudo indica que Viriato Corrêa obteve, realmente, êxito considerável neste seu intento: tornar suas páginas sobre a História do Brasil algo que fugisse do ramerrão “cacete e enfadonho” dos livros de história lidos em sua infância. O sucesso angariado entre os pequenos leitores, entretanto, não era gratuito e sim fruto de muito trabalho – fosse em pesquisa (*História da liberdade no Brasil* consumiu-lhe seis meses), fosse no burilar da escritura (como ocorrera com *História do Brasil para crianças*, que, submetido à apreciação dos estudantes fora reescrito várias vezes). Viriato, sempre empenhado em oferecer a seus leitores as linhas mais coloridas e saborosas sobre nossa história pátria, procurando, como ele próprio dizia, “retratar aspectos ainda inéditos, minúcias que não estão nos manuais”.⁶⁹

67 LINS, Ivan. “Presença de Viriato Corrêa”. *A tarde*. Salvador, 18/01/1960. O mesmo artigo foi também publicado no *Correio do Povo* de Porto Alegre e no *Diário de São Paulo*.

68 *O jornal*. Rio de Janeiro, 25/10/1962.

69 VIANA, Marta. “Sugestões literárias”. *A noite*. Rio de Janeiro, 19/10/1962.

Viriato acreditava que eram os pormenores da História que a tornavam alegre e curiosa aos olhos da criança ou do leitor comum. Assim, já na abertura do livro *Histórias da história brasileira (para crianças)* sua intenção é explicitada num curioso diálogo entre o ancião – personagem recorrente em suas obras de história – e uma das crianças:

- Que nome tinha o homem que descobriu o Brasil?
- Pedro Álvares Cabral, respondi imediatamente.
- Está errado, respondeu ele. (...)
- Mas todos os compêndios de *História do Brasil* afirmam [isso]. Os compêndios estão errados?
- Errados não estão, respondeu [o ancião]. Isto é apenas uma minúcia e compêndios não tratam de minúcias desta ordem. Mas a verdade é esta: quando Pedro Álvares Cabral descobriu o Brasil, não se chamava Pedro Álvares Cabral: Chamava-se Pedro Álvares de Gouveia.⁷⁰

Informações de algibeira, notas de rodapé, aparentemente supérfluas, tornaram-se o traço distintivo da história do Brasil (re)escrita por Viriato Corrêa. Sua crença em que tais curiosidades confeririam ao texto a originalidade de que este precisava para se fazer cativante parece endossada por renomados historiadores que prefaciaram alguns dos livros de Viriato. O prefácio de Rocha Pombo, por exemplo, é muito interesse e confirma nossa hipótese. Escrito para o livro *Chica da Silva e outras histórias*, publicado pela primeira vez em 1920, o tradicional historiador critica a “aparatosa propaganda cívica que se faz hoje no Brasil”, que sempre se utilizou da mesma forma para “consolidar na alma do povo o legítimo sentimento patriótico”: Ensina-se, segundo o historiador, “a vestir um uniforme, trazer uma carabina, e a marchar cantando e dando vivas. Parece inculcar-se que é só assim que se há de amar a pátria.” Porém, a verdadeira razão do prefácio é congratular a iniciativa ímpar de Viriato Corrêa – a de lançar mão de uma forma pouco utilizada, até então, para exaltar os sentimentos cívicos: as palavras.

Viriato Corrêa é um grande sabedor das nossas coisas históricas, e um sincero entusiasta das nossas tradições e das nossas lendas. E, além disso, dos mais finos e brilhantes espíritos da sua geração, sobretudo entre os que lidam na imprensa e no teatro. O seu nome é já incontestavelmente dos que, em nossos dias, mais fundo entraram na admiração do nosso público.

70 O ancião explica às crianças que Pedro não usava o sobrenome do pai porque não era o filho mais velho, como ditava a norma em Portugal no século XV. CORRÊA, Viriato. *Histórias da história brasileira (para crianças)*. 4ª edição. São Paulo. Companhia Editora Nacional, 1983. p.11.

Dir-se-ia mesmo que nos centros populares como nas rodas mais distintas da nossa intelectualidade, entra ele sempre muito radiante (...)

Pois é uma figura desta ordem, de originalidade tão expressiva e atraente, que se fez ilustre e querido no mais vasto meio intelectual do país, é esta figura que vem, desassombrada, tomar a sua tarefa entre os apóstolos da nossa cultura cívica. Penso que é ele o primeiro que se lembra de publicar um livro deste gênero, cujos assuntos foram todos hauridos em nossa história. É seguramente uma forma de propaganda que se instituiu no Brasil, e sem dúvida muito mais fecunda que muita festa espetaculosa de civismo de convenção.

Atinou Viriato Corrêa, admiravelmente, com o processo racional e infalível de fundar o nosso culto da pátria: esse processo de ensinar a história pela anedota, e de suscitar, através da legenda, o interesse dos grandes fatos e dos grandes vultos.⁷¹

Rodolfo Garcia, membro do Instituto Histórico e Geográfico, por sua vez, faz uma apreciação sobre o “método” que Viriato usou para compor sua *História do Brasil para crianças*, retirando-lhe a tradicional aridez:

Meu caro Viriato Corrêa.

Devolvo os originais de tua *História do Brasil*. Se eu ainda fosse professor, ganharias uma nota ótima. Com o método adotado, conseguiste fazer um livro magnífico, não só para as crianças, com o ainda para a gente grande.

Deves ter ouvido muitas vezes, como eu, de ilustres cavalheiros a cândida declaração de que não gostam da história do Brasil, porque é matéria árida e desinteressante: por isso, deixam-na de lado, não a estudam, não a sabem. À semelhança do que fizeste com as crianças, devias ter dedicado também teu livro a esses cavalheiros. Porque, estou certo que o leriam com muito prazer e, sobretudo, com proveito.⁷²

Ambos os prefácios felicitam a iniciativa de Viriato que, ao “tomar a sua tarefa entre os apóstolos da nossa cultura cívica”, tornou a História matéria agradável e, portanto, mais eficiente e “muito mais fecunda” no tange à formação da conduta patriótica dos indivíduos, seus leitores.

Assim é escrita a história pela pena de Viriato: o autor vai trazendo à baila episódios da história nacional, temperando-os com os fatos pitorescos que, por ventura, os tenham cercado, ou vai, simplesmente, trazendo à tona informações de almanaque,

71 ROCHA POMBO. In: CORRÊA, V. *Chica da Silva e outras histórias*. Rio de Janeiro, Editora Civilização Brasileira, 1955. p. 9. e pp.11-12. Grifo meu.

72 GARCIA, Rodolfo. In: CORRÊA, V. *História do Brasil para crianças*. 23ª edição, Companhia Editora Nacional, 1961.

estas notas de algibeira, tecendo com eles um panorama saboroso e peculiar do passado do país. Entre outras informações deste gênero, traz, por exemplo, que a nossa bandeira nacional, tal como a conhecemos, é oficialmente a única que a República teve, *porém*, há uma “minúcia”: a proclamação deu-se a 15 de novembro e a bandeira só foi instituída quatro dias depois, no dia 19. Durante estes quatro dias de República o que se hasteou foi, na verdade, a bandeira do Clube Republicano Lopes Trovão. Conta também o autor que o ano de 1555 foi o que viu se erguer, no Rio de Janeiro, a *primeira* “casa civilizada” do Brasil, com telhas, pedras e cal; ou que o *primeiro padre* do Brasil foi Gonçalo Monteiro, pois Henrique de Coimbra, que rezou a primeira missa na terra nova era, na verdade, um *frade*....⁷³

Transcrevo dois episódios bastante representativos deste modo peculiar de Viriato narrar a história: o primeiro é sobre a Independência – “Laços de fitas”, capítulo do livro *Contos da história do Brasil* – e o segundo é “Quinze de novembro” sobre a Proclamação da República, do livro *História do Brasil para crianças*:

– Fitas, arranje-me fitas verdes para toda essa gente, disse d. Pedro jovialmente, tocando no braço de dona Leopoldina.

– Vou buscá-las. E, risonha, a princesa deixou o grande salão borborinhante, em caminho da alcova.

Naquela noite, a de 14 de setembro de 1822, o palácio de São Cristóvão estava num prurido febril de festa e novidade. (...)

D. Pedro, com uma alegria de rapaz e aquelas maneiras democratizadas que ele tinha nos seus momentos de júbilo, contava a sua grande revolta ao receber (...) o correio que José Bonifácio lhe enviara, [com] as notícias das cortes de Lisboa: o seu movimento imediato e espontâneo em arrancar do chapéu o tope português, gritando “Independência ou Morte” (...).

A princesa voltou com as mãos cheias de fitas verdes. D. Pedro tomou um dos laços da mão da esposa, oferecendo-o a José Bonifácio:

– Foi a cor que escolhi para a bandeira, – o verde. Ponha o laço no braço.(...)

Dona Leopoldina era amiga incondicional do Brasil. Desde o primeiro momento da propaganda que ela se tinha colocado espontaneamente ao lado da Independência. Enquanto D. Pedro, (...) ora cedendo às exigências (...) da divisão portuguesa, ora tendo imprevistos de simpatia pelos

73 Este interesse de Viriato pelos *marcos inaugurais* revela-se através de outras informações que traz, como: a *primeira* mulher a aprender a ler – Madalena Paraguaçu, filha da índia Paraguaçu e do português Diogo Álvares Corrêa, o Caramuru –; o povo paulista, cujo caráter “ardente, forte e audacioso”, *nasceu* e se formou entre as paredes de uma “casa miserável, mas ilustre” – o Colégio que os “jesuítas fundaram para dar instrução aos selvagens”; *as mais antigas* moedas foram cunhadas em 1646 na cidade de Recife...

brasileiros, ela, com uma ternura religiosa pelo país em que lhe nasceram os filhos, esteve sempre ao lado da grande aspiração política do Brasil. A vitória dos campos do Ipiranga era principalmente dela, da sua habilidade, da sua candura, do seu coração, em torcer o príncipe, tão leviano e estouvado, para um feito tão alto.⁷⁴

A distribuição dos laços de fita verdes para os convivas no Palácio de São Cristóvão em comemoração ao brado da Independência: ações prosaicas – e até inverossímeis, pois haveria de ser a princesa a ir buscar as tais fitas com tantos serviçais no palácio?! –, realizadas pelos coadjuvantes da história, ganham relevo nas páginas de Viriato e os bastidores recebem as luzes tradicionalmente reservadas à ribalta. Assim é que a princesa desloca-se para o primeiro plano da trama, revelando-se tanto ou mais importante D. Pedro. Historiadores mais sisudos talvez não concordassem com a ligeireza com que o autor trata os episódios da nossa História, entretanto não se pode negar que tais detalhes emprestam-lhe outra roupagem, muito mais atraente e interessante.

Observe-se, ainda, quão mais atraente ficou a manhã do dia 15 de novembro de 1889:

Depois de 1870, as coisas foram mudando. Formou-se o partido republicano. O partido republicano procurou mostrar ao país que só com a república, ou melhor, só quando o povo tivesse o direito de escolher diretamente os seus governantes, o Brasil seria feliz. (...).

Na noite de 14 de novembro, quando a revolução estalou nos quartéis, Deodoro estava tão doente que os seus amigos imaginaram que ele não amanheceria. Pois este homem (...) pela manhã (a 15 de novembro de [18]89) levanta-se, farda-se e vai comandar as tropas que marcharam para proclamar a república. (...)

Deodoro subiu à sala onde se reuniam os ministros, prendeu alguns deles e voltou para o pátio do quartel, onde as tropas novamente o receberam ao som de vivas. Em seguida ouviu-se uma salva de 21 tiros de canhão. Estava feita a república e feita sem um tiro de bala, sem uma vítima, sem lutas e sem sangue.⁷⁵

Chega a ser *tocante* este episódio, em que um homem quase moribundo ergue-se de seu leito em nome da felicidade de sua pátria, e proclama a República sem qualquer derramamento de sangue. E é assim que este fato, tão cheio de ângulos e facetas⁷⁶,

74 CORREA, Viriato. *Contos da história do Brasil*. Rio de Janeiro, Livraria Castilho, 1921. pp. 159-162.

75 Idem. *História da Brasil para crianças*. pp. 230-231.

76 José Murilo de Carvalho chama atenção para as diferentes versões da proclamação da República, comentando o episódio denominado “guerra dos vivos”: “Quem deu vivos a quem, ou a quê, em que momento? (...) Deodoro teria

aplana-se, configurando-se como sendo a verdade do que se passou neste dia 15 de novembro, de acordo com a versão oficial dos fatos.

Cabe dizer ainda que, a menção de Viriato sobre uma República “feita sem bala, sem vítima e sem sangue” vincula-o a uma tradição dos livros didáticos de História do Brasil: desde que o país iniciou sua busca por uma identidade nacional, a capacidade do povo brasileiro de solucionar questões de modo pacífico é frisada como um dos traços constitutivos do caráter nacional. Adviria desse traço, então, o “gradualismo na resolução de nossos problemas”, isto é, as soluções se davam sem grandes traumas, sem dor nem lágrimas.⁷⁷

Pelo trabalho de toda uma vida de escritor, Viriato Corrêa mereceu da Academia Brasileira de Letras o privilégio de ser o primeiro acadêmico homenageado no I Ciclo de Memória promovido por esta casa, que aconteceu entre os anos 1996-98. O escritor e também acadêmico Antonio Olinto, em sua conferência, lembra Viriato Corrêa ao qual dá o título de “campeão da memória brasileira”:

O escritor Viriato Correia foi o *campeão da memória* brasileira, o campeão da memória nacional. Não há quase um incidente na nossa História, que ele não tenha ido pescar, apanhar e contar, sempre com um extraordinário humor.(...)

Em cada coisa que Viriato ia buscar para escrever suas crônicas, que são crônicas históricas, esses relatos, essas ressurreições de cada época do Brasil formam, hoje, uma obra que é pena estar desperdiçada. É pena estar apenas nesses livros antigos, que estão aqui na Biblioteca da nossa Academia.(...).

São pequenas coisas da História do Brasil, que esse pesquisador metódico ia apanhar, para nos mostrar por que nós somos isso que está aqui: – nós somos este país, nós somos este país com humor, com alegria de viver.⁷⁸

dado um viva ao imperador ao entrar no Quartel-General? Ao sair do Quartel? Benjamin Constant deu vivas “a República para abafar o viva ao imperador dado por Deodoro? Teria este censurado os vivas à República dizendo que ainda era cedo ou que fossem deixados ao povo?” *A formação das almas. O imaginário da República no Brasil*. São Paulo, Companhia das Letras, 1990. pp. 35-54.

77 A índole pacífica de nosso povo, exaltada nesses livros didáticos, ganhou um adendo quando o Brasil entrou na II Guerra Mundial, em 1942: éramos um povo pacífico, porém *sabíamos lutar*. Ver CAPELATO, Maria Helena. op.cit. p. 230.

78 OLINTO, Antonio. “I Ciclo de Memória da Academia Brasileira de Letras 96/99”. Grifo meu. www.academia.org.br

Naturalmente, Viriato envergaria esse título com muito orgulho e galhardia, porém cabe questionar de que memória estamos exatamente falando aqui. Como ela foi recuperada e organizada por Viriato Corrêa em seus livros sobre a História do Brasil? Partindo de uma questão colocada por Carlos Alberto Vesentini em *A teia do fato*, qual teria sido o critério usado pelo historiador Viriato para falar de uma época que não é a sua? E mais: teria ele se dado conta de que “essa época ainda projeta sua força, suas categorias sobre o presente” de onde ele escrevia? Ou seja, a *memória histórica* não é simples lembrança, mas o resultado de uma longa e árdua construção dos embates da política onde os vencedores projetam a sua versão dos fatos e, ao fazê-lo, produzem – como condição da sua voz – o silêncio dos que perderam, de maneira que toda memória é sempre ocultação, silêncio e ruína. Ao que tudo indica, Viriato se apropriava em seus livros, dos “fatos herdados”, isto é, de uma memória que é constantemente reelaborada e ressignificada pelo poder.⁷⁹

Por mais rico que tenha sido seu trabalho como historiador de um Brasil para crianças, não se deve, entretanto, restringir o trabalho de Viriato em literatura infantil a essas obras. Eclético, Viriato incursionou pelos tradicionais contos de fadas às fábulas, dos contos folclóricos à história de inspiração religiosa⁸⁰. Dentre sua produção para as crianças este trabalho pretende destacar o livro *Cazuza*, em virtude de ele apresentar um projeto peculiarmente diferente de seus outros livros destinados a esta faixa etária.

6 “*Cazuza*: é mais curto, profundamente infantil e profundamente brasileiro.”

Depois de Monteiro Lobato, Viriato Corrêa é o autor de livros para crianças de maior tiragem no Brasil. É bastante dizer que somente a sua *História do Brasil para crianças* já atingiu muito mais de 100 mil exemplares. A Companhia Editora Nacional lança agora para o Natal várias reedições de histórias infantis de Viriato: *A bandeira de esmeraldas*, 4ª edição, com ilustrações de Belmonte, *A macacada*, 8ª edição, com ilustrações de Dorca, *Cazuza*, 8ª edição, com ilustrações de Renato Silva;

79 VESENTINI, Carlos Alberto. *A teia do fato*. São Paulo, Hucitec, 1997. pp. 15-17.

80 *Era uma vez...*, (em colaboração com João do Rio, 1908); *Contos da história do Brasil* (1921); *Varinha de condão* (1928); *Arca de Noé* (1930); *No reino da bicharada* (1931); *Quando Jesus nasceu* (1931); *A macacada* (1931); *Os meus bichinhos* (1931); *História do Brasil para crianças* (1934); *Meu torrão* (1935); *Bichos e bichinhos* (1938); *No país da bicharada* (1938); *Cazuza* (1938); *A descoberta do Brasil* (1930); *História de Caramuru* (1939); *A bandeira das esmeraldas* (1945); *As belas histórias da história do Brasil* (1948).

Meu torrão, 5ª edição, com ilustrações de Belmonte – além da 22ª edição da já referida *História do Brasil para crianças*.⁸¹

Essa é uma das tantas menções à obra infantil de Viriato Corrêa que figuravam nas páginas dos jornais – e não apenas cariocas, deve-se acrescentar – nas seções de dicas de leitura ou de resenhas literárias. Aliás, por ocasião das festas natalinas, intensificavam-se, nessas colunas, as resenhas sobre estes livros de Viriato, apontando-os como uma forma segura de presentear a criançada, que sentiam prazer nestas leituras.

Nesse mesmo Natal de 1957, inclusive, o *Diário de Notícias* trouxe uma matéria intitulada “De Viriato Corrêa para a infância e juventude”, assinada por R.L. A matéria, quase um *mea-culpa*, tratava de obras de Viriato para o público infanto-juvenil que a coluna de R.L. nunca mencionara até receber uma carta de Ênio Silveira questionando este silêncio. Ênio recomendava a literatura infantil de Viriato, pois acredita que se vivia numa época “em que uma enxurrada de sublitteratura abastarda a inteligência, limita o vocabulário e produz dolorosa aculturação do brasileiro”, portanto, nada melhor, segundo o autor, que os livros de Viriato Corrêa, pois representam uma “fonte segura de prazer, de ensinamentos úteis, de respeito às nossas tradições sociais e históricas”. Ao que R.L. retrata-se prontamente:

Ênio Silveira escreve-me sobre os livros de Viriato Corrêa para a infância e juventude, os quais talvez tenham me passado despercebidos. São livros que alcançaram um êxito bem expressivo nas centenas de milhares de exemplares vendidos, êxito que precedeu ao de Monteiro Lobato no mesmo gênero.

Foi na fase inicial, há 30 anos, que conheci contos históricos de Viriato, para adultos. E creia, meu Ênio, nunca me passou de todo despercebida a obra, digna de todo o louvor, que o autor vem realizando em proveito da cultura de uma juventude tão solicitada por outras leituras que nada lhe proporcionam de útil. (...) Foi com muita alegria, pois, que recebi essas amostras da excelente literatura de mestre Viriato para a infância e juventude.⁸²

81 “Livros de Viriato para as crianças”. *O Diário*. Belo Horizonte, 19/12/1957.

82 R.L. “De Viriato Corrêa para a infância e juventude”. *Diário de Notícias*. Rio de Janeiro, 29/12/1957. Grifo meu. Curioso observar o emprego do termo *útil* por ambos os jornalistas, ao se referirem à obra de Viriato Corrêa. A escolha do termo explicita uma característica que, por muito tempo, julgou-se mister da literatura infantil: ter utilidade, formar, moldar seus pequenos leitores.

A literatura infantil de Viriato Corrêa foi uma descoberta tardia na vida deste homem de letras, que inicia sua trajetória no gênero depois de já se ter consagrado como contista e dramaturgo:

Comecei escrevendo contos, depois enveredei pelo teatro, até descobrir que meu verdadeiro “caminho” estava na literatura infantil pela qual, se não abandonei completamente, releguei a plano secundário os demais gêneros.⁸³

Seu primeiro livro para crianças, *Era uma vez...*, foi escrito em 1908, logo que chegou ao Rio de Janeiro, em colaboração com Paulo Barreto (João do Rio). Esta teria sido, talvez, sua única investida na área não fosse, como contava em tom anedótico, uma situação que o estimulou a regressar ao público infantil: Conta Viriato que, certa vez, quando trabalhava no jornal *Gazeta de Notícias* nos idos de 1910, faltando uma matéria para preencher determinada página, pediram-lhe que escrevesse “coluna e meia sobre qualquer coisa”. Viriato preenche-a, então, com o episódio folclórico do sapo que vai para o céu. Foi um sucesso, e logo o jornal argentino *La Nación* traduziu-o em suas páginas, o que encheu Viriato de orgulho, estimulando-o a investir nesta empreitada. Porém, confessaria o autor a *O jornal*, aos seus contos “faltavam ainda uma certa simplicidade de linguagem” que ele “só viria a adquirir lendo insistentemente Monteiro Lobato, que é modelar no gênero”: “Aprendi com Monteiro Lobato a escrever para crianças”, dizia sempre.⁸⁴

Ao que tudo indica, a insistência foi profícua e lhe rendeu muitos frutos, tanto que Viriato tornou-se, nas palavras de Lucia Benedetti do jornal *Última hora*, de Porto Alegre (18/12/1958), um “grande amigo da infância” e as crianças “retribuem esta amizade com juro maravilhosos”. O jornalista Ivan Lins refere-se a ele como um escritor “cuja presença se faz sentir na vida de seus leitores, conseguindo o milagre de encantar-lhes a infância, a adolescência e a idade madura”. Também o jornal *Correio da manhã* não

⁸³ *O jornal*. Rio de Janeiro, 17/12/1960.

⁸⁴ Funcionário público aposentado, Viriato nunca escondeu, porém, que ao abraçar a literatura infantil o fez também porque ela rendia-lhe dividendos estupendos – “Foi com a literatura infantil que eu ganhei mais dinheiro. Minha *História do Brasil para crianças* começou a ser vendida por 8 cruzeiros. Hoje, no 150º milheiro, vale 70 cruzeiros.”

poupa elogios a Viriato, por ocasião da comemoração de seus 75 anos de uma vida em grande parte dedicada ao leitor mirim:

Mestre inconteste e querido, com vários livros publicados e tiragens alucinantes, que se espalham por todo o Brasil, fazendo-o um dos autores mais amados da garotada, que se delicia com suas histórias onde os bichos, as lendas, os episódios históricos e os vultos ilustres aparecem num estilo simples e atraente, capaz de empolgar os seus leitores.⁸⁵

Este sucesso com o público leitor garantia a Viriato trânsito livre nas escolas, não apenas como leitura, mas também com sua presença, participando de palestras sobre temas variados ou debates sobre sua obra. Na Escola Tiradentes, no Rio de Janeiro, por exemplo, Viriato era convidado anualmente para palestrar sobre o “mártir” que emprestava o nome à Instituição, revelando a cada ano, com entusiasmo e erudição, um aspecto novo do herói da Inconfidência. Em 1963, foi a vez de o Colégio São Vicente de Paula chamar Viriato para dentro de seus muros, convidando-o para um debate sobre *Cazuza* – do qual também participariam alunos e professores – realizado por ocasião da Semana do Livro, instituída naquela escola. Entretanto, seu contato com as crianças acontecia não apenas dentro das escolas. Erudito, também fazia parte da rotina do escritor “ministrar aulas” sobre assuntos no mínimo curiosos, sendo muito requisitado por Instituições como foi o caso dos Correios e Telégrafos, por exemplo:

Em prosseguimento à parte educativa do concurso “Mala Postal de Papai Noel”, instituído pelo Serviço de Relações Públicas do DCT, o escritor e historiador Viriato Corrêa, membro da ABL, ministra hoje, às 10 horas, na sede do Correio Geral (...) uma aula sobre correios a alunos das escolas públicas Argentina, Afonso Pena, Pedro Varela e Tiradentes.⁸⁶

Em virtude do fragoroso sucesso alcançado por Viriato entre os pequenos leitores, Alceu Amoroso Lima fala da necessidade de a Academia Brasileira de Letras instituir, para o ano de 1964, um prêmio para a Literatura Infantil, que seria distribuído juntamente com os outros prêmios do gênero. Argumentava o presidente da ABL que a casa tinha um

Outra razão, seria o reconhecimento do valor de sua obra, porque, como ele mesmo observava, “as crianças prestam mais atenção aos livros a elas dedicados e aos seus autores” que os adultos leitores.

85 “A vida intensa de Viriato Corrêa”. *Correio da Manhã*. Rio de Janeiro, 23/01/1959. Matéria comemorativa por ocasião do 75º aniversário de Viriato Corrêa.

ilustre autor de literatura infantil, Viriato Corrêa, “cuja obra é a mais procurada pela infância de hoje” e que, por isso mesmo “não poderia estar o gênero ausente das premiações”.⁸⁷ Realmente, a esta altura de sua vida literária, o conjunto de sua obra para a infância já era respeitável e incluía o livro *Cazuza*, tido por muitos críticos sua melhor obra infantil:

O seu *Cazuza*, por exemplo, é um dos clássicos da nossa literatura infantil igualando em qualidade o que há de melhor no gênero, além de trazer característica que nos é especialmente cara, pois se trata de livro eminentemente brasileiro.⁸⁸

A nota de brasilidade, aliás, sempre esteve presente nas obras de Viriato, tanto sobre História do Brasil quanto nos infantis, fazendo de Viriato um “autêntico valor nacional”. Diferente de tudo o que havia escrito até então, *Cazuza* vem à luz em 1938, tendo consumido dez anos de trabalho de seu autor, que nunca se dava por satisfeito com o resultado:

Tudo porque eu queria fazer de Cazuza, o personagem principal, um garoto igual a muitos outros. Um dia, finalmente acertei e depois de parar um pouco para pensar, cheguei à conclusão de que Cazuza sou eu, nos meus tempos de criança.⁸⁹

Concluída a obra, ela tornou-se uma referência entre os livros de literatura infantil, tendo inúmeras reedições, o que alegrava muito Viriato, que nutria por *Cazuza* um carinho especial, pois o protagonista era um retrato de sua meninice, no Maranhão. O crítico literário Múcio Leão salientou a importância de *Cazuza* na obra e vida de Viriato Corrêa, afirmando que a obra era “uma suave autobiografia encerrando a pureza, a poesia idílica da primeira infância do autor não sendo possível lê-la sem sentir nos olhos o calor das lágrimas da emoção e da ternura”.⁹⁰ E parece ter sido esta “sinceridade” do livro o que contribuiu para seu sucesso – pelo menos era no que Viriato acreditava.

86 “Viriato Corrêa dá aula hoje no Correio Geral”. *O jornal*. Rio de Janeiro, 01/12/1960.

87 OLINTO, Antonio. “Prêmio infantil e Viriato”. *O Globo*. Rio de Janeiro, 14/07/1964.

88 *A tarde*. Salvador, 18/01/1960.

89 “Viriato vai ver sua ‘História da Liberdade’ no samba do Salgueiro”. *Diário de Notícias*. Rio de Janeiro, 19/08/1966.

90 *A tarde*. Rio de Janeiro, 18/01/1960.

Talvez, por esta razão, vencer o tempo não tenha sido tarefa tão árdua para *Cazuza* – o que não lhe tira o mérito de estar sobrevivendo há mais de 60 anos... Quarenta anos depois de sua primeira publicação, em 1979, seu relançamento foi coberto pela imprensa: *Cazuza* saía em sua 27ª edição, quando seu autor já havia falecido e mereceu uma nota do jornal carioca *O Globo* na seção “Livros”:

Com selo da Companhia Editora Nacional volta às livrarias em 27ª edição (...) talvez o mais lido dos romances infanto-juvenis escrito por autor brasileiro: Viriato Corrêa, um dos mais férteis escritores nacionais. (...) Esse *Cazuza* foi certamente o seu maior êxito: quando morreu, as edições do livro já perfaziam um total de 200 mil exemplares, sendo que a última fora de 20 mil, coisa de embasbacar à época. Uma história cheia de ternura, em que um adulto rememora sua infância em três etapas. Volume de 188 páginas, Cr\$ 48. Esta edição é paradigmática e vem acompanhada de ficha de orientação de leitura e abordagem literária.⁹¹

De acordo com Nelly Novaes Coelho, *Cazuza* foi “uma das leituras mais queridas das crianças em idade escolar” e é “um documento importante (embora recriado pela imaginação) do que eram as relações familiares e sociais no Brasil finessesecular. (...) A linguagem coloquial, estilo dinâmico – bastante diverso do estilo nobre, lusitano ou não, característico dos livros que circulavam como leituras para crianças, *Cazuza* foi um dos que abriram as portas da literatura infantil aos ventos da vida real”.⁹²

Não seria demasiado, portanto, afirmar que *Cazuza* é um *clássico* no gênero literatura infantil/juvenil. Italo Calvino, ao discorrer sobre os livros considerados clássicos e a importância de sua leitura, explica que o que torna uma obra clássica é seu efeito de ressonância numa cultura – e isso se aplicaria tanto para obras modernas quanto para as antigas. Os livros clássicos seriam, então, aqueles que “exercem uma influência particular quando se impõem como inesquecíveis e também quando se ocultam nas

91 “Cazuza de Viriato Corrêa em 27ª edição”. *O Globo*. Rio de Janeiro, 23/11/1979. Encartada pela primeira vez no livro *Cazuza*, a “Ficha de orientação de leitura e abordagem literária” é elaborada por Ana Cândida Costa. As fichas de leitura que começam a acompanhar os livros de literatura denunciam o grande interesse das editoras em inserir as obras que editam no mercado de livros paradigmáticos, para uso das escolas – mercado potencialmente muito lucrativo.

92 COELHO, N. *Dicionário crítico da literatura infantil e juvenil – 1882-1982*. Brasília, Quíron/INL, 1984. p. 1128.

dobras da memória, mimetizando-se como inconsciente coletivo ou individual”⁹³ – e as constantes reedições de *Cazuza* podem comprovar essa ressonância. Creio que já sejam motivos razoáveis para justificar a escolha deste livro como ponto de partida deste trabalho.

⁹³ CALVINO, Italo. *Por que ler os clássicos*. Tradução: Nilson Moulin. São Paulo, Companhia das Letras, 1993. p. 11.

CAPÍTULO IV

PÁTRIA, TRABALHO E EDUCAÇÃO EM CAZUZA

*crianças, no meu tempo de criança,
não valia mesmo nada
A gente grande da casa
usava e abusava
de pretensos direitos
de educação.*

Cora Coralina

Não me lembro qual a minha idade quando ficou decidido que, no ano seguinte, eu entraria na escola. Mas eu devia ser muito e muito pequeno. Tão pequenino que não pronunciava direito as palavras e ainda chupava o dedo e vestia roupinhas de menina.²⁰

Com essas linhas, o menino Cazuza inicia o relato de sua infância, que há mais de 60 anos vem sendo contada em livro homônimo de Viriato Corrêa. Na esteira da tradição dos romances de formação, bastante populares no século XVIII, na Europa, *Cazuza* ou a *história verdadeira de um menino de escola*, como o autor afirma ter pensado em chamá-lo, dissecar, em tom memorialista, o cotidiano da escola primária no período compreendido entre o fim do século XIX e início do século XX. Seria um bom título, não fosse sua extensão, uma vez que a idéia da escolarização como rito de passagem é bastante forte no livro, sendo, inclusive, o mote de toda a história – adentrar o mundo da escola significa tornar-se um “homenzinho” e, de uma vez por todas, “deixar os vestidinhos” para “ganhar calcinhas de menino”.²¹

O desejo de freqüentar a escola, acalentado pelo menino com uma alegria ansiosa, é traço que distingue o livro *Cazuza* de outros romances escolares tornados clássicos na literatura nacional, como, por exemplo, *O Ateneu* (1888), de Raul Pompéia, *Doidinho* (1933), de José Lins do Rego e *Infância* (1945), de Graciliano Ramos. Em todos eles, a

²⁰ CORRÊA, Viriato. *Cazuza*. 27ª edição, São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1979. p. 13.

²¹ A adoção do traje infantil tornou-se comum nas classes altas a partir do século XVI e “marca uma data muito importante na formação do sentimento de infância, esse sentimento que constitui as crianças numa sociedade separada dos adultos”. Sabe-se também que, ainda em fins do século XIX, era bastante comum vestir meninos com roupas de meninas até os quatro ou cinco anos de idade. Ver ARIËS, Philippe. op. cit. p.77.

“hora negra de estudar”²² é aguardada com apreensão pelas crianças, por razões várias: o afastamento da família, o medo do desconhecido, a saudade do lar angustiam os pequenos que eram enviados ao colégio interno, como no caso de *O Ateneu* e *Doidinho*; o suplício em que se transformam os primeiros contatos com a leitura e a escrita, como em *Infância*; a opressão exercida por professores, que só conheciam a palmatória e o compêndio como método de estudo, fatores que aterrorizavam as crianças que freqüentavam as escolas do tempo do Império, ou que delas guardavam ainda fortes resquícios, pois funcionavam em construções vetustas e eram dirigidas por mestres-escolas ineptos e desmotivados. Em *Cazuza*, ao contrário, a hora de estudar não se reveste de angústia, mas de excitação como próprio narrador nos confessa:

Desde que me entendi, tive a preocupação de ser homem e nunca pude me ajeitar nos vestidinhos rendados de menina.(...) E, por amor às calças, comecei a mostrar amor aos livros.²³

Se, à primeira vista, a motivação que levou o menino a entrar em contato com o mundo das letras pode parecer supérflua, ou derivada de vaidade, devemos olhá-la mais acuradamente. A preocupação em deixar os “vestidinhos de menina” simboliza o desejo de Cazuza, aliás, como o de qualquer criança, de crescer. O crescimento de Cazuza, no entanto, vai além de seu desenvolvimento físico – compreende a formação de seu caráter, a construção do cidadão de que o país tanto precisa nesse momento.

O livro *Cazuza* foi gerado, segundo Nelly Novaes Coelho, pelos ideais e pelas idéias do Brasil dos anos de 1930 e, por isso, está comprometido com as tendências estéticas e literárias momento, cuja tônica era o nacionalismo ufano daquela década. Viriato Corrêa preocupava-se, em suas obras, principalmente naquelas dedicadas à infância, com “as ‘coisas e gentes brasileiras’ e com a formação da conduta ‘moral e cívica’ das crianças”, desvelando aos olhos infantis um Brasil que precisava ser construído como nação. Ao escrever *Cazuza*, Viriato Corrêa transformou em literatura os impulsos que estavam no cerne de um movimento nacional, então em processo, “que pode ser sintetizado na nova

²² “E chega a hora negra de estudar./ Hora de viajar/ rumo à sabedoria do colégio”. Versos de Carlos Drummond de Andrade no poema “Fim de casa paterna”. *Literatura Comentada*, 2ª edição, São Paulo, Nova Cultural, 1988. p. 121.

²³ CORRÊA, Viriato, op. cit. p.13.

palavra de ordem: o deslocamento das populações do interior para as capitais, a fim de impulsionarem, com sua força de trabalho, a modernização do país, a industrialização e as novas relações produto/consumo”.²⁴

Entretanto, *Cazuza* é muito mais: editado pela primeira vez em 1938, em pleno Estado Novo, o livro insere-se perfeitamente no amplo projeto que estava empenhado em construir o Estado Nacional e o novo cidadão que a ele convinha, projeto civilizador que já começara a ser esboçado logo nos primórdios da República. O país modernizava-se e equipava-se para ingressar numa nova era do desenvolvimento do capitalismo, e a educação do povo revelava-se de fundamental importância para que esse projeto fosse levado a cabo com sucesso. Embora a ação da narrativa transcorra no entresséculos, são claramente perceptíveis os traços do ideário estadonovista, que repaginou muitos dos ideais dos primeiros republicanos como, por exemplo, a visão da educação como a redentora de uma nação ainda atada à ignorância e que, só através da escola, poderia o país alinhar-se nos trilhos do progresso, pois de lá é que sairia (con)formado o cidadão produtivo e ciente de seus deveres para com a coletividade e para o engrandecimento da Pátria.

O Estado Novo, empenhado em erigir uma Nação forte, tem urgência em formar os cidadãos que irão construí-la, “(...) homens portadores das concepções e atitudes espirituais que é preciso infundir nas massas, que é preciso tornar habituais entre o povo (...)”. Para tanto, o ensino deverá observar um “cuidado especial na educação moral e cívica de seus alunos, buscando neles formar, como base do patriotismo, a compreensão da continuidade histórica do povo brasileiro, de seus problemas e desígnios, de sua missão em meio dos povos”.²⁵ A educação popular, tão ansiada nas primeiras décadas da República, era ainda uma necessidade política e social. Nas palavras do presidente Getúlio Vargas, o momento era de remodelação do aparelhamento educacional do país:

não se cogitará apenas alfabetizar o maior número possível, mas também, de difundir princípios uniformes de disciplina cívica e moral, de sorte a transformar a escola primária em fator eficiente na formação do caráter das novas gerações

²⁴ COELHO, Nelly N. op. cit. pp. 900 e 1128.

²⁵ Trecho da reforma Capanema (art.22) citado por RIBEIRO, M.L. Santos. *História da educação brasileira - A organização escolar*. 2ª edição, São Paulo, Cortez e Moraes, 1979. p. 137.

imprimindo-lhes rumos de nacionalismo sadio. (...) A educação é (...) um problema nacional por excelência. Torna-se preciso e urgente, por isso, fazer emanar do poder federal tudo o que se refere à sua definição e disciplina.²⁶

É nesse contexto político e ideológico que o livro *Cazuza* é gestado. Direcionada às crianças, a obra traz, num tom fortemente didático, questões que envolvem a moral, o enaltecimento de virtudes que devem a todo custo ser seguidas – tais como a tolerância, a generosidade, a obediência, o respeito e a piedade – e o repúdio aos vícios, como a mentira, a soberba, o autoritarismo, questões essas entremeadas com noções de higiene e de saúde, com a exaltação do amor à família, como célula a ser mantida, pois é no seu seio que se enceta a formação do cidadão, que será posteriormente lapidado pela escola.

O livro acompanha, portanto, os anos de escolarização de Cazuza, cujo término coincide com o término da própria infância – que durava o tempo do ciclo escolar, entendido como o tempo necessário para a formação do indivíduo. Durante esse período, as experiências vividas pelo menino, protagonista e narrador da história, em casa, na rua e, finalmente, na escola – revelados como espaço de aprender – proporcionam-lhe o conhecimento necessário que orientará a formação de sua conduta ética.

À medida que o menino cresce, aumenta seu repertório de experiências, resultado de sua interação com a família, com os amigos da vizinhança e com os professores. Por isso, o processo de educação de Cazuza só estará concluído quando este tornar-se “um homenzinho”, como Viriato Corrêa se refere ao personagem ao final do curso primário. Adulto em miniatura, seu processo educativo encerra-se com a conclusão do ciclo escolar: o menino estará finalmente pronto, moldado, constituído como cidadão.

O percurso de Cazuza em busca de sua formação inicia-se com seu ingresso na escola de primeiras letras no povoado de Pirapemas, onde nasceu. Frequenta, depois, a escola da Vila, em Coroatá, para onde seus pais se mudaram, em virtude de questões de ordem financeira, e, por fim, ingressa no Colégio Interno, em São Luís, capital do Maranhão. Múltiplas realidades são experimentadas desde que Cazuza se torna um menino

²⁶ VARGAS, Getúlio. “Problemas e realizações do Estado Novo”. *A nova política do Brasil* - V. Rio de Janeiro, Livraria

de escola: no povoado, depara-se com uma escola desestimulante, tosca e sem atrativos, onde o professor grita e aterroriza as crianças com sua aliada pedagógica, a palmatória; na escola da Vila, afeiçoa-se às duas professoras, solteiras, que nutrem pelas crianças um amor maternal, sendo exemplos de candura, meiguice e paciência,²⁷ e, finalmente, no Colégio Interno, instituição urbana e moderna, Cazuza entra em contato com diversos professores e enfrenta a difícil tarefa de memorizá-los e relacioná-los com suas devidas disciplinas.

É interessante observar que o progresso escolar de Cazuza corresponde a seu gradual afastamento do campo: do povoado para a vila e desta para a cidade, capital do estado, o contato com o meio urbano ocorre num crescendo e, a cada nova mudança, novas descobertas enchem o menino de alegria. Viriato Corrêa explicita, na narrativa, o quanto o processo evolutivo da sociedade rumo aos avanços econômicos, tecnológicos, sociais, morais e políticos, já alcançados pelas nações mais desenvolvidas, estava vinculado à educação, cuja função neste processo deveria ser a de um dínamo propulsor.

A trajetória de Cazuza por estes locais e a diversidade de escolas por ele experimentada oferecem-lhe a oportunidade de vivenciar episódios variados, dos quais é sempre possível retirar um aprendizado. Cenas escolares e domésticas revezam-se como pano de fundo para a abordagem de temas julgados pertinentes à formação da conduta das crianças, constantemente confrontadas com valores que deverão ser assimilados e, posteriormente, reproduzidos e aplicados no decorrer de suas vidas. Tudo é pretexto para que lições sejam desfiadas na voz do adulto – seja ele representado pela figura dos pais, do professor, do médico ou do pároco – este sempre muito atento e pronto a interceder, mediando quaisquer situações de embate como, por exemplo, a suposta superioridade do

José Olympio Editora, [s.d.]. p.183.

²⁷ Desde o final do Império, as virtudes femininas vêm sendo ressaltadas como características que se ajustavam perfeitamente às atividades educacionais: a natureza feminina torna a mulher um ser voltado ao cuidado e à guarda da criança. Seu instinto materno seria usado como um argumento para justificar a incorporação da mulher nesse campo de trabalho. Além disso, entretanto, havia uma necessidade mais pragmática e imediata: era preciso suprir os cargos de docência para uma atividade pouco atrativa financeiramente, principalmente para os homens. O magistério tornou-se, assim, uma das primeiras profissões “respeitáveis” que a mulher pôde exercer. Observe-se ainda o uso do adjetivo “solteira”, usado por Viriato Corrêa, como um dos predicados que deveriam compor o perfil de uma professora: é idéia bastante corrente em fins do século XIX, quando se perguntava num Congresso, em 1896: “A quem melhor cabe a regência de uma escola – à mulher solteira ou à mãe de família?” Começava a se esboçar a associação entre o magistério e o sacerdócio. Ver SOUZA, Rosa Fátima de. *Templos de Civilização*, São Paulo, Editora da Unesp, 1998. p. 63.

menino mais rico da sala, a tirania dos mais fortes sobre os mais fracos, ou qualquer manifestação preconceituosa que pudesse emergir a partir da interação das personagens.

As personagens de *Cazuza* merecem que nos detenhamos um pouco em seu processo de composição. Viriato Corrêa introduz suas personagens, principalmente as infantis, apresentando-as por meio de traços distintivos, fortemente marcados, o que as tornam fácil e rapidamente identificáveis pelo leitor. Estes traços aderem de tal modo a cada uma delas, que não seria exagero afirmar terem sido construídas num processo quase caricatural. Portadoras de uma única característica, revelada desde logo, elas desfilam pela narrativa encarnando virtudes e vícios que, ao serem exacerbados, visam unicamente a um bem sucedido ensinamento.

Segundo o romancista inglês E.M. Foster, as personagens de um romance podem ser planas ou esféricas: as primeiras seriam aquelas que, por serem construídas em torno de uma única idéia ou qualidade, permanecem inalteradas em qualquer circunstância. Já as personagens esféricas seriam as organizadas com maior complexidade e, por isso, capazes de surpreender seu leitor – pois trazem em si a “imprevisibilidade da vida”.²⁸ Entretanto, embora não surpreendam o leitor, essas personagens pouco complexas cumprem exatamente seu papel dentro de uma narrativa cujo intuito primeiro é educar e formar: o maniqueísmo das personagens em *Cazuza*, ao contrário de enfraquecer a narrativa, tem por função realçar as virtudes e os valores, que deveriam ser incorporados, e os vícios, que deveriam ser evitados pelas crianças leitoras.

Neste sentido, a narrativa de Viriato Corrêa se prestaria tranquilamente ao papel do livro ou manual de leitura usado nas escolas, como ocorreu com seu antecessor *Coração*²⁹,

²⁸ CANDIDO, Antonio. “A personagem do romance”. In: CANDIDO, A *et al.* *A personagem de ficção*. 6ª edição, São Paulo, Editora Perspectiva, 1981. p. 63.

²⁹ *Coração (Cuore)* data de 1886 e engaja-se no *Risorgimento*, o projeto de unificação italiana. Sendo, ao mesmo tempo, romance de formação e obra de consolidação da unidade nacional, seu projeto estético-pedagógico foi recebido com muita simpatia pelas elites letradas do fim do século XIX, que viam na educação o meio ideal para o progresso do homem. Em 1891 João Ribeiro traduz *Coração*, que alcança grande receptividade nas escolas brasileiras, muito embora houvesse um certo incômodo de alguns por considerá-lo *italiano demais*, chegando ao extremo de sugerir seu banimento de nossas escolas primárias, principalmente em São Paulo, “onde o elemento italiano avulta” e “acabará por certo por predominar, absorvendo-nos, desnacionalizando-nos”, alertava o jornalista de *O Estado de São Paulo*, Adalgiso Pereira em 1916. Os livros de autores nacionais, a partir de então, procuram ser uma resposta à concorrência dos estrangeiros. Vale conferir *Pátria e Amor*, livro do professor público paulista Miguel Milano, que seria, segundo ele, “uma tentativa em bem das crianças nossas patricias que, nesta época de subserviência em que vivemos necessitam de fortes estimulantes, capazes de ‘nacionalizar’ seus pequeninos corações, saturados de idéias e de sentimentos estrangeiros”. (p.10) Este comentário, de

entre o final do século XIX e início do século XX, no Brasil. Embora não se tenha notícia sobre o uso de *Cazuza* como um livro de leitura escolar, acreditamos que este possa ter sido o desejo de seu autor: ocupar um lugar de apreço entre os pequenos leitores desta nova geração, lugar que ocupara o livro de Edmondo de Amicis na geração de seus pais ...

O autor italiano desenhou em seu livro, que retrata a vida escolar de Henrique e seus colegas, seres que são a inveja, o orgulho, o egoísmo, a perseverança, o heroísmo, enfim, povoou suas páginas com “tipos convencionais, criados quase que exclusivamente para ressaltar o vício e a virtude de seu patriotismo exagerado (...); de seu nacionalismo ou italianismo que redundava, por momentos, em algo caricatural; de sua emotividade, com frequência tão fácil e barata; efeitos que tenta obter com contraposições de sentimentos, de seus limitados conceitos de pátria, fraternidade, solidariedade etc., por vezes rígidos demais. Porém não podemos desprezar o que há de humano em seus contos e páginas.”³⁰ Palavras do crítico de literatura infantil Jesualdo sobre o projeto de *Coração*, que se aplicam quase *ipsis litteris* à obra *Cazuza*. O próprio Viriato, ao se referir sobre a origem desse seu livro, afirmava:

Quando li o *Coração* de De Amicis, já era homem formado, e achei o livro uma obra-prima, embora contivesse dois graves defeitos para a criança brasileira: era muito triste e fazia amar a Itália. (...) Pensei, então, em fazer um livro que inspirasse o amor ao Brasil e fosse lido com agrado pelas crianças. Levei mais dez anos pensando nisso. Fazia e desfazia planos. Afinal, depois de várias tentativas, resolvi fazer um livro que saísse de dentro de mim, fosse eu mesmo... E assim surgiu o *Cazuza* que é a minha vida de criança, com os meus companheiros, as nossas brigas, as nossas festas...Todas as figuras do livro viveram comigo. O livro fez sucesso porque o escrevi com sinceridade³¹.

Além de um projeto estético-pedagógico semelhante ao de *Coração*, já consagrado pelo público leitor, o livro *Cazuza* também poderia ter chegado às escolas devido ao caráter moralizante fortemente impregnado em sua narrativa; afinal, os livros de leitura não só tratavam de temas como a taxonomia de animais e plantas ou o estudo das ciências físicas. Havia, ainda, outro tipo de livro de leitura muito utilizado nas escolas primárias: aquele que trazia apenas “assuntos de cunho moral, poesia, histórias do dia-a-dia das crianças na

alguma forma, estaria antecipando as práticas nacionalistas restritivas ao elemento estrangeiro, muito comuns a partir de 1930.

³⁰ JESUALDO. op.cit. p.176.

família e na escola e, também, alguns textos de história falando dos feitos patrióticos e dos heróis brasileiros”. A preocupação dos autores desses livros dirigia-se especificamente “para o desenvolvimento das habilidades de leitura e para o cultivo de bons hábitos de moral, civismo e bom comportamento social, além de trazer para os livros de leitura as belezas do Brasil a incansável tentativa de *abrasileirar* as obras didáticas e despertar o nacionalismo”.³²

Anne-Marie Chartier e Jean Hébrard, examinando os manuais ou livros de leitura das primeiras décadas do século XX, na França, lembram que esses manuais seguiam três modelos: o enciclopédico, de leitura instrutiva; o educativo, de leitura moralizante e o cultural, de leitura literária.

Guardadas as devidas proporções, *Cazuza* poderia facilmente inserir-se no modelo *educativo*, aquele que levaria as crianças para o mundo da escrita por meio da narrativa – de imaginação ou de história – cujo objetivo seria sempre o de educar a sensibilidade, a inteligência e a vontade e oferecer modelos com os quais as crianças pudessem se identificar e, assim, ampliar seu acervo de experiências por intermédio da experiência fictícia colhida nas histórias. As leituras morais têm a expectativa de suscitar no leitor ações nobres e virtuosas assim como afastá-lo do vício. Os centro de interesse destas leituras gravitam, via de regra, em torno da família, da escola, da pátria, da história, dos deveres para com os pais e professores e, como não poderia deixar de ser, dos deveres para com sua Pátria. Sobre os temas desses manuais, os autores acrescentam que:

(...) são selecionados de modo natural dentre os capítulos do programa para os quais a narrativa (e conseqüentemente a leitura) permanece como o mais eficaz material de trabalho: a moral, a história, e a experiência imediata da vida infantil escolar. À medida que evoluir a lição de moral “ocasional”, diminuirá de modo correspondente lição de leitura vinculada à moral sistemática. Resta o fato de que os centros de interesse que evoluem do prescritivo ao descritivo conservam por muito tempo os vestígios de sua origem. O romance escolar, seguindo a grande tradição do romance de formação, conhece êxitos literários fantásticos, mas raramente se torna o livro para o trabalho diário, mesmo que seja lido na casa e na escola.³³

³¹ “Viriato Corrêa passou a limpo a história do Brasil: fórmula simples”. *O Jornal*. Rio de Janeiro, 17/12/1960.

³² OLIVEIRA, Cátia e SOUZA, R. F. “As faces do livro de leitura”. *Caderno Cedes*, ano XIX, nº 52, nov/2000. p. 28.

³³ CHARTIER, A.-M. e HÉBRARD, J. *Discursos sobre a leitura – 1880-1980*. São Paulo, Ática, 1995. p. 409.

Talvez isso explique, se não totalmente, ao menos em parte, porque *Cazuza* não se tornou um manual de leitura. Entretanto, a preocupação do autor com a construção de um texto elaborado por sentenças curtas e períodos estruturados de forma simples, assim como a lembrança de registrar em notas de rodapé um vocabulário para facilitar a compreensão do texto, denotam um cuidado com a fluidez e com a compreensão da leitura, cuidado que pode significar que Viriato Corrêa pretendia, realmente, circular nas escolas, como já o havia sido tantas outras vezes, principalmente, com suas obras de História do Brasil. Certo de que o teor deste seu novo trabalho, cujo conteúdo, carregado de virtudes e valores morais, assim como farto de episódios que excitavam a fé patriótica, era de extrema importância para a formação ética e moral do novo cidadão, talvez quisesse assegurar-se de que o livro seria efetivamente lido, do início ao fim.

Em razão dessa excessiva atenção para com a formação ética e moral da criança, que acaba revestindo a obra de um caráter quase doutrinário, é que se pensa em *Cazuza* como um romance de formação. Simbiose entre educação e literatura, o *Bildungsroman* – simultaneamente romance de formação e romance de aprendizagem – é um gênero literário inaugurado na Alemanha, na segunda metade do século XVIII, derivado do gênero romanesco. Prefere-se usar *formação* à *educação* em virtude de o termo Educação – *Erziehung*, em alemão – ter um sentido mais restrito que Formação – *Bildung* – pois evoca uma ação dirigida, com objetivos propedêuticos bastante definidos. Formação, por sua vez, seria entendida como o resultado de um processo que não pode ser atingido apenas pela atividade metódica da educação; a *Bildung* “pressupõe a atividade espontânea do indivíduo”, ocorrendo ao longo do processo de auto-aperfeiçoamento, como explica Wilma Patrícia Maas em seu detalhado estudo sobre o *Bildungsroman*.³⁴

³⁴ A origem do *Bildungsroman* é contemporânea ao projeto romântico alemão de construção de uma identidade nacional. Suas raízes estão fortemente vinculadas às circunstâncias históricas, culturais e literárias dos últimos 30 anos do século XVIII europeu. Cunhado pela primeira vez em 1810, pelo professor de filologia clássica Karl Morgenstern, o termo *Bildungsroman* recebeu várias traduções aproximativas (*novel of self-cultivation*, *roman des enfances*, *romance de formação*) que procuraram resguardar o sentido que lhe atribuiu o professor: uma forma de romance que “representa a formação do protagonista em seu início e trajetória até alcançar um determinado grau de perfectibilidade (...) e que também promove a formação do leitor através desta representação, de uma maneira mais ampla do que qualquer outro tipo de romance”. Compreendido pela historiografia literária como um fenômeno “tipicamente alemão”, capaz de expressar o “espírito alemão” em seu mais alto grau, o *Bildungsroman*, entretanto, firmou-se como um conceito produtivo em quase todas as literaturas nacionais de origem européia, tendo sido assimilado também nas literaturas mais jovens, como as americanas. Ao longo de seus quase 200 anos, cristalizou-se um conceito de *Bildungsroman*, que, a despeito da alta carga

Segundo a autora, os conceitos de 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. É a partir do Iluminismo que a natureza humana passará a ser compreendida como passível de mudança e de aperfeiçoamento e a educação será encarada como um meio de moldar e formar o caráter dos homens. É nesse momento que educação e literatura alcançam tamanha intimidade, que seus papéis acabaram se (con)fundido. Pode-se dizer que, de certa forma, o texto literário assimilou os conteúdos pedagógicos de sua época, e passou a veiculá-los, tornando-se, assim, “uma agência de socialização comparável à família e à escola”, pois ao “narrar a formação de seus heróis (...) os autores (...) procuram formar, educar e moldar os seus leitores, compatriotas e cidadãos”.³⁵

Neste novo gênero, a idéia de aprendizagem evoca a figura do herói que constrói, a partir de uma meta interior, a sua própria personalidade e seus princípios de ação moral. Já o caráter formativo desta literatura associa-se às influências que este herói recebe de instituições sociais basilares pelas quais transita – como a família, a escola, o teatro, a igreja, a loja maçônica –, todas dispostas a direcioná-lo e moldá-lo de acordo com seus valores e suas normas específicas. De acordo como também estudioso Jürgen Jacobs, citado por Maas, devemos considerar romances de formação,

As obras em cujo centro esteja a história de vida de um protagonista jovem, história essa que conduz, por meio de uma sucessão de enganos e decepções, a um equilíbrio com o mundo. Esse equilíbrio é freqüentemente descrito de forma reservada e irônica; entretanto, ele é, como meta, ou ao menos como postulado parte necessariamente integrante de uma história da “formação”³⁶.

Esses traços, característicos do romance de formação, entretanto, são variáveis de obra para obra. Segundo o próprio Jacobs, o romance de formação é um gênero bastante flexível e, por isso mesmo, embora se possa falar em características constitutivas do gênero, sempre há a possibilidade de variações ou mesmo de ausência de determinadas características.

ideológica de suas origens, acabou se tornando “uma instituição, um cânone atemporal e, paradoxalmente, a-histórico”. MASS, Wilma P. *O cânone mínimo*. São Paulo, Editora da Unesp, 1999. p. 23 e p. 28

³⁵ FREITAG, Barbara. *O indivíduo em formação*, São Paulo, Cortez Editora, 1994. p. 89.

³⁶ JACOBS, J. Apud MAAS, Wilma P. op. cit. p. 62.

Em *Cazuza*, o protagonista vive algumas das experiências mais típicas do gênero, a saber: “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”.³⁷ Embora a experiência erótica não faça parte do universo do menino Cazuza, todas as outras experiências enumeradas acima podem ser aplicadas à sua trajetória: o colégio interno e o convívio com os professores desta instituição, em especial com o Professor João Câncio, com quem aprendia além dos conteúdos escolares, muitas lições de vida; as luzes e as vitrines da cidade e seu teatro que permitiram à criança roceira o contato com o Belo, e, finalmente, o contato direto com as ambigüidades políticas, ao vivenciar o embate travado na própria instituição escolar entre o menino rico e o menino pobre.

Mikhail Bakhtin foi outro autor que se interessou pelo o gênero *romance de formação* ao elaborar uma tipologia sobre o romance – e essa sua tipificação nos permite reafirmar que *Cazuza* constitui-se um romance de formação, na medida que apresenta o homem em devir, isto é, o homem cuja formação está em processo:

O homem se forma *ao mesmo tempo que* o mundo. (...) Ele é obrigado a tornar-se um novo tipo de homem ainda inédito. É precisamente a formação do novo homem que está em questão. A força organizadora do futuro desempenha, portanto um importante papel, na mesma medida em que o futuro não é relativo à biografia privada, mas concernente ao futuro histórico. São justamente os *fundamentos* da vida que estão mudando e compete ao homem mudar junto com eles (...). A imagem do homem em devir perde seu caráter privado (até certo ponto, claro) e desemboca numa esfera totalmente diferente, na esfera espaçosa da existência histórica.³⁸

As inúmeras microlições que povoam o cotidiano de Cazuza e de seus colegas vão sendo sorvidas pelos leitores à medida que avançam em suas páginas. São ensinamentos

³⁷ MAAS, Wilma P. op.cit. p. 62.

³⁸ Mikhail Bakhtin, em *A Estética da Criação Verbal*, desenvolve uma tipologia do romance em que destaca o romance de viagem, o de provas, o biográfico (ou autobiográfico) e o de aprendizagem. Haveria, de acordo com este autor, um princípio estruturador básico, que vincula o herói à sua trama, ressaltando, porém, que dificilmente existem romances baseados em um único elemento estruturador. Há, na verdade, uma interdependência e sobreposição entre os princípios estruturadores, dando originalidade e especificidade a um romance singular. A característica *sui generis* do romance de aprendizado ou de formação do século XVIII consiste em condensar em um romance singular, simultaneamente, os elementos centrais de cada um dos tipos anteriormente discriminados: a viagem, as provas, o relato biográfico e o aprendizado. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo, Martins, 1992. p. 240.

transmitidos didaticamente, ora de modo mais objetivo, como no discurso de um mestre, ora de modo mais velado, através de parábolas e leituras exemplares – lições que estão em perfeita consonância com o momento político que o país atravessa. As experiências vividas por Cazuza, apesar de retratarem as peculiaridades dos costumes de uma época determinada, representam, em essência, a necessária experiência a ser vivida por todas as crianças: a de crescer e se tornar um adulto. Paralelamente a essa experiência do indivíduo em seu processo de crescimento ‘natural’ e cultural, corre a experiência da nação, que vai se modificando através dos tempos. Assim, as transformações privadas e particulares do protagonista imiscuem-se com essas modificações, confundindo-se com a amplitude das transformações públicas e gerais da nação. Desse nexos, surge o homem novo de um mundo novo, mas ambos – indivíduo e sociedade – emergem de tal maneira conectados que o destino de um se exprime no desenvolvimento do outro, inscrevendo, a biografia privada, os seus sinais no devir histórico.

E é dentro deste movimento dialético que ressaltamos as discussões de Viriato Corrêa sobre a Pátria, o Trabalho e a Educação que perpassam toda a narrativa de *Cazuza*. Acreditamos que a forma como estão entrelaçadas estas temáticas as torna de extrema importância no ideário estadonovista: o engrandecimento da Pátria é fruto do trabalho do cidadão educado, instruído e moldado pela escola.

1. “Que é pátria?”

O que faz dos homens um povo é a lembrança das grandes coisas que fizeram juntos e a vontade de realizar outras.

Ernest Renan

A inquietação dos homens em torno de uma identidade nacional que lhes permitisse reconhecer-se como parte de uma mesma nação – e a própria idéia de nação – mostra-se intermitente ao longo da História. A intervalos de tempo, lá está ela, fazendo-se presente no

rol das preocupações de historiadores, filósofos, escritores, enfim, da intelectualidade de um país. No Brasil dos anos de 1920, nossos intelectuais se atribuíram o dever de discutir e definir os rumos do país que ainda não conseguira se constituir como nação.

O escritor modernista Mário de Andrade é um desses homens. Os escritores modernistas estavam empenhados na valorização daquilo que é brasileiro, respondendo “literariamente” às angústias comuns dos pensadores de sua época. Na introdução de sua “Gramatiquinha”, manuscrito cuja intenção era elaborar uma gramática da fala brasileira, numa tentativa de compatibilizar linguagem oral e literária, ele desqualifica o uso da palavra Pátria quando se trata de aplicá-la ao nosso país. De acordo com o escritor, ainda não havia, no território brasileiro, nenhum fator que possibilitasse o emprego desse substantivo:

Brasil, corpo espondongado, mal costurado que não tem o direito de se apresentar como pátria porque não representando nenhuma entidade real de qualquer caráter que seja nem racial, nem nacional, nem sequer [sic] sociológica é um aborto desumano e anti-humano. Nesse mostrengo político existe uma língua oficial emprestada e que não representa nem a psicologia, nem as tendências, nem a índole, nem as necessidades nem os ideais do simulacro de povo que se chama o povo brasileiro.³⁹

O intento de Mário de Andrade de nacionalizar o idioma pátrio, idealizando, para tanto, uma gramática do português falado pelo povo, inseria-se num projeto mais amplo de redescoberta e definição do Brasil no qual estavam envolvidos grande parte dos intelectuais das primeiras décadas do século XX. A crítica contundente de Mário de Andrade explicita todo o desconforto que vinha sentindo, há muito, a intelectualidade brasileira no que tange à questão nacional, desconforto que nascia da dificuldade que ela enfrentava ao tentar transformar, efetivamente, esta vastidão de *terra* em uma *nação* — una, indivisível e coesa — e, dificuldade maior, transformar aqueles que a habitavam em *povo*. Afinal, desde os primórdios da República vivenciava-se uma situação de exclusão, remanescente do regime anterior, que este novo regime não sanara. A República que, em princípio se propunha a

³⁹ANDRADE, Mário de. “Gramatiquinha”. O escritor adianta em seus escritos, abandonados em 1929, que não tinha a pretensão de consolidar de forma completa e rígida os traços peculiares à norma brasileira, mas sim elaborar um discurso engajado, de implicações lingüísticas e estéticas. A despreziosidade de suas intenções explicaria o uso do diminutivo

implantar um regime que trouxesse o povo ao centro da cena política, dando-lhe voz e vez, acabou por desapontar. Os excluídos do Império, que aceitaram com certo entusiasmo a recém-proclamada República, pois esta lhes acenava com novas possibilidades de participação, rapidamente viram-se frustradas tais expectativas.

Desde o advento da República, senão antes, a questão da construção da nação e do povo que a ela correspondesse esteve no âmago dos debates e projetos políticos nacionais, liberais ou não. Os lamentos dos intelectuais e dos governantes apenas explicitam o abismo intransponível que havia entre o *povo real* e o *povo ideal*, cuja imagem, projetada pelos intelectuais e pelos fautores da República, é pautada, principalmente, pela adesão ao sentido moralizador do trabalho e pela recusa da ação política radical, inspirada pelas correntes socialistas cada vez mais atuantes na Europa.

Nossa República, passado o momento inicial de esperança de expansão democrática, consolidou-se sobre um mínimo de participação eleitoral, sobre a exclusão do envolvimento popular no governo. Consolidou-se sobre a vitória da ideologia liberal pré-democrática, darwinista, reforçadora do poder oligárquico. As propostas alternativas de organização do poder, a do republicanismo radical, a do socialismo e mesmo a do positivismo, derrotadas, foram postas de lado.⁴⁰

Havia a preocupação legítima em torno da construção de uma identidade nacional que só seria conseguida mediante a criação ou o resgate de um passado comum e das tradições do povo, nem que, para isso, fosse necessário inventar este passado e suas tradições.⁴¹

A preocupação desses intelectuais com identidade nacional deve-se ao fato de que a partir de seus traços distintivos é que cada indivíduo experimentaria essa sensação de pertencimento a uma comunidade, no caso, a nação. E, ao perceber-se membro dessa nação, ato contínuo, seria capaz de excluir o diferente, o estranho, o estrangeiro, aquele que está postado do lado de fora das fronteiras de sua pátria e poderia representar uma ameaça à soberania

em seu título. In: PINTO, Edith Pimentel. *A gramatiquinha de Mário de Andrade – Texto e Contexto*. São Paulo, Livraria Duas Cidades, 1990. p. 321.

40 CARVALHO, José Murilo de. *Os bestializados. O Rio de Janeiro e a República que não foi*. São Paulo, Companhia das Letras, 1989. pp. 161-162.

41 A expressão “tradição inventada” é usada por Eric Hobsbawm e se refere a um conjunto de práticas, cuja natureza ritual ou simbólica visa inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implicaria o estabelecimento de uma continuidade com o passado que querem preservar. Ver HOBBSBAWM, Eric e RANGER, Terence (orgs.). *A invenção das tradições*. Tradução Celina Cardim Cavalcante, São Paulo, Paz e Terra, 1984. pp. 9-23.

nacional. Neste sentido, a noção de Pátria possui uma potencialidade estratégica que a faz, e às “manifestações patrióticas que a acompanham, um elemento imprescindível dentro do conjunto de valores, práticas e normas que têm por finalidade a preservação da ordem e da estabilidade social, a racionalidade do poder, a conquista de uma identidade nacional e a afirmação de uma unidade social compacta”.⁴²

Era exatamente isso que buscavam os intelectuais brasileiros no período histórico conhecido como Estado Novo (1937-1945). Há, nesse momento, um recrudescimento da questão da identidade nacional e a Pátria volta ao centro das atenções, com o intuito de (re)acender a chama da fé patriótica nas mentes e nos corações do povo, sensibilizando-o para o culto dos símbolos, das datas cívicas, dos heróis e seus feitos – mesmo que fosse preciso edulcorar a vida e os tais feitos destas personagens – enfim, o povo deveria, munido de um sentimento de civismo, unir-se em torno de sua pátria e orgulhar-se de sua *grandeza*. A abstração do substantivo, entretanto, não mais deveria remeter exclusivamente ao aspecto territorial. Começava a se fazer sentir, naquele momento, a necessidade de os brasileiros assenhorem-se efetivamente de seu país, cujos contornos quase continentais, que sempre o distinguiram dos outros e insuflaram o orgulho nacional – por isso mesmo a vastidão de seu território era sempre enfatizada nos discursos sobre a nação –, não eram mais suficientes:

De uma exaltação contemplativa da beleza natural e das potencialidades ilimitadas da terra, passou-se a advogar a necessidade urgente de se conhecer, explorar, administrar e defender o território. Contudo, não bastava arrolar medidas, era preciso passar à ação, o que forçava as elites pensantes a defrontarem-se com a realidade nacional, ensaiar diagnósticos e propor soluções para aqueles que lhes pareciam ser os nossos males. Proliferaram-se discursos nos quais o Brasil interessava não pelo que era, mas pelo que poderia vir a ser.⁴³

Desde os anos de 1930 vinha-se fazendo um enorme investimento político-afetivo em defesa de uma pátria indivisa e una. A busca da unidade da pátria pressupõe que sejam abandonadas as divergências partidárias, de classe ou regionais – eliminando, assim,

42 DUTRA, Eliane. *O ardil totalitário ou a dupla face na construção do Estado Novo*. São Paulo, 1990. Tese (Doutoramento em História), FFLCH/USP. p. 220.

43 DE LUCA, Tânia Regina. op. cit. p.40.

qualquer tipo de conflito e a dissensão social – e que seja valorizada a harmonia entre os homens, fortalecendo o poder e as instituições.

O mesmo também acontece em *Cazuza*, onde a questão da Pátria é generosamente contemplada em diversas circunstâncias ao longo do livro. São, porém, os capítulos intitulados “Que é Pátria”, “Que é Brasil” e “A obra dos brasileiros” aqueles que traduzem de forma mais explícita as questões que Viriato Corrêa julga interessantes para a formação do caráter infantil e é, neles, principalmente que vou me ater para a discussão do tema *Pátria*. Tais capítulos estão impregnados de um nacionalismo eufórico e de um civismo ímpar, bastante condizentes com o momento histórico, recriando o “porquemeufanismo” consagrado por Afonso Celso em seu livro *Porque me ufano de meu país*, publicado por ocasião do IV centenário do Brasil, em 1900. O livro, que teve inúmeras edições, é, segundo Marilena Chauí, “pressuposto tácito de tudo quanto se fez em matéria de civismo neste país, particularmente nas obras escolares de um Bilac ou de um Coelho Neto, ou na história do Brasil para crianças de um Viriato Corrêa”.⁴⁴

O tema em questão surge, no capítulo “Que é Pátria”, com a discussão, em sala de aula, sobre um dos símbolos pátrios – a bandeira nacional – sugerido pelo professor como tema de uma produção de texto:

–O tema que eu vou dar para a composição de hoje, (...), além de belo, deve ser grato para vocês.
E escreveu no quadro-negro: A Bandeira Nacional.
De ponta a ponta das carteiras as fisionomias se alegraram.⁴⁵

A alegria compartilhada pelos alunos provém, primeiramente, do fato de que discorrer sobre a bandeira nacional seria uma novidade em relação aos “velhos temas de composições (...) enfadonhos e inexpressivos” a que eram sempre submetidos, mas, principalmente, porque esse seria um tema de fácil execução. A facilidade ao executar a tarefa proposta pelo professor revela o apreço e o orgulho que estas crianças nutrem pelos símbolos pátrios, aqui representados pela bandeira nacional. Pegas pelo coração,

44 CHAUÍ, Marilena. *Brasil – mito fundador e sociedade autoritária*. São Paulo, Fundação Perseu Abramo, 2000. p. 51.

45 CORRÊA, Viriato. op. cit. p. 152.

asseguram não lhes faltar assunto quando o tema lhes é tão caro, e explicitam isso enquanto elaboram seus textos, anunciando que “com um tema dessa ordem a pena corre sobre o papel”, ou que “não há caiporismo” que os impeça de fazer bem esta tarefa.⁴⁶

A adesão incondicional dos alunos ao tema da bandeira nacional parece advir da eficiência dos símbolos em agregar os indivíduos sob sua égide. De acordo com Montserrat Guibernau, tal eficiência reside em sua imprecisão, pois é ela que permite a um símbolo ser particular e, ao mesmo tempo, coletivo, conciliando, assim, suas duas faces: a individual e a comunitária. Em suas palavras,

A consciência de formar uma comunidade é criada através do uso de símbolos e da repetição de ritos que dão força aos membros individuais da nação (...) A significação de um símbolo não pode ser deduzida. Os símbolos só têm valor para aqueles que o reconhecem. Dessa forma, proporcionam um mecanismo revelador para distinguir entre seus membros e “estranhos”, e para elevar nas pessoas a consciência – e a sensibilidade dos seus aspectos comunitários.⁴⁷

Fica claro, no episódio retratado, que aqueles alunos se reconheceram como membros de um grupo, o que lhes proporcionou o contentamento e a segurança que todos experimentamos quando nos sentimos parte de algo maior, no caso, o fato de pertencerem à mesma Pátria. A identificação intensa e emocional que os indivíduos têm com a sua pátria é que os levaria, ainda segundo Guibernau, a se empenhar em atos heróicos, tanto quanto bárbaros, com vistas a proteger o interesse de sua nação. Essa identificação emocional com a Nação também é abordada mais recentemente por Benedict Anderson para quem a nação é “uma comunidade política imaginada – e imaginada como implicitamente limitada e soberana”. Essa definição proposta por Anderson, cunhada dentro dos conceitos antropológicos, vê a nação como um artefato cultural “de tipo peculiar” que inspira uma profunda “legitimidade emocional”. Nesse sentido, a nação seria

imaginada porque nem mesmo os membros das menores nações jamais conhecerão a maioria de seus compatriotas, nem os encontrarão, nem sequer ouvirão falar deles, embora na mente de cada um esteja viva a imagem de sua comunhão; (...) é

⁴⁶ Ibid.

⁴⁷ GUIBERNAU, M. *Nacionalismos – o estado nacional e o nacionalismo no século XX*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1997. p. 91.

imaginada como limitada, porque até mesmo a maior delas (...) possui fronteiras finitas, ainda que elásticas, para além das quais encontram-se outras nações; (...) é imaginada como soberana, porque o conceito nasceu numa época em que o Iluminismo e a Revolução estavam destruindo a legitimidade do reino dinástico hierárquico, divinamente instituído; e, finalmente, a nação é imaginada como comunidade porque, sem considerar a desigualdade e exploração que atualmente prevalecem em todas elas, a nação é sempre concebida como um companheirismo profundo e horizontal. Em última análise, essa fraternidade é que torna possível, no correr dos últimos dois séculos, que tantos milhões de pessoas, não só matem, mas morram voluntariamente por imaginações tão limitadas.⁴⁸

Pode-se dizer que essas palavras de Anderson foram, de algum modo, antecipadas por Lucien Febvre que, em suas aulas no Collège de France, entre os anos de 1945-47, já se referira à nação como uma “realidade psicológica”, cuja chave provém da noção de *articulação*. Febvre ensinava a seus alunos que “a nação não é feita de indivíduos” mas sim de grupos – famílias, profissões, escolas, igrejas – que se unificam e subordinam a tarefas comuns. A nação, continua o historiador francês, “representa a transferência para uma comunidade mais vasta, dotada de um território nacional, de simpatias estreitas que funcionam livremente no interior dos grupos elementares. Ela cria uma mentalidade entre [seus] aderentes, uma consciência nacional. (...) A história vivida em comum determina a tomada de consciência. E esta tomada de consciência marca a representação da história, o sentido da história, o curso mesmo da história. A nação [é] ao mesmo tempo [um] fato sofrido e [um] fato querido, de onde vem a sua força.”⁴⁹ E é por esta razão, por ser um “fato querido”, que o tema da bandeira nacional – símbolo pátrio por excelência – angaria a simpatia imediata das crianças.

Sobre os símbolos nacionais, pode-se acrescentar que sua veneração tem uma finalidade estratégica que é a de, ao mesmo tempo, fortalecer a unidade da pátria e dissimular a “diferenciação dentro de si mesma, transformando a realidade da diferença na aparência da similaridade, permitindo, assim, às pessoas se revestirem da ‘comunidade’ com integridade ideológica. Os símbolos mascaram a diferença e põem em relevo a comunidade, criando um sentido de grupo”⁵⁰, onde se irmanam os grandes e os pequenos, os poderosos e os humildes.

48 ANDERSON, Benedict. *Nação e consciência nacional*. São Paulo, Editora Ática, 1989. pp. 12-16.

49 FEBVRE, Lucien. *Honra e pátria*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1998. p. 156.

50 Ibid. p. 92.

No caso específico da bandeira nacional, pode-se dizer que o sentimento fraterno que ela suscita provém da idéia de que “a bandeira a todos acolhe, abriga todos os brasileiros (...). Ela é o símbolo de união e seu culto poderosamente reclama pelo envolvimento de todos pelo coração, pela inteligência, pelo esforço e pelo sacrifício para fortalecimento do país”.⁵¹ Assim, a Bandeira Nacional, tanto quanto o Hino Nacional e as Armas Nacionais seriam os três símbolos pátrios que proclamariam a identidade e a soberania de um país independente – daí o respeito e a lealdade imediata que suscitam entre os indivíduos.

Antes de os alunos iniciarem a empreitada, entretanto, professor os adverte de que não deveriam se deixar impressionar por belas palavras e sim se preocuparem com “bonitos pensamentos”. Mesmo advertidos, os alunos lançam-se sobre os clichês que exaltam as belezas naturais do país, o que deixa o professor profundamente indignado:

Pátria (...) é qualquer coisa de espiritual. Não existem pátrias físicas, ou melhor, pátrias não se medem pela extensão territorial. Brilho de céus, beleza de campos e mares, riquezas e tamanho da terra são obras da natureza para as quais o homem não concorreu com uma parcela do seu esforço. E pátria é, principalmente, o esforço digno de seus filhos. (...) É o homem. Se o homem é pequeno, ela é insignificante; se o homem é grande, ela é grandiosa.(...) O Brasil não é o volume das águas do Amazonas. Não é a Mantiqueira, com seus picos coroados de nuvens. Nem os campos de Mato Grosso, verdes, intermináveis. Nem a cachoeira de Paulo Afonso (...), Nem a Guanabara. Nem o Corcovado. Nem o Pão de Açúcar. Nada disso é trabalho nosso.⁵²

E frente aos olhares compenetrados das crianças, emenda, inflamado:

Num país, a beleza da paisagem, o fulgor do céu a extensão dos rios, as próprias minas de ouro, são quase nada ao lado da inteligência, da energia do trabalho, das virtudes morais de seus filhos.(...)
– É essa energia, esse trabalho, essa inteligência, essas virtudes morais, que a nossa bandeira representa.⁵³

51 DUTRA, Eliane. op. cit. p. 263.

52 CORRÊA, Viriato. op. cit. p. 154.

53 Ibid. p. 157.

É interessante ressaltar que a indignação do professor frente ao resultado dos textos dos alunos provém mais do fato de que as crianças ainda se apeguem aos clichês que enaltecem a extensão territorial do país, ou às suas riquezas minerais e naturais, do que do fato de terem ignorado por completo sua advertência. Ignorá-la não é sinal de desobediência nem de rebeldia, como poderia parecer à primeira vista, mas é sinal, sim, de acordo com o professor João Cândio, de uma noção de pátria equivocada, que precisa ser urgentemente revista.⁵⁴

O discurso viriatiano parece partilhar a idéia de que os símbolos, importantíssimos na constituição da identidade nacional, embora tenham a capacidade de expressar um vínculo e uma continuidade com o passado, “precisam ser constantemente reinterpretados, e até recriados, para evitar o perigo de se tornarem estereotipados, decorativos ou sem significação”.⁵⁵ Por isso a insistência de João Cândio para que as crianças se afastassem dos clichês e dos lugares-comuns, que apenas revelariam a vacuidade deste tipo de discurso.

Neste sentido, a Pátria, evocada pela bandeira nacional, não deve ser medida por sua vastidão geográfica, cujo território “vai dos picos da serra Roraima às margens do Chuí”, nem tampouco aquilatada por seu “solo fecundo” ou pela beleza dos “campos floridos”, como vinha sendo feito até então. Contrariando a letra do próprio Hino Nacional, Corrêa acredita que sermos “gigantes pela própria natureza” não é motivo de orgulho. Devemos, sim, admirar o que é fruto do trabalho humano, aquilo que foi construído pelas mãos dos brasileiros ilustres ou não – pensamentos que vêm bem ao encontro do momento em que Getúlio Vargas conclama a todos para construção da nação brasileira.

54 Fico tentada a afirmar que esta indignação da *personagem* João Cândio é a indignação do próprio *autor*, Viriato Corrêa, contudo, a teoria literária proíbe-me de fazê-lo. Assim, lanço mão da categoria “autor implícito” desenvolvida por Wayne Booth, que vai contra o mito do desaparecimento do autor: “o autor não desaparece mas se mascara constantemente, atrás de uma personagem ou de uma voz narrativa que o representa”. Essa noção é bastante útil ao se lidar com o “eterno recuo do narrador e do jogo de máscaras que se trava entre os vários níveis da narração”. É apenas na relação entre os tipos de foco narrativo e o autor implícito que se pode alcançar “a visão de mundo que transpira a obra literária, aos valores que ela veicula, à sua ideologia”. Portanto, neste e nos demais capítulos atribuirei “exclusivamente” aos personagens as noções veiculadas pelo discurso viriatiano. Sobre o autor implícito ver LEITE, Lígia Chiappini Moraes. *O foco narrativo*. São Paulo, Ática, 1985. pp. 18-19.

55 GUIBERNAU, M. op. cit. p.92.

Sabe-se que a idéia de Nação, tal como a conhecemos hoje, é um conceito historicamente recente, datando do século XVIII, e deve ser compreendida, de acordo com o historiador Eric Hobsbawm, como uma “entidade social apenas quando relacionada a uma certa forma de estado territorial moderno, o ‘Estado-Nação’”,⁵⁶ cujas características principais seriam o uso legítimo da força, dentro de suas fronteiras, e a busca pela união do povo submetido a seu governo “por meio da homogeneização, criando uma cultura, símbolos e valores comuns, revivendo tradições e mitos de origem ou, às vezes, inventando-os”.⁵⁷

Sabe-se, ainda, que a utilização dos símbolos em cultos e rituais, como o hasteamento da bandeira, a entoação do Hino Nacional, as Paradas em datas cívicas entre outras manifestações, tem o intuito de regenerar a displicência cívica, aumentar a disposição psíquica para a prática do civismo, assim como reforçar as atitudes de obediência, coragem, sacrifício e nacionalismo. É por isso que devem ser propiciadas, aos membros de uma nação, situações em que sejam exibidos e venerados os símbolos representantes da unidade nacional: é neles que são fortalecidos os laços entre esses membros, que se sentem unidos em torno de algo maior, a sua pátria.

Em *Cazuza*, esses momentos são propiciados, principalmente, pela escola – seja nas produções de texto, seja nas discussões em sala (ou mesmo no recreio), que emergem a partir da interação dessas crianças com as outras e delas todas com o professor. A estratégia da produção de texto é usada em outra ocasião: o mesmo professor solicita àqueles alunos que redijam um novo texto, cujo tema, “encantador”, era “A natureza do Brasil”. A essa nova solicitação, uma nova prevenção quanto ao teor deste texto: “não quero palavras. Quero idéias”. Cazuza sente-se tomado por forte emoção ao iniciar seu trabalho, e, empolgado, vai tecendo seu texto crivando-o de adjetivos, em todos os graus, e de advérbios de intensidade, como o próprio menino reconhece:

56 HOBBSBAWM, Eric. *Nações e nacionalismos desde 1780*. São Paulo, Paz e Terra, 1991. p. 19.

57 GUIBERNAU, M. op. cit. p.56.

Entusiasmei-me pelo assunto e fiz toda a minha prova tocado por esse entusiasmo. Comecei gabando a riqueza e a formosura da terra brasileira. Não havia no mundo solo mais fértil, nem fertilidade mais abundante. No Brasil tudo era suave, belo, grandioso e opulento. Não existiam florestas mais ricas do que as nossas. Nem campos mais fartos. Nem vales mais risonhos. Um paraíso. O clima doce e amável. As manhãs cor-de-rosa. Os luares de arminho. Não se encontrava no planeta região mais generosa. Ouro, prata e pedras preciosas, nenhum povo possuía mais do que nós. As árvores alheias não davam frutos tão saborosos como as nossas. Os pássaros de outros países não tinham plumas tão lindas nem tão lindos cantos como os nossos pássaros. Não podia haver natureza mais brilhante e mais benévola do que a natureza do Brasil.⁵⁸

O tom ufanista do texto, assim como a ingenuidade das idéias, mais uma vez desagrada o professor, que classifica sua redação de “palavrosa” e a compara com a anterior, que versava sobre a bandeira nacional. Naquele primeiro texto “todos erraram a verdadeira noção da pátria louvando a grandeza territorial do país em vez de louvar a grandeza moral e o esforço da gente”, e, neste, aos olhos do professor, aconteceu algo semelhante: ao escreverem sobre a natureza do Brasil, “todos se atiram a gabar desabridamente” a flora, a fauna e a geografia do país, vangloriando-se delas de maneira por vezes infundada.⁵⁹ Entretanto, o mestre admite:

A culpa não é de vocês, é de quem lhes ensina noções falsas. Para muita gente, patriotismo é elogiar as nossas coisas, mesmo quando elas não merecem elogios. É um erro. O verdadeiro patriotismo é aquele que reconhece as coisas ruins do seu país e trabalha para melhorá-las.(...) É necessário que vocês, desde pequeninos, saibam disso, para que, desde pequeninos, pensem em engrandecer o Brasil.⁶⁰

A crítica do professor faz coro com esta intelectualidade brasileira que, desde as primeiras décadas do século XX, ressentia-se do fato de o país ainda não possuir, até então, uma consciência nacional capaz de transformá-lo em um todo organicamente estruturado. Investiam na geografia e na história do Brasil, apostando que tais disciplinas seriam as responsáveis por “ensinar aos cidadãos a cartilha do patriotismo”⁶¹, porém a visão grandiloqüente veiculada pela geografia contrapunha-se, até então, a uma história sem

58 CORRÊA, Viriato. op. cit. p. 172.

59 Ibid. p.172.

60 CORRÊA, Viriato. op. cit. p. 173.

graça, desbotada e sem viço, fato que causava um profundo desconforto nos intelectuais da época, dada a importância dessas disciplinas na formação de uma consciência nacional, e do caráter patriótico do cidadão.

Seguindo este raciocínio, a idéia de patriotismo, assim como ocorrera com a idéia de Pátria, precisava, então, ser reelaborada: o “verdadeiro patriotismo” é crítico em relação ao seu país, e o verdadeiro patriota é aquele capaz de discernir entre o bom e o ruim, e reconhecer, entre acertos e desacertos, as dificuldades que sua pátria enfrenta e esforçar-se para superá-las. Do mesmo modo, ao relegar a vastidão territorial a um segundo plano, elegendo como os verdadeiros responsáveis pela grandeza da pátria, os homens que nela vivem e que a constroem constantemente com seus feitos – pequenos ou grandes – o discurso viriatiano está (re)conceituando a idéia de Pátria, que passa a ser o homem e não seu território:

[o Brasil] é tudo o que temos feito em prol do progresso, da moral, da cultura, da liberdade e da fraternidade. O Brasil não é o solo, o mar, o céu que tanto cantamos. É a história, de que não fazemos caso nenhum. O Brasil é obra de seus construtores (...) que o tiraram do nada selvagem e o fizeram terra civilizada.⁶²

E mais adiante, completa:

Justamente porque a terra não é a mais doce, nem a mais generosa, nem a mais rica, é que é maior o valor da nossa gente. Diz-se por aí que no Brasil tudo é grande e só o homem é pequeno. Está errado. No Brasil não há nada maior que o homem. Devemos ter orgulho de ser brasileiros (...), porque a obra que estamos realizando no mundo, é obra que ninguém realizou.⁶³

O professor segue, elencando e nomeando esses construtores: os jesuítas, que “transformaram antropófagos em seres humanos”; os bandeirantes, “Antonio Raposo, Fernão Dias Paes, Borba Gato, Bartolomeu Bueno, desbravando os sertões à procura de ouro e pedras preciosas”; os agricultores da cana, “uma das maiores riquezas do país” e do café, “que engrandeceu São Paulo”, do cacau e da borracha; a indústria pastoril, “espalhando boiadas pelo território nacional”; os negros com seu “trabalho obscuro” nos campos, nas minas e nas fábricas e nos trapiches. Por último, cita os heróis nacionais da

61 DE LUCA. Tânia R. op. cit. p. 86.

62 CORRÊA Viriato. op. cit. p. 155. Grifo meu.

63 Ibid. p. 174. Grifo meu.

Inconfidência Mineira, da Regência e da República e os grandes vultos da ciência, das letras e das artes.⁶⁴

No que tange à produção historiográfica brasileira, o professor lastima-se de que dela “não fazemos caso nenhum”. Como já foi dito, a história ocupava um lugar de pouco relevo na produção cultural, ofuscada pelo espaço geográfico monumental do país, e o autor, ao valorizar a ação do homem na conquista e manutenção do território brasileiro, considerando essa a sua maior realização, e não a paisagem, para a qual “o homem não concorreu com uma parcela do seu esforço”, envereda por outro caminho.

Vale lembrar que da pena de Viriato Corrêa saíram muitos livros sobre a história do Brasil,⁶⁵ tanto para o público adulto como para o infantil entre as décadas de 1920 e 1930. O autor, em seu trabalho como cronista da História, esmerava-se na produção destes textos, cujo estilo narrativo visava despertar a emoção e, por meio deste sentimento, afetar seus leitores, inspirando-lhes o zelo pela pátria como terra e nação. Corrêa colocava em cena, nestes livros, uma história romanceada, repleta de grandes feitos e de seus protagonistas – relembrando episódios e datas comemorativas, numa tentativa de redesenhar nosso passado, escolhendo na paleta de cores os tons mais fortes e vibrantes.

Observa-se esta história romanceada, por exemplo, em uma obra de 1921, que seria “para uso das escolas”, como assinala sua página de rosto. Nesta obra, os contos de Viriato Corrêa “obedecem à ordem cronológica das nossas fases históricas”, pois, em sua concepção, sendo um livro infantil, uma classificação se faria necessária. Para tanto, valeu-

64 Ibid. pp. 155-156. Em relação às etnias, cabe lembrar que o livro as aborda de modo muito discreto e estereotipado. O negro, por exemplo, figura em papéis que sempre lhe couberam: a contadora de história, o trabalhador “obscuro”, a “preta velha” que foi escrava, e, como exemplo de força de vontade, o professor desfia a história de Luis Gama, que apesar de toda a má sorte (“pai infame, extrema pobreza, desgraça da escravidão”) tornou-se um brilhante advogado e “defensor da raça negra”. Sobre a escravidão, aliás, vale citar o caso da ex-escrava: Ao dar o braço a uma “preta velha”, a quem costumava dar esmolas, ajudando-a a descer a escadaria, o professor é surpreendido pelos risos dos alunos. Foi o que bastou para que ouvissem (mais) uma lição: que o Brasil “deve ter pelo negro grande afeição e um grande carinho”, pois para o progresso do país ele “concorreu com o suor de seu rosto, com o trabalho de seu braço, com a bondade de seu coração e com o sacrifício de sua liberdade”. Assim colocado, presume-se que o negro trabalhou de bom grado e sacrificou, consentidamente, a seu direito de ser livre em prol do Brasil. Sobre os índios, o livro contenta-se com raras menções, e figura como o “antropófago” que, graças ao trabalho dos jesuítas, tornaram-se “seres humanos”. Era o diferença que precisava ser assimilado pela homogeneidade da nação. pp. 143 e 155.

65 Refiro-me aos títulos *Histórias da nossa história* (1920), *Contos da História do Brasil* (1921), *Terra de Santa Cruz* (1921), *Brasil dos meus avós* (1927), *História do Brasil para crianças* (1934), *Alcovas da história* (1934), *História da Liberdade no Brasil* (1974, 2a ed.) e *As belas histórias da História do Brasil* (1948) só para citar alguns.

se da classificação de Silvio Romero, por considerá-la “mais simples para as crianças”.⁶⁶ Assim, Corrêa passeia por quatro períodos da história, cujo percurso se inicia “nas quilhas das naus de Cabral e termina na piedade cristã do apostolado dos jesuítas; o segundo, partindo da ‘jornada milagrosa’, que expulsou os franceses do Maranhão, entra pela epopéia maravilhosa da guerra holandesa e finda nas primeiras bandeiras dos paulistas, desbravando os sertões; o terceiro – abre no movimento autonômico de Minas com a figura excepcional de Tiradentes e acaba no reinado de D. João VI; o quarto é o período da Independência e o último, o da República”.⁶⁷

O excesso de predicados usados na apresentação deste livro já nos permite antever o tom da obra: serão narrados episódios criteriosamente escolhidos, a fim de tornar a história mais interessante e palatável. O intuito do autor, com este livro, entretanto, é “apenas dar às crianças, pela feição anedótica, o tom geral da História brasileira”, pois está ciente de que faltam “episódios que possam melhor definir as subdivisões das fases”.⁶⁸

Outro exemplo estaria nas páginas de *História do Brasil para crianças*, datado de 1934 e ricamente ilustrada por Belmonte. Neste livro, Corrêa volta a dirigir-se ao público infantil. Uma nota, à guisa de introdução, alerta os leitores para o fato de que as crianças se interessam por “tudo o que é vistoso”, por isso, justifica-se o autor, este livro procura dar a elas “apenas a superfície da história brasileira. Nada de filosofia. Nada de profundos aspectos históricos que lhes possam causar bocejos”.⁶⁹ Mais uma vez situação se repete: ambas as obras visam introduzir as crianças ao civismo e excitar-lhes a fé patriótica.

Portanto, ao trazer para primeiro plano “os aspectos culminantes da história pátria”, estes trabalhos inserem-se perfeitamente neste momento de busca por uma identidade nacional, em que se acreditava que “na exaltação dos atributos dos homens do passado,

66 CORRÊA, Viriato. *Contos da História do Brasil*, p.xii. A classificação de Silvio Romero divide, segundo Corrêa, a história nacional em séculos: o do descobrimento e da conquista; o da expansão e da resistência; o do desenvolvimento autonômico e o da Independência e da República.

67 Ibid. p. xiii.

68 Ibid. p.xiii.

69 CORRÊA Viriato. *História do Brasil para Crianças*. 23ª edição, Companhia Editora Nacional, 1961.

aparece a revelação das expectativas quanto aos homens do presente e a pretensão explícita de conservar intacto o que foi construído no tempo”.⁷⁰

Em *Cazuza*, como em suas obras sobre a História do Brasil, Corrêa também procura resgatar este passado histórico, com o intuito de reforçar o sentimento nacionalista que emerge do orgulho de cada brasileiro poder partilhar um passado comum de glórias, que merece ser venerado por todos.

Assim, o professor, durante as aulas, não poupa os alunos de uma rememoração incansável sobre os feitos de nossos heróis, arrolando desde nossos primeiros patriotas, os defensores do solo brasileiro, como Estácio de Sá, Mem de Sá, Araribóia e Jerônimo de Albuquerque e a coragem desses homens para expulsar os franceses do Rio de Janeiro e do Maranhão, assim como os pernambucanos que arrasaram o domínio holandês no Norte, até chegar a um herói anônimo, um voluntário da Guerra do Paraguai, que era gratificado com um pequeno soldo que a nação lhe pagava por ter lutado em defesa da pátria.

O capítulo que retrata o episódio deste voluntário de guerra merece ser comentado. Em poucas palavras, pode-se dizer que o capítulo apresenta um soldado brasileiro – o voluntário – vigiando um prisioneiro paraguaio. Estando apenas os dois homens frente a frente, eles começam a conversar, e da simpatia para a piedade é um curto passo: o soldado brasileiro liberta o prisioneiro paraguaio. A passagem dos anos, porém, não apaga da memória do nosso soldado este seu ato, e uma dúvida martela sua mente: Seria correto apiedar-se de um inimigo da pátria?

O padre que ouvia o voluntário tenta apaziguar seu espírito, dirimindo sua dúvida – que poderia ser a dúvida de qualquer cidadão ciente de seus deveres para com sua pátria:

Nunca pode ser um ato mau aquele que é um ato de piedade humana. No mundo não deve haver povos amigos, povos inimigos; só deve haver irmãos. O bom patriotismo é aquele que se pode praticar juntamente com a fraternidade. Porque o bom patriotismo não é o que vence as guerras, mas o que realiza a paz e a concórdia dos homens. (...)

70 DUTRA, Eliane. op. cit. p. 271.

O seu procedimento seria belo em qualquer ocasião e mais belo foi por ter sido na guerra. Na guerra o fim é destruir. Não há clemência, não há humanidade. E você, na guerra, teve um gesto de misericórdia. (...) Pode ser que, para os homens, você seja um criminoso, mas para Deus, que não nos fez inimigos e, sim, irmãos, você praticou uma nobre ação.⁷¹

Percebemos, mais uma vez que, para Viriato Corrêa, o patriotismo, isto é, o amor à pátria, não pode ser incondicional. O autor já nos deu mostra disso no episódio que retrata as belezas naturais do país, que não deveriam ser exaltadas sem razão. Exaltar o que me pertence, apenas porque é *meu*, não é patriotismo – ser patriota é reconhecer, por exemplo, que “a natureza brasileira não é nenhuma perfeição de doçura e amenidade”, ou que “não temos ferro, não temos petróleo, não temos outros minerais que são a riqueza real do mundo”⁷², mas, por outro lado, temos a verdadeira riqueza que “é aquela que está nas mãos do homem”, ou seja, a sua capacidade para encarar os problemas da pátria, buscando solucioná-los.

Algo análogo ocorre no episódio do voluntário da guerra do Paraguai, em que o autor faz uso da expressão “bom patriotismo”, à semelhança do significado já expresso em “verdadeiro patriotismo”, evidenciando que a criticidade é indispensável ao sentimento patriótico, que não deve toldar a visão aguda que todos devem ter de sua pátria. O amor à pátria não deveria, portanto, justificar ou legitimar a violência e a destruição, como é comum acontecer nas guerras, pois o amor à pátria não pode exceder o amor a Deus e a seus semelhantes. O ideal cristão de Viriato Corrêa revela-se, neste caso, na valorização da piedade, uma das inúmeras virtudes com que o autor se ocupa no intento de formar os cidadãos deste novo Brasil que se anuncia.

Assim como faz com as virtudes, Viriato elege alguns valores a serem trabalhados com seus pequenos leitores. O ideal de liberdade é um deles e pulsa forte na escrita desse autor, que tem bastante firme a idéia que os brasileiros trazem em seu caráter o gérmen da liberdade. Em *História da Liberdade no Brasil*, por exemplo, relançada em 1971, no auge

⁷¹ Ibid. p. 122.

⁷² Ibid. p. 173. O livro traz uma nota do Editor alertando para o fato de que ferro e petróleo são riquezas recentes, desconhecidas dos brasileiros no momento da primeira publicação, em 1938.

na ditadura militar, Viriato já escrevia na introdução que “a liberdade é vocação, é índole, é instinto nosso. E isso muito nos honra e nos eleva”.⁷³

Em *Cazuza*, o discurso viriatiano também consagra várias linhas à defesa da liberdade, cujo valor é exaltado tanto através de situações corriqueiras, quanto através de fatos importantes para a história do país. Singelo, porém revelador, é o episódio em que o menino Cazuza, desobedecendo sua mãe, prende num alçapão um corrupião que “andava a cantar, todas as manhãs, na cerca da casa de moer cana”. A mãe do menino se contraria:

- Cazuza, eu já te disse que isso não se faz!(...)
- Mas este não foi tirado do ninho expliquei-lhe. Já é grande, não tem mãe.
- Mas tinha liberdade e tu lhe roubaste a liberdade. Deus fez as aves para viverem livremente no espaço e tu queres encerrá-las nas grades de uma gaiola.
- Mas eu lhe dou comida, água, tudo, acrescentei.
- Ela pegou-me pelo braço.
- Onde mamãe vai me levar? Indaguei assustado.
- Vou prender-te no quarto, uma semana, (...) um mês.
- Não, não! Bradei.
- Mas eu te dou água, comida, tudo. Por que não queres?
- Porque é ruim, respondi. Assim não brinco, não corro, não vejo nada.
- Ah! Exclamou mamãe. Então a comida, água, não bastam. É preciso a liberdade que tu não podes dispensar, é a liberdade que queres tirar ao corrupião. A prisão que te assusta é a prisão que queres dar ao pássaro.⁷⁴

A conclusão a que a mãe, o adulto sempre atento que já mencionamos, induz o filho a chegar é a de que não basta prover, suprir um ser com as necessidades mais básicas de sobrevivência, se ele não puder provar o sabor de ser livre. Embora óbvia, essa conclusão soa bastante interessante se pensarmos no período em que este livro está circulando no país. É nos anos do Estado Novo que o governo outorga ao país sua legislação trabalhista e social, entenda-se concessão de direitos, porém para ser *merecedor* desses direitos sociais o indivíduo deve ao Estado sua obediência e aquiescência. A noção de cidadania que se

73 CORRÊA, Viriato. *História da liberdade no Brasil*, p. 3. O livro, relançado em 2ª edição em 1974, numa parceria da editora Civilização Brasileira e o INL/MEC, traz em sua contracapa a seguinte nota: “Este livro é obra de relevante conteúdo patriótico que muito contribui para integrar os seus leitores – sejam eles de que idade forem – na tradição cívica nacional, a todos ensinando e incentivando o amor à liberdade.” Aurinho da Ilha inspirou-se neste livro para compor o samba enredo da Escola de Samba Acadêmicos do Salgueiro, que levou à avenida Presidente Vargas, no carnaval de 1967, um desfile que aproveitou os 12 capítulos de *História da Liberdade no Brasil*. Viriato Corrêa, em entrevista ao *Diário de Notícias* (19/08/1966), disse estar “encantado com o gesto da escola” que além de espontâneo, “mostrava o patriotismo dessa gente para com as coisas de nossa terra”.

74 CORRÊA, Viriato. *Cazuza*. p. 38.

estabelece entre os indivíduos e o Estado é uma relação de “proteção”, que simula uma relação entre pais e filhos: “O Estado protege, orienta, coordena, doa proíbe, incentiva, como um pai; o ‘cidadão’ obedece, ouve, respeita, segue as normas, como um filho”.⁷⁵ Seria o episódio do corrupção um posicionamento de Viriato Corrêa a esta política paternalista do Estado Novo?

O cerceamento da liberdade justificou-se, também, nestes anos do Estado Novo, através da figura do inimigo, interno ou externo,⁷⁶ que será usada como a responsável por todas as mazelas e infelicidades que o país atravessava neste período repleto de suspeição e insegurança – o que legitimaria o uso das medidas duras e antidemocráticas (estado de sítio, censura, prisões, torturas) que foram aplicadas em nome da salvaguarda da soberania pátria e da segurança nacional.

Muito embora, em *Cazuza*, a noção de pátria soberana seja bastante valorizada, esta soberania não deve prescindir da liberdade de seu povo. Pelo contrário: A soberania nacional seria fruto da luta e, muitas vezes, do sangue de brasileiros que tudo fizeram para que sua pátria se livrasse do jugo da coroa, do domínio dos invasores, da espoliação do Império. São estes homens de convicção liberal, que tanto lutaram pela emancipação de sua pátria que o discurso viriatiano faz questão de relembrar neste trecho:

Pátria brasileira, meus meninos, (...) é tudo que se fez para que tivéssemos liberdade. É a Inconfidência Mineira, com Tiradentes morrendo na forca. É o martírio de Domingos José Martins e do Padre Roma, na Revolução de 1817. É o trabalho de José Bonifácio e de Joaquim Ledo, na Independência. É o sacrificio de Frei Caneca e do padre Mororó, na Confederação do Equador. É o verbo e de Patrocínio e Nabuco, na Abolição. É Silva Jardim, Benjamim Constant e Deodoro, realizando a República.⁷⁷

Estes homens reverenciados pelo livro têm em comum, além de partilharem convicções liberais, o fato de terem se envolvido, de uma forma ou de outra, com movimentos que lutaram pela emancipação do país – seja o desejo da Independência, a instauração da República ou mesmo a Abolição da escravatura. Relembrar estes, e outros

75 DUARTE, Adriano Luiz. *Cidadania e Exclusão: Brasil 1937-1945*. Florianópolis, Editora da UFSC, 1999. p. 118.

76 O inimigo externo poderia ser encarnado pelo comunismo, pelo fascismo ou pelo imperialismo americano, ao passo que o inimigo interno seria todo aquele que não se enquadrasse no projeto modelador proposto pelo Estado.

77 CORRÊA, Viriato. op.cit. p.156.

tantos, episódios colhidos de nossa história por Viriato Corrêa reafirmam o tão propalado ideal de liberdade dos brasileiros além de estabelecerem o vínculo com o passado, tão necessário ao Estado Novo. Ao estreitar-se esse vínculo estabelece-se o compromisso com nossos antepassados e com o patrimônio histórico brasileiro, uma vez que estes episódios encarnam a luta contra a supressão da liberdade, e estes homens, por terem lutado e, muitas vezes, padecido por um regime de liberdade, merecem ser glorificados.

Percebe-se, assim, que o conceito de pátria elaborado pelo discurso viriatiano é multifacetado e vai sendo construído aos poucos pelo autor na voz dos adultos deste livro. Primeiramente, o conceito centra-se no esforço intelectual e manual dos brasileiros, pois a pátria é o homem e o seu trabalho, seja nos campos ou nas indústrias, seja na produção científica e cultural de seu povo, e ainda na defesa de nossa liberdade e soberania.

Na segunda metade dos anos de 1930, o imaginário político sustenta-se na idéia da construção de sentimento de nacionalidade: salvaguardar a soberania da Pátria, defender o passado e a tradição, e preservar os valores morais. A preservação da nossa história e das nossas tradições – nem que estas fossem inventadas – faz parte de um projeto político que visava inculcar na memória das pessoas a idéia de um passado único e coeso. Neste esforço de reconstrução do passado buscava-se, além de exaltar a cultura e os valores nacionais, reavivar a idéia de uma pátria una, indivisa e soberana, como forma de acender o amor por seu país.

Aos olhos atentos de Viriato Corrêa, os conceitos de Pátria e de Brasil transcendem os limites geográficos, de fronteira, e apegam-se aos próprios homens, que imbuídos de nobres princípios, farão dela uma grande Nação, trabalhando em prol de seu progresso. A construção desses conceitos no imaginário das crianças e, por extensão, no de todo o povo, são de extrema necessidade, naquele momento em que o país caminhava para o engendramento de uma nova ordem de pretensão totalitária, firmando-se como Estado Nacional, e para isso a educação transmitida através dos bancos escolares é um vetor de extrema importância.

2. “O homem só vale quando trabalha...”

No grande dia Primeiro de Maio, não eram bem seis horas e já o 35 pulara da cama, afobado. Estava bem disposto, até alegre, ele bem afirmara aos companheiros da Estação da Luz que queria celebrar e havia de celebrar. (...) Com seus vinte anos fáceis, o 35 sabia, mais da leitura dos jornais que de experiência, que o proletariado era uma classe oprimida. E os jornais tinham anunciado que se esperava grandes “motins” do Primeiro de Maio, em Paris, em Cuba, no Chile, em Madri. (...) Afinal o 35 saiu, estava lindo. (...) O verde da gravata, o amarelo dos sapatos, bandeira brasileira, tempos de grupo escolar... E o 35 comoveu num hausto forte, querendo bem, o seu imenso Brasil, imenso colosso gigante (...). Abriu o jornal. Havia logo um artigo muito bonito, bem pequeno, falando na nobreza do trabalho, nos operários que eram também “os operários da nação”, é isso mesmo. O 35 se orgulhou todo comovido. Se pedissem pra ele matar, ele matava, roubava, trabalhava gráti, tomado dum sublime desejo de fraternidade (...)

Mário de Andrade

A questão do trabalho e da capacidade do brasileiro para realizá-lo é um tema recorrentemente explorado pelo discurso nacionalista, desde o final da década de 1910. Num breve retrospecto, percebemos que a geração dos anos 20 já se colocava, como problema fundamental, repensar a civilização brasileira à luz das questões econômicas em sua articulação com a organização do trabalho; afinal, desde que a República brasileira fora proclamada e a escravidão abolida, em fins do século XIX, buscava-se restabelecer um efetivo equilíbrio político-econômico no país, rompido com a transição do trabalho escravo para o trabalho livre.

Pode-se afirmar que a Primeira República é, realmente, o momento em que se iniciou o processo de construção de uma identidade social e política para os trabalhadores, projeto que está profundamente relacionado à idéia da modernização da sociedade brasileira. O século XIX findou-se sem que, antes, tivesse conseguido delinear definitivamente os contornos deste trabalhador, que existia como figura, mas não ainda como cidadão-trabalhador – pois ele não fazia parte de um todo homogêneo, não constituía uma classe e, por isso, não configurava um universo de direitos a partir da sua inserção no mundo do trabalho.

Era preciso, portanto, configurar tanto um modelo de trabalhador quanto um modelo de cidadão e, para isso, havia a necessidade de se asseverar a dignidade do próprio ato de trabalhar e da figura do trabalhador, árdua tarefa num país em cujo passado a única referência ao trabalho estava atrelada à escravidão – aliás, nódoa que o incipiente regime republicano ansiava por olvidar, como testemunham, por exemplo, seus inúmeros projetos de embranquecimento e de eugenia.⁷⁸

Embora essas questões sobre o trabalho e o trabalhador já viessem, há muito, sendo discutidas, e idéias e projetos sendo gestados, diversos autores consideram, porém, as décadas de 1930-40 os verdadeiros marcos em tais questões, pois é neste período “que se elabora toda a legislação que regulamenta o mercado de trabalho do país, bem como se estrutura uma ideologia política de valorização do trabalho e de ‘reabilitação’ do papel e do lugar do trabalhador nacional”.⁷⁹

É a partir dos anos de 1930 que uma série de inovações se delineia no âmbito do trabalho: começa-se a identificar, por exemplo, uma política de ordenação de mercado, consubstanciada na legislação trabalhista, previdenciária, sindical e, também, na instituição da Justiça do Trabalho. Detecta-se, ainda, nesse momento, uma estratégia político-ideológica de combate à pobreza, que estaria centrada justamente na promoção do trabalho, uma vez que seria unicamente por meio dele que o indivíduo poderia superá-la. O incômodo e o perigo que a pobreza passava a representar para a sociedade relacionam-se ao mercado de compra e venda da força de trabalho. Assim, “promover o homem brasileiro e defender o progresso e a paz do país eram objetivos que se unificavam em uma mesma e grande meta: transformar o homem em cidadão-trabalhador, responsável por sua riqueza individual e também pela riqueza do conjunto da nação”.⁸⁰

78 A Eugenia, ciência de origem inglesa cujo objetivo é aperfeiçoamento físico e moral da espécie humana, teve muitos adeptos no Brasil nas primeiras décadas do século XX. Eugenistas unidos a Higienistas não cansavam de alertar para os efeitos maléficos dos “venenos raciais e sociais” – a nicotina, a morfina, a cocaína, as bebidas alcoólicas, as doenças venéreas e infecciosas – que estariam debilitando a população brasileira. Até meados dos anos de 1920, sobressaía-se a proximidade, quando não coincidência, entre as proposições eugenistas e higienistas, a ponto de se confundirem nos discursos da época. O que as unia era a crença na transmissão dos caracteres adquiridos, que permitia encarar qualquer melhoria nas condições higiênico-sanitárias da população, nos hábitos alimentares, na prática de esportes, como um avanço em termos de aperfeiçoamento genético. Ver DE LUCA, Tânia Regina. op. cit. p. 230.

79 GOMES, Ângela Castro. “A construção do homem novo: o trabalhador brasileiro”. In: OLIVEIRA, Lucia L. et al. *Estado Novo: Ideologia e Poder*, Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1982. p. 151.

80 Ibid. p.152.

Quando se erige o Estado Novo, o projeto que visava recriar o trabalhador nacional, sob molde corporativo, no espírito de colaboração fraterna, ganha, então, organicidade e centralidade, pois o Estado irá unificar os anseios dispersos por várias instituições da sociedade quanto à construção deste cidadão-trabalhador. Nesse sentido, o trabalho passa a ocupar uma posição central no discurso estadonovista e a idéia da cidadania, determinada por sua inserção no mundo do trabalho, deixa de ser um simples objetivo para se transformar na *razão de ser* do Estado Nacional. Por isso, o trabalho será “concebido como um valor dominante a partir do qual se determinam novas condutas sociais. Esta importância justificou uma atenção constante ao trabalhador, ao seu espaço de trabalho e às condições de sua realização”.⁸¹ Tanto é assim, que a Constituição de 1937 estabeleceu, em seu Artigo 136, que o trabalho é um dever do homem, uma tarefa moral:

O trabalho é um dever social. O trabalho intelectual, técnico e manual tem direito à proteção e solicitude especiais do Estado. A todos é garantido o direito de subsistir mediante o seu trabalho honesto e este, como meio de subsistência do indivíduo, constitui um bem que é dever do Estado proteger, assegurando-lhe condições favoráveis e meios de defesa.⁸²

Tornar o trabalho um dever social implica, em contrapartida, criminalizar o ócio, o não-trabalho: todo aquele que não trabalhava dentro das condições e formas reconhecidas e estabelecidas pelo Estado, não importando a causa do desemprego, permaneceria à margem da convivência social. Assim, “o conceito de marginalidade emerge, nestes anos do Estado Novo, estreitamente vinculado à idéia de ocupação. O poder público tanto define o que é ser cidadão, quanto o que é ser marginal. Estabelece quem terá direitos bem como quem será passível de perseguição e exclusão”⁸³.

Respaldados na legislação, sociedade e Estado esconjuram o doente, o ocioso, o vagabundo, o preguiçoso, ou seja, todos aqueles que a esfera do trabalho não circunscreve, aqueles que estariam em débito com o Estado, pois não estariam contribuindo com sua parcela, “no sentido da colaboração comum e do esforço homogêneo (...) pela grandeza da

81 DUARTE, Adriano Luiz. op. cit. p. 107.

82 VARGAS, Getúlio. “Constituição dos Estados Unidos do Brasil”. *A nova política do Brasil - V*. Rio de Janeiro, Livraria José Olympio Editora, [s.d.]. p. 83.

nação”,⁸⁴ quebrando um elo da corrente. Aos circunscritos, ao contrário, a vida sorriria, pois, somente dentro dessa esfera, o homem poderia encontrar paz, prosperidade e felicidade.

A recuperação do valor social do trabalho implica resgatá-lo como um ato de criação essencialmente humano. Este processo de humanização do trabalho explicita o repúdio ao “materialismo avassalador da mecanização, que acabara por aniquilar o trabalhador em sua dimensão espiritual de pessoa humana. Nesta concepção estavam as raízes do desrespeito ao trabalhador e, portanto, do abismo que acabava por separar os homens em dois grupos hostis empenhados numa luta de classes”.⁸⁵ Portanto, uma política de organização científica do trabalho deveria buscar um equilíbrio entre a mecanização da produção, imprescindível aos países que se pretendam industrializados, e a proteção dos valores humanos e cristãos dos trabalhadores.

No discurso estadonovista, o ato de trabalhar é civilizador e deve, por isso, dissociar-se, de uma vez por todas, de aspectos negativos que possam sugerir castigo ou desonra. Ao resgatar o valor do trabalho honesto – única forma que o indivíduo teria para superar suas dificuldades e ascender socialmente – resgata-se o valor social do trabalhador, pois é somente através de sua ocupação, de seu próprio esforço, que ele encontrará sua real integração na sociedade e é “somente o trabalho que pode, agora, se constituir em medida para sua valoração social dos indivíduos; somente o trabalho pode ser critério para a distribuição da justiça social e único definidor (...) da cidadania”,⁸⁶ ou seja, o homem vale pelo que trabalho que realiza.

Muitas dessas discussões relativas ao mundo do trabalho estão, de um modo ou de outro, também manifestas nas páginas de *Cazuza*, e projetam a imagem do cidadão-trabalhador que o Estado espera modelar e poder contar. Assim como nos discursos estadonovistas, o entrelaçamento entre Pátria e Trabalho vai permeando toda a narrativa de

⁸³ DUARTE, Adriano Luiz. op. cit., p.118.

⁸⁴ VARGAS, Getúlio. “O Estado Novo e as classes trabalhadoras”. *A nova política do Brasil - V*. Rio de Janeiro, Livraria José Olympio Editora, [s.d.]. p. 205.

⁸⁵ GOMES, Ângela Castro. op. cit. p.155.

⁸⁶ DUARTE, Adriano Luiz. op. cit. p.103.

Viriato Corrêa, lembrando aos jovens leitores que o homem, ao se dignificar e engrandecer-se através do trabalho, engrandece sua própria Pátria.

Cazuza, sintonizado com seu tempo, capta e traduz as principais questões do momento sobre esse tema. O livro enfatiza, em variadas situações, a idéia de que o trabalho honesto dignifica e enobrece o homem, e isso diz respeito tanto àquele que executa a atividade quanto ao que a contrata; afinal, o contratante, ou seja, o patrão, é aquele quem propicia ao empregado construir sua própria riqueza. No ideário do Estado Novo, “trabalho e riqueza estariam econômica e moralmente interligados, pois, em última instância, só o trabalho – a medida do valor social dos indivíduos – justificaria a propriedade das coisas. Riqueza e propriedade privada, aspirações materiais legítimas do homem, possuíam uma dimensão individual, mas principalmente possuíam como limites, os interesses comuns da sociedade”.⁸⁷

Exemplar é o episódio, corriqueiro, mas nem por isso menos revelador dos conflitos sociais, que narra a briga, no recreio, entre dois colegas de classe, um rico e um pobre. Desnecessário dizer que o rico é apresentado como “pretensioso”, pois “olhava os companheiros por cima dos ombros”, e egoísta, aquele para quem “não existia a camaradagem”, ao passo que o pobre tem de seu apenas o “brio de cumprir seu dever de estudante”.⁸⁸ A contenda acirra-se e logo se desvia para a questão da suposta superioridade do garoto rico:

- Não lhe dou pancadas porque não me troco com você.(...)
- Não se troca comigo, por quê? Pensa que tem o rei na barriga?!

A professora, que com “um *psiu* enérgico fê-los parar”, acode veemente:

- O trabalho honesto não diminui ninguém. Eleva. O pai de Custódio sendo carreiro de seu pai não está recebendo nenhum favor. Um precisa de serviço; o outro, de dinheiro. Há uma troca entre os dois. Seu pai dá o dinheiro de que o pai de Custódio necessita; o pai do Custódio faz o serviço de que seu pai tem necessidade.

87 GOMES, Ângela Castro. op. cit. p. 160.

88 Vale lembrar que este maniqueísmo das personagens tem uma função pedagógica na constituição desta narrativa.

Seu pai, como prefeito, não recebe um pequeno ordenado, a que chamamos subsídio? É uma troca. Ele dá o seu trabalho ao povo; o povo dá-lhe uma determinada quantia pelo seu trabalho. E o trabalho do pai do Custódio é tão honesto como o trabalho de seu pai.⁸⁹

É uma questão de “troca”, ensina a professora, de reciprocidade. Neste aspecto, o episódio protagonizado por Custódio é bastante revelador, pois traz à baila um traço importantíssimo do ideário estadonovista: Sendo, patrão e empregado, ambos beneficiados, não há espaço para o confronto, e a harmonização social é, portanto, uma consequência quase que natural da relação empregador-empregado. Pretende-se garantir, dessa forma, que a socialização dos homens ocorra, desde cedo, de modo tranqüilo, visando atenuar ou, de preferência, evitar possíveis dissensões e lutas de classes.

O confronto cede lugar à cooperação e à colaboração entre o capital e o trabalho, sob direção e vigilância do Estado. Aliás, a idéia de *classes sociais*, como entidades antagônicas e sempre postas em conflito, a partir de seus interesses, nem “existem”, pois não são reconhecidas pelo Estado Novo. Ou melhor dizendo, a luta de classes precisou ser incorporada ao ideário estadonovista, de modo tal que, ao admitir a existência da classe trabalhadora, pudesse, ao mesmo tempo, neutralizar os riscos de sua ação política, o que foi feito não apenas pela legislação trabalhista (como foi visto) e pela figura do governante como o “pai dos pobres”, mas também pela participação dessa classe no que se cunhou como o “caráter nacional”, isto é, a classe trabalhadora viu-se como membro da família brasileira, generosa, fraterna, honesta, ordeira e pacífica.⁹⁰

Observe-se a consonância dessas palavras com as que Getúlio Vargas proferiu em um discurso do dia 1º de maio de 1938, no qual anuncia o fim das lutas de classe e sua substituição pela colaboração fraterna:

Não basta, porém, a tranqüilidade e a harmonia entre empregados e empregadores. É preciso a colaboração de uns e de outros no esforço espontâneo e no trabalho comum em bem da harmonia, da cooperação e do congraçamento de todas as classes sociais (...). Esse reajustamento terá de realizar-se, e já vem se realizando, exatamente pela cooperação de todas as

89 CORRÊA, Viriato. *Cazuza*. p. 85.

90 CHAUÍ, Marilena. op. cit. p.13

classes. O governo não deseja, em nenhuma hipótese, o dissídio das classes nem a predominância de uma sobre a outra.⁹¹

Mais uma vez, as palavras de Viriato Corrêa praticamente parafraseiam o discurso estadonovista, na medida em que tentam reforçar a idéia de que uma convivência harmoniosa entre os homens – leia-se entre as classes sociais – seria o ideal numa nação; por isso, sempre que necessário, volta ao tema, seja na escola, seja em casa.

Os dois episódios a seguir nos dão uma amostra disso: A primeira cena enfatiza a *solidariedade* e relaciona-se à anterior ao resgatar a questão da troca de favores como fator de interação e integração entre os homens. É a partir de um acontecimento prosaico – o empréstimo da cabrita de estimação de Cazuza – que brota um discurso repleto de *generosidade*, em que a mãe do protagonista o admoesta a respeito de seu comportamento egoísta:

Quando emprestei tua cabra a Maria Clara, tu fizeste toda a sorte de má-criação. Hoje, quem está doente sou eu, quem está precisando de leite é teu irmão. O leite que a cabra fornecia à filhinha de Maria Clara não lhe fazia falta porque a cabra tinha leite de sobra. Vê tu: hoje Maria Clara, espontaneamente, rouba o leite que é da filha, para amamentar o teu irmãozinho.⁹²

Fica clara a noção da reciprocidade mencionada acima: a sociedade funciona se os homens se ajudarem, se o que prevalecer for o bem da coletividade. O individualismo – liberal – é tão nocivo a uma sociedade quanto o egoísmo para as relações pessoais. Entretanto, a solidariedade desejada não se mostra uma virtude incondicional, como revelam estas palavras do professor à classe, onde um dos alunos tentava encobrir a autoria de uma traquinagem:

– Você julga que é generosidade o que acaba de fazer? A generosidade feita desta maneira, meu menino, é desperdício.
Quem dá esmola a um vadio, não faz caridade, esbanja. Esbanja e anima o vadio a não trabalhar. Quem toma a responsabilidade do ato de insubordinação, incita o insubordinado a não se corrigir. Guarde a sua

91 VARGAS, Getúlio. “O Estado Novo e as classes trabalhadoras”. *A nova política do Brasil* - V. Rio de Janeiro, Livraria José Olympio Editora, [s.d.]. p. 205.

92 CORRÊA, Viriato. op. cit. p. 99.

generosidade para ocasiões mais nobres, e só a pratique quando verificar que ela pode ser útil a alguém.⁹³

Além de trazer novamente à baila, à guisa de uma *mera* analogia, o valor do trabalho e o desprezo ao ócio, o conselho do mestre não deixa dúvidas: a insubordinação encoberta gera maiores atos de rebeldia, pois “incita o insubordinado a não se corrigir”. Neste momento em que a ordem e a estabilidade social são quesitos primordiais para o bom andamento do regime, a preocupação com os verdadeiros responsáveis por atos de insubordinação tem o seu propósito reconhecido.

A próxima cena transcorre na escola e mostra o diretor do Colégio tentando amansar Gonçalves, o Bicho brabo, menino que reúne em si as péssimas qualidades da intolerância, do isolamento e da agressividade. E, como na cena doméstica, novamente, o discurso enfoca a vida em sociedade, explicitando as regras do bom convívio e as relações de fraternidade entre os homens:

O homem nasceu para viver em sociedade, na companhia amigável dos outros homens. E, nesse meio, você quer ser fera. Mas, quando abrir os olhos, estarão eles a magoá-lo. É a lei natural. Quando, num lugar aparece um tigre, todo mundo se previne e procura destruí-lo. Você é um tigre para os seus companheiros. Corrija-se, meu filho, senão vai ter uma vida muito difícil.⁹⁴

A previsão de uma “vida difícil” é uma ameaça para aqueles que não se esforçam por (con)viver em sociedade adequadamente. Afinal, trata-se de uma “lei natural”, isto é, considerar-se superior, “um tigre”, a outros seres, acarretará fatalmente a conquista de uma legião de inimigos. Não pode haver harmonia se a inimizade impera numa sociedade. Esse discurso, que também é o do poder público, visa ordenar e normatizar as relações sociais, porém ele não é suficiente para concretizar tal harmonização. Entre o discurso e “a realidade concreta vivenciada nos espaços do trabalho, existem as múltiplas experiências de proletarianização, que compõem um quadro de sociabilidade heterogênea e plural, confrontando-se com projetos homogeneizadores modelando as esferas sociais, edulcorando os efeitos da multiplicidade, dessas formas de inserção no mercado de trabalho

93 Ibid. p.150.

94 Ibid p.147.

e projetando uma imagem unitária do corpo social, em que as diferenças são negadas como elementos perigosos porque portadoras da desarmonia e da luta de classes”.⁹⁵

Uma das estratégias do Presidente Getúlio Vargas para controlar a massa e negar as diferenças é, em seus discursos, falar em nome das classes, afirmando-se como padrão de todas elas. Ao associar o industrial ao operário – patrão e empregado – todos trabalhadores do Brasil, unidos no esforço construtivo da nação, sua intenção é atingir nuclearmente a noção de classe e esmagar o “ser operário”. “Trabalhadores, neste caso, era um termo que consagrava, do ponto de vista do poder, a unidade indiferenciada das classes sociais”.⁹⁶

Se não há classes, parece ser correto pensar, então, que todos os homens são iguais? Segundo a professora, a igualdade entre os homens remete ao sentido cristão da palavra, aquele que é baseado nas virtudes morais, o que não passa de uma “escamoteação” dos conflitos de classe, se pensarmos numa sociedade que está, efetivamente, dividida em classes:

Já tenho dito aqui, muitas vezes, que todos os homens são iguais. A riqueza não dá superioridade a ninguém. É pelas virtudes, unicamente pelas virtudes, que nós nos distinguimos. No mundo o que dá valor às criaturas é a inteligência, a bondade, a prática de humanidade, o trabalho, a paciência, a dignidade. O aluno não vale pela roupa que veste, pelos haveres que os pais possuem. Vale pela aplicação aos estudos, pelo procedimento nas aulas. O aluno rico não é aquele que tem pais ricos, é o que consegue notas ótimas. (...) Você julga que vale muito porque é rico. Ninguém deve gabar-se de obra que não fez. Essa riqueza, de que você tem tanto orgulho, foi seu pai que juntou com a sua inteligência, com o seu suor e com o seu esforço. Pensa você que o Custódio lhe é inferior porque é pobre? Pois é justamente a pobreza que lhe dá valor. (...) Sinhozinho ouviu tudo de cabeça baixa, silencioso, mas toda a gente sentiu que as palavras da professora não lhe estavam entrando no coração. O estranho sorriso, que se percebia na sua boca, era sinal de que ele não se corrigiria, ainda daquela vez.⁹⁷

É interessante a referência ao valor da pobreza nesse trecho. Embora a pobreza fosse um mal a ser evitado dentro do ideário Estado Novo, o *valor* que o discurso viriatiano atribui a ela, neste caso, provém do fato de que ela não está relacionada nem à preguiça, nem ao ócio: o menino Custódio é “paupérrimo”, porém isso não o impede de ser um aluno

95 DUARTE, Adriano Luiz, op.cit. p.138.

96 LENHARO, Alcir. *Sacralização da Política*. Campinas, Papirus/Editora da Unicamp, 1986. p. 86.

97 CORRÊA, Viriato. op. cit. pp. 84-85.

exemplar, aquele que traz seus deveres de casa sempre em dia e tira boas notas. “Ele come mal, dorme mal e o tempo que deve empregar no estudo, emprega-o em serviços caseiros, para ajudar os pais”,⁹⁸ que também trabalham. O que está sendo valorizado, na verdade, é o esforço do menino e o de seus pais para levarem uma vida digna – à qual apenas o “trabalho honesto” conduz. Envolto por uma teia de ambigüidades, o trabalho é um *direito*, mas também um *dever* do homem; “uma tarefa moral e ao mesmo tempo um ato de realização; uma obrigação para com a sociedade e o Estado, mas também uma necessidade para o próprio indivíduo encarado como cidadão”.⁹⁹

Valoriza-se o trabalho, no Brasil de Vargas, não apenas porque ele seja um meio de sustento, mas, principalmente, por se constituir um meio de servir à Pátria, uma vez que cada cidadão, fazendo a sua parte, estaria impulsionando o país em direção do tão almejado progresso. Esse ideal do trabalho opera num duplo sentido: disciplina o trabalhador e contém sua sanha reivindicatória, domesticando-o, mas também civiliza o patronato, ao estabelecer canais formais para a expressão dos conflitos, quais sejam a Justiça do Trabalho e os sindicatos, de empregados e de empregadores, que acabaram convergindo na promulgação da *Consolidação das Leis do Trabalho* (CLT), em 1942.

Sabe-se, entretanto, que para que este ideal do trabalho se desenvolva plenamente é imprescindível o estabelecimento e a manutenção da ordem “porque na desordem nada se constrói (...); porque num país (...) onde há tanto a realizar, onde há tantas iniciativas a tomar, (...) só a ordem assegura a confiança e a estabilidade”,¹⁰⁰ alerta o presidente.

Por isso, é preciso zelar pela paz social e ter cautela para não se permitir que qualquer desavença se transforme uma situação insuperável, rompendo, assim, o (frágil) equilíbrio que o governo tanto se esforça para manter e regozija-se em propagandear. Afinal uma das maiores preocupações do Estado Novo era elaborar uma estratégia político-ideológica que fosse capaz de legitimá-lo perante a opinião pública. E, embora a estratégia tenha obtido sucesso – pois o projeto estadonovista apresentado pelo Governo “soube

98 Ibid. p. 85.

99 GOMES, Ângela Castro. cit. pp. 152-153.

100 VARGAS, Getúlio. op. cit. p. 203.

capitalizar os acontecimentos, reforçar situações e, sobretudo, convencer da preeminência de uma nova ordem, centrada no fortalecimento do Estado”¹⁰¹ – seria ingênuo imaginar que a instauração do novo regime tenha ocorrido de forma consensual.

O que dizer, por exemplo, do “estranho sorriso que se percebia” na boca de Sinhozinho, representante mirim, na narrativa, da classe dominante? Talvez Viriato Corrêa estivesse fustigando uma classe que tenta dissimular igualdade para preservar seu lugar, mas que, no fundo, comanda o jogo político no país.

Na verdade, o aparente consenso toldava um Estado, cuja espantosa capacidade de “angariar adesões e absorver conflitos” não o eximiu de usar a força e nem de excluir os indivíduos que não se “encaixassem” na moldura por ele forjada. A coesão entre os trabalhadores do país, unidos em torno do ideal de engrandecimento da pátria, é uma das maneiras de propagandear a legitimidade alcançada. Exibir a adesão e a anuência da sociedade para com os projetos políticos do Estado Novo é o que mais interessa, agora, ao Governo. A necessidade da união dos trabalhadores como fator fundamental de progresso e fortalecimento do país, neste momento, é captada pelo discurso viriatiano e traduzida em outro momento da narrativa, que pode ser observado neste diálogo travado entre o protagonista e seu pai, a propósito de uma conversa que este ouvira quando Cazuza brincava com um amigo:

Ontem à noite, quando brincavas de rei, disseste que não ias deixar de atender a um príncipe para atender a um trabalhador de enxada. Um trabalhador de enxada, meu filho, é maior do que um príncipe se este vive na ociosidade. O homem só vale quando trabalha e o trabalho, seja ele qual for – o de enxada ou qualquer outro – é digno e nobre desde que seja honesto. (...) Os lavradores (...) são humildes, mas nem por isso deixam de ser úteis. Não há nada mais insignificante do que um pingo d’água. Mas, um pingo d’água, mais outro pingo, mais outro, milhões, milhões e bilhões de pingos formam a chuva que molha a terra, que enche os rios, que rebenta as sementes e que produz as colheitas. Cada trabalhador de enxada que vês nas roças (...) é o pingo d’água da grandeza do nosso país. O bocadinho que um colhe aqui, o bocadinho que outro colhe acolá, outro bocadinho além e muitos e muitos

101 VELLOSO, Mônica P. “Cultura e poder”. In: OLIVEIRA, Lucia Lippi. op. cit. p. 71.

bocadinhos formam a vida do Brasil, a abundância do Brasil, a riqueza do Brasil.¹⁰²

Vê-se, nestas linhas, a total adesão do autor à idéia de que o trabalho honesto “é o maior fator da elevação da dignidade humana”.¹⁰³ Embora a máxima não seja inédita na narrativa, o ato de reforçá-la explicita o quanto o discurso viriatiano acredita nela. A narrativa lança mão também do lugar-comum da *união que faz a força*, ou seja, a união para a realização de um bem *comum*, quando relaciona os trabalhadores e os pingos d’água, numa analogia: assim como os pingos d’água formam a chuva, a labuta isolada, executada por cada um dos trabalhadores brasileiros, pode parecer insignificante, porém, ao serem somados, estes *pequenos* trabalhos seriam revertidos em abundância e riqueza para o Brasil – enfatizando a importância da parcela de responsabilidade que todos têm para com os destinos da pátria.

É interessante perceber que, em *Cazuza*, a eclosão dos conflitos dá-se, invariavelmente, na presença de adultos – sejam eles os pais, os professores ou mesmo o padre – os quais, por estarem sempre com olhos e ouvidos muito aguçados, atuam de forma quase imediata e bastante pontual sobre os problemas, garantindo sua supressão. Sufoca-se o conflito antes que ele se desenvolva e atinja proporções “indevidas”, numa artimanha semelhante à que se pretendia que ocorresse nos espaços fabris, onde se vivia um clima de suspeição generalizada que legitimaria uma vigilância freqüente. Os adultos educadores de *Cazuza* se assemelhariam ao Estado protetor de Vargas, aquele que, a exemplo desses adultos em constante vigília, tutela os conflitos da sociedade.

A suspeição a que estavam submetidos os trabalhadores implica que qualquer contestação ou querela trabalhista poderia ser tachada, pelo governo, de ato subversivo, de sabotagem, mesmo que estas reivindicações fossem um aumento de salário, uma redução da jornada de trabalho ou a qualidade da matéria-prima. Diversas pesquisas¹⁰⁴ já mostraram

102 CORRÊA, Viriato, op. cit. p. 70.

103 VARGAS, Getúlio. “O Estado Novo e as classes trabalhadoras”. *A nova política do Brasil* – V. Rio de Janeiro, Livraria José Olympio Editora, s.d. p. 204.

104 Ver DUARTE, Adriano Luiz. *Cidadania e exclusão – Brasil 1937-1945*. Florianópolis, Editora da UFSC, 1999; LENHARO, Alcir. *Sacralização da Política*. Campinas, Papirus, 1986; PAOLI, Maria Célia. “Os trabalhadores urbanos na fala dos outros: tempo, espaço e classe na história operária brasileira”. In: LOPES (coord.). *Cultura e identidade operária: aspectos da cultura da classe trabalhadora*. Rio de Janeiro, Marco Zero, 1987, entre outros.

que havia, no período, resistências difusas ao projeto do Estado Novo, as quais se evidenciavam, por exemplo, com a paralisação de trabalhadores ou com a lentidão em executar as tarefas na fábrica. O fato de o presidente afirmar veementemente que o Estado “sobrepondo-se à luta de interesses (...) não quer, não reconhece lutas de classes”¹⁰⁵ não significa que elas, efetivamente não existam, por isso a necessidade de leis que garantam a harmonia social, como é o caso das leis trabalhistas.

Os trabalhadores representavam perigo iminente e deveriam ser vigiados de muito perto, por isso o Governo se arvora o direito de transformar-se “em árbitro dos conflitos da vida social” para harmonizar “os direitos e as obrigações do trabalho e do capital”, auxiliando as forças econômicas, impulsionando-as em direção do progresso e, desta forma, “realizando, sem dúvida, as exigências do próprio organismo nacional, que precisa manter-se em equilíbrio, para progredir segura e rapidamente”.¹⁰⁶

O artigo 139 da Constituição de 1937 trata das disposições que visam manter a ordem e a tranqüilidade no país, uma vez que “o imperativo do momento é a paz para o trabalho”¹⁰⁷ e se ela não se estabelecer pela própria iniciativa dos homens, será estabelecida pela lei, por isso é instituída a Justiça do Trabalho:

Para dirimir os conflitos oriundos das relações entre empregadores e empregados, reguladas na legislação social, é instituída a justiça do trabalho, que será regulada em lei e à qual não se aplicam as disposições desta Constituição relativas à competência, ao recrutamento e às prerrogativas da justiça comum. A greve e o lock-out são declarados recursos anti-sociais, nocivos ao trabalho e ao capital e incompatíveis com os superiores interesses da produção nacional.¹⁰⁸

A legislação trabalhista, elaborada ao longo dos anos 30, mas que só virá plenamente à luz, como já se viu, com a promulgação da *Consolidação das Leis do Trabalho* (CLT), em 1942, tem o intuito de harmonizar as relações entre empregados e empregadores, coibindo os movimentos reivindicatórios, limitando o exercício dos direitos

¹⁰⁵ VARGAS, Getúlio. “Os trabalhadores de São Paulo e o Governo”. Discurso proferido em 23/07/1938. *A nova política do Brasil* - V. Rio de Janeiro, Livraria José Olympio Editora, [s.d.]. p. 311.

¹⁰⁶ Ibid. “Perante as cinzas dos Inconfidentes” Discurso proferido em 12/03/1938. p. 60.

¹⁰⁷ Ibid. “Constituição dos Estados Unidos do Brasil”. p. 97.

e circunscrevendo a amplitude da esfera pública. “Verdadeiro caleidoscópio de leis”, segundo as palavras do historiador John French, a CLT ambicionava fornecer “orientação em quase todos os aspectos importantes do mundo do trabalho, num sentido amplo. Além de definir princípios fundamentais e normas legais, ela se refere a centenas de questões secundárias, grandes e pequenas”.¹⁰⁹

Sobre esta legislação, Oliveira Viana, um dos ideólogos do Estado Novo, insistia na proposição de que a legislação social e trabalhista, depois de 1930, era “uma iniciativa do Estado, uma *outorga* generosa dos dirigentes políticos – e não uma conquista realizada pelas nossas massas trabalhadoras”. Esta idéia de que a nossas leis trabalhistas foram uma dádiva, uma outorga do regime varguista, sem que houvesse por elas efetiva “demanda” dos operários estendeu-se para além dos anos de 1930 tendo muitos adeptos, e não apenas entre os agentes do governo. Entretanto, a tese da *outorga*, fundamental à mitologia getulista do Estado-benfeitor, um Estado paternalista que protege os interesses das massas, encontra resposta em outra tese, a da *artificialidade*, que concebe a legislação social e do trabalho como resultado da engenhosidade dos técnicos do Ministério do Trabalho cujo objetivo era antecipar-se aos conflitos e, por meio das leis, circunscrevê-los dentro de estreitos e precisos contornos.¹¹⁰

Orgulhava-se este ideólogo do fato de que, apesar das divergências e contradições encontradas em seu texto – que seriam “mais de forma do que de fundo”, a CLT é “uma da mais avançadas e completas dentre as legislações congêneres latino-americanas”. E, mesmo tendo sido elaborada “quase de um ímpeto, numa febre legiferente”, a legislação trabalhista:

108 Ibid. “Da ordem econômica”. p. 85.

109 Entre outras funções, a CLT estabelece as regras para a criação das organizações de classe de empregadores, empregados, profissionais liberais e autônomos. Além disso, define prerrogativas, jurisdições e procedimentos internos do Ministério do Trabalho e da Justiça do Trabalho, fulcro de toda a estrutura trabalhista. Estabelece, ainda, padrões referentes aos termos de contratação e às condições de trabalho, bem como define procedimentos para a resolução de disputas individuais e coletivas. As questões tratadas pela CLT abrangem também o estabelecimento de horas de trabalho, salário e remunerações (incluindo o salário mínimo, horas-extras, pagamento extraordinário); disciplina; admissão e demissão; pedidos de demissão; carteira de trabalho e pensões; trabalho feminino, de menores e de estrangeiros; saúde e segurança no trabalho; garantia de estabilidade no trabalho etc. FRENCH, John D. *Afogados em leis. A CLT e a cultura política dos trabalhadores brasileiros*. Trad.: Paulo Fontes. São Paulo. Ed. Fundação Perseu Abramo, 2001. pp. 13-14.

110 Sobre as teses da outorga e da artificialidade, ver FRENCH, John D. op. cit. pp. 75-93.

(...) é feita pelo povo e para o povo, com a adesão dele, pois que toda ela não é senão uma síntese conciliadora das aspirações de ambos os grupos interessados – os patrões e os operários. Revista em grande parte por mim, como órgão técnico jurídico do Ministério, não pôde ser conformado inteiramente um sistema legal preestabelecido, já que, o momento em que foi elaborada tínhamos necessidade de transigir e ceder em muitos pontos, para evitar atritos, mal-entendidos e ressentimentos das massas operárias, então trabalhadas por uma fermentação de idealismos exóticos e aspirações radicalistas, a que era preciso contravir com prudência, medida e um trato extremo.¹¹¹

O temor de Oliveira Vianna é compartilhado por outros ideólogos do regime que necessitam, de qualquer forma e com urgência, assegurar um clima de tranquilidade no país, expurgar o Mal, essa “fermentação de idealismos exóticos e aspirações radicalistas”, leia-se o comunismo, que teimava em penetrar “nas massas operárias”. O perigo rondava os espaços sociais e de trabalho, mas era preciso agir com cautela, pois qualquer movimento brusco, por parte do Governo, poderia pôr tudo a perder.

Nesta perspectiva de cercar de cuidados os trabalhadores nacionais, o Ministério do Trabalho, neste mesmo ano de 1942, através de uma portaria, criou um concurso literário “aberto a todos os escritores do Brasil”, cujo fim era “selecionar uma série de romances (inclusive biografias romanceadas) e de peças de teatro, tratando de temas que acentuem as altas qualidades do trabalho brasileiro e as suas possibilidades dentro das realidades nacionais”.¹¹²

Viriato Corrêa comenta essa portaria do ministro Marcondes Filho¹¹³ em sua coluna diária “Teatro”, no jornal carioca *A manhã*. O escritor parabeniza a iniciativa do ministro, que vem, assim, conclamar os escritores nacionais a participarem mais ativamente “na

111 VIANNA, Oliveira. “Gênese da legislação trabalhista brasileira”. *Ensaios inéditos*. Campinas, Editora da Unicamp, 1991. Os grifos pertencem ao original.

112 CORRÊA, Viriato. “Viriato Corrêa mostra aos leitores de ‘A manhã’ o que é a portaria do ministro do trabalho criando um prêmio para a comédia”. *A manhã*. Rio de Janeiro, 15/02/1942.

113 Alexandre Marcondes Filho, advogado paulista de sucesso, especializado em Direito Comercial, tomou posse em 29/12/1941. Ligado ao PRP de São Paulo nos anos 1920, afastara-se da política após a Revolução de 1930, sendo reconduzido à cena pública apenas no final de 1941. A lembrança de seu nome deveu-se, principalmente, por ser uma forte garantia de uma aliança do governo com o setor empresarial, sobretudo paulista. A presença de Marcondes Filho no governo Vargas não se restringiu, porém, a sua entrada no Ministério do Trabalho, já que, em 17/07/1942, assumiu interinamente o cargo de Ministro da Justiça. O acúmulo de pastas dava um conteúdo mais político à administração das questões trabalhistas, lançando Marcondes como um personagem central na condução do processo político nacional, uma vez que este é exatamente o papel do ministro da Justiça. Ficou no cargo até março de 1945, quando foi substituído por

reforma espiritual do Brasil”, delegando às artes papel tão importante como o de cooperar “na educação das classes trabalhadoras”. Viriato lembra que até agora o que existe sob o rótulo de “literatura operária” é, em geral, uma “literatura amarga e revoltada”, o que não condiz, segundo ele, com o perfil dos trabalhadores brasileiros:

O Brasil, terra feliz, maravilhosa terra da fraternidade e de trabalho, não tem clima para revoltas. E quando houvesse, a orientação que se deve dar ao trabalho é a da paz fecunda que não a dos movimentos subversivos. A portaria do ministro Marcondes Filho exige que os temas das peças e dos romances tenham um sentido construtivo de sadio otimismo e de animação às virtudes humanas. E exige que sejam escritas em linguagem simples, mas elevada e perfeita, como padrão educativo e estético.

Viriato Corrêa cita ainda, na mesma matéria, as palavras do ministro, que revelam a grande preocupação do governo com a educação da classe trabalhadora:

Marcondes Filho começa acentuando que o homem que luta nas fábricas e nas oficinas para o desenvolvimento das forças e riquezas do país, nunca ou raramente tem sido objeto de cogitação de nossos literatos. No entanto, o problema da educação das classes trabalhadoras pela sua própria natureza deve merecer o maior interesse dos nossos escritores, os quais devem ser chamados a colaborar diretamente no mais amplo sentido, na reforma espiritual do Brasil, trazendo-lhe o alto contingente da inteligência e da beleza. Para o ministro do Trabalho, a comédia e o romance “são dois veículos poderosos para a difusão das idéias e constituem, ao mesmo tempo, uma das mais nobres atividades nas horas de repouso e de lazer”.¹¹⁴

O ministro Marcondes Filho inquieta-se com a “natureza” do trabalhador, que mereceria cuidados especiais. Qual seria, entretanto, esta tão temida *natureza*? Muito provavelmente, o Estado atribuía à pouca educação formal da classe trabalhadora uma propensão a aderir, por exemplo, a movimentos “subversivos”, para usar uma palavra do momento. Aliás “subversivo” é o termo que o próprio Viriato usa nesta mesma coluna reforçando a idéia de que os trabalhadores brasileiros não teriam motivos para se envolver em movimentos radicais e extremistas, ao contrário: deveriam usar a força de seu trabalho de forma construtiva para a “orientação da paz fecunda”. Viriato Corrêa, na mesma coluna, faz nova referência a esse concurso em 11 de novembro de 1942, no dia seguinte à

Agamenon Magalhães, concentrando-se Marcondes na problemática efetiva do trabalho. Ver GOMES, Ângela C. *A invenção do trabalhismo*. Rio de Janeiro, IUPERJ/Vértice, pp.199-200.

114 CORRÊA, Viriato. “Viriato Corrêa mostra aos leitores de ‘A manhã’ o que é a portaria do ministro do trabalho criando um prêmio para a comédia”. *A manhã*. Rio de Janeiro, 15/02/1942. Grifo meu.

premiação, que ocorreu como uma das comemorações do 5º aniversário do Estado Novo. Ao comentar a premiação, Viriato derrama-se em elogios. Segundo o escritor, de cujas palavras podemos inferir – uma vez que não há uma menção explícita – que ele tenha participado da banca de seleção dos trabalhos, o concurso foi cercado de “curiosidades” devido ao seu caráter de “novidade absolutamente inédita”.

A primeira novidade assinalada por Viriato seria a quantia em dinheiro que os dois primeiros prêmios juntos alcançaram: vinte contos de réis, sendo que o maior prêmio literário de que se tinha notícia, até então, era concedido pela Academia Brasileira de Letras e perfazia um total de, no máximo, dez contos de réis. Outra curiosidade que chama a atenção do escritor, por seu aspecto não apenas “invulgar”, mas também “honroso para o país”, seria o fato de o ministro não ter candidatos de sua preferência: ele “não pediu por ninguém” nem “fez a mais vaga insinuação” assevera Viriato, deixando nas entrelinhas de seu texto que, infelizmente, em política a questão do favorecimento é prática bastante comum.

De acordo com o escritor, o ministro teria influído no concurso apenas “para dar-lhe uma feição de tanta liberalidade que não vacilaremos em qualificá-la generosa”. A influência generosa a que Viriato se refere provém do fato de que a comissão julgadora não encontrara nenhum concorrente, fosse em romance, fosse em comédia, que houvesse produzido obra que merecesse os primeiros prêmios. Sugeriu a comissão que se dividisse, portanto, o valor destes dois primeiros prêmios em oito segundos prêmios de 5 contos de réis cada um, ao que o ministro houve por bem recusar:

O ilustre ministro do Trabalho discordou. Os seus argumentos foram, na verdade, convincentes. Para s.excia, o trabalho que alcançasse maior número de pontos a esse deveria caber o primeiro prêmio (...). A portaria era um contrato: deixando de dar o primeiro prêmio, parecia que o governo estava fugindo ao cumprimento de cláusulas contratuais. E, além disso, aquele concurso era um concurso de animação e de estímulo, não se podia enquadrar em normas de grande rigor.¹¹⁵

Interessante a colocação do ministro, mais uma vez citada por Viriato Corrêa: trata-se de um *contrato* e, deste modo, o governo não pode se eximir de cumprir a sua parte, ou

seja, dar o prêmio máximo de 20 contos de réis, como havia se comprometido a fazer. A “liberalidade” do ministro, que o escritor compreende como “generosa”, soa muito mais como uma maneira exemplar de ação: o que é tratado deve ser cumprido. O governo age com justeza e é assim que espera que ajamos para com ele. Ao que tudo indica, o único “grande rigor” a que este concurso não se enquadrou parece ter sido, exatamente, o literário...¹¹⁶

Finalizando sua crônica, Viriato comenta que outro aspecto curioso do concurso foi a não-participação de “escritores de verdadeira nomeada” – o que ele chamou de “retraimento”. Aos seus olhos, a ausência desses escritores deveu-se, exclusivamente, ao medo de perderem para outros escritores menos importantes ou desconhecidos. Este comentário revela, à primeira vista, uma ingenuidade extrema, quase inverossímil – afinal, não vislumbraria Viriato que os “verdadeiros escritores” não quisessem participar deste concurso porque não queriam compactuar com o que ele representava? Ou ainda, que os “verdadeiros escritores” não quisessem colocar sua arte literária a serviço do Estado, elaborando um texto que visasse unicamente “melhorar o nível mental dos trabalhadores”?¹¹⁷ Talvez não se tratasse exatamente de ingenuidade de Viriato, mas, sim, de uma adesão quase visceral desse autor nacionalista ao projeto de constituição do cidadão nacional.

Além dos cuidados com a educação do trabalhador, outras questões estavam na ordem do dia, revelando-se de grande importância para o progresso do país, nestes anos de novo regime: a saúde e a integridade física e mental do trabalhador brasileiro não poderiam

115 Idem. “Viriato Corrêa faz nestas linhas rápidas considerações sobre o concurso de comédia e romance do Ministério do Trabalho”. *A manhã*. Rio de Janeiro, 11/11/1942.

116 Os dois primeiros prêmios deste concurso foram o romance *Pedro Maneta*, de Paulo Lício Rizzo, que recebeu o prêmio Getúlio Vargas e a peça *Julho 10!* de Maria Luísa Castelo Branco e Leda Maria de Albuquerque, que recebeu o Prêmio Darcy Vargas, publicados pela Imprensa Nacional ainda em 1942.

117 Uma amostra do que se acreditava ser “melhorar o nível mental dos trabalhadores” pode ser conferido no romance que recebeu o primeiro prêmio: a biografia romaneada intitulada *Pedro Maneta*, sobre a vida do imigrante espanhol Pedro, que perdeu a mão, ainda criança, trabalhando nas máquinas de tecer. A certa altura, Pedro vê-se tentado por seu irmão a abandonar o trabalho honesto numa confecção para aventurar-se no contrabando – incomparavelmente mais rentoso que seu trabalho como tecelão –, porém este repudia ferozmente a oferta, com impropérios: “– Saia já desta casa! Irmão desnaturado. Sórdido! Crápula! Infame! Pegue o que é seu e desapareça! Eu pagarei minhas dívidas, suando. Crescerei com o dinheiro limpo. Seu indecente! Rua!” (Ver RIZZO, Paulo Lício. op. cit. pp.18-19). Era, sem dúvida um comportamento exemplar, a ser assimilado e interiorizado por todos os trabalhadores do Brasil: se o imigrante opta pelo trabalho honesto, ele que tem esta pátria por “empréstimo”, que dirá o trabalhador brasileiro, *filho* desta pátria: este lhe deve devoção e respeito que são traduzidos com a integridade de seu trabalho.

ser deixadas de lado em *Cazuza*. A narrativa de Viriato não se furtou de abordar situações que envolvessem a saúde e os hábitos de higiene, explicitando serem eles fatores intrinsecamente relacionados ao progresso do país. É com este intuito que nos é apresentada a personagem Pata-choca, por exemplo, um dos internos no colégio de Cazuza, cuja função é trazer à luz a questão da saúde do cidadão, em especial do cidadão-trabalhador.

O menino era “o aluno mais atrasado da escola. Havia bastante tempo que lá estava e não conhecia, sequer, as letras do alfabeto”. No povoado em que vivia, Pata-choca era encarado com um misto de consternação e indiferença – a indiferença reservada àquelas criaturas de quem não se espera coisa alguma. Todos acreditavam que ele era “o modelo do menino que não dá para nada”, por isso ele carregava nos ombros o pesado estigma da inutilidade e do vício:

Era um pequeno amarelo, feio, desmazelado, carne balofa, olhos mortos, barriga muito grande e pernas muito finas. Vivia silencioso, boca aberta, cochilando nos bancos, com um eterno ar de cansaço, como se a vida lhe fosse um grande sacrifício. Mas nada o corrigia. Ao apanhar distraídas as pessoas de casa, atirava-se aos torrões de terra, comendo-os gulosamente.¹¹⁸

Os sintomas da ancilostomose, que num passado não tão distante já preocupara, e muito, as autoridades sanitárias e até mesmo os intelectuais do país,¹¹⁹ são detalhadamente apresentados, bem como os encaminhamentos que se deveriam dar a casos deste tipo – consultar um médico, tomar remédios, ter hábitos de higiene – numa bem sucedida tentativa do autor de alertar a população e conduzi-la a uma vida mais saudável. A ignorância e o preconceito devem ser combatidos, pois eles não permitiam ao pai enxergar a doença do filho, creditando à sua vontade voraz de comer terra uma sem-vergonhice, um vício. Poucas páginas adiante aparece no povoado um médico. Viriato Corrêa faz uso freqüente desta prática em *Cazuza*, que é a de não deixar o leitor esquecer-se dos problemas levantados na narrativa antes que eles sejam, de algum modo, resolvidos, prática, aliás, condizente com a intenção educativa/formativa do livro.

118 CORRÊA, Viriato. op. cit. p. 60.

119 Embora no Estado Novo, a ancilostomose não fosse mais a maior preocupação no que concerne à saúde no país, a validade da menção consiste no princípio: abordar a questão do corpo saudável e de como a doença fragiliza e desabilita o indivíduo a se tornar um ser participativo na sociedade.

Desta forma, o surgimento providencial do médico, casualmente a bordo do “vaporzinho” que aporta no povoado carente de um sistema de saúde, é a chance de redenção de Pata-choca. O diálogo travado com o pai do menino aponta para a necessidade de se estar alerta aos males do corpo:

- Como deixou o menino ficar neste estado? É preciso curá-lo e curá-lo com presteza. (...)
- Ele não é doente, doutor! O que ele é, é sem-vergonha. Está assim porque come terra. (...)
- Ele come terra é porque está assim. O que esta criança tem são bichas. As bichas é que o fazem comer terra. (...) São os vermes, no estômago e no intestino, que obrigam esta pobre criança a ter desejos esquisitos de comer coisas extravagantes. O senhor com certeza dá-lhe bordoadas.
- Sim, doutor, para lhe tirar o vício.
- Não adianta nada. (...) O que adianta é remédio. O que é preciso é curá-lo. No dia em que deixar de ter vermes, deixará de comer terra. (...) É bem possível que neste menino mole e triste esteja uma criatura alegre e inteligente. Dê-lhe remédio para lombrigas.¹²⁰

O diagnóstico do médico é certo e suas palavras, proféticas: dezenas de páginas depois, quando Cazuza já frequenta o colégio na capital, reaparece Pata-choca. Ele “estava irreconhecível”: tornou-se um menino saudável, cheio de vontade e ativo, “com uma brilhante expressão de inteligência nos olhos”¹²¹ e atende, agora, pelo nome de Evaristo. A mudança de nome vem completar a transformação pela qual o menino passou, selando definitivamente o passado de vergonha e tristeza. Livre da doença e, conseqüentemente, livre dos estigmas, o menino insere-se perfeitamente na escola, de onde sairia pronto para contribuir com sua parcela, como um homem são, produtivo e que, portanto, merece ser valorizado socialmente, porque é um *verdadeiro* trabalhador.

Se o trabalho é a medida de valor do homem e se seu corpo é, por excelência, um instrumento deste trabalho, nada mais *natural* que o novo regime primasse por sua integridade: um corpo saudável e forte amplia a capacidade produtiva do trabalhador, e, por isso, investir na preservação e manutenção de sua saúde é extremamente importante para o Estado. Já em 1930, pode-se observar uma preocupação com a organização do trabalho, materializada com a criação de dois ministérios – o Ministério do Trabalho, Indústria e

120 CORRÊA, Viriato. op. cit. p.67.

Comércio e o Ministério da Educação e Saúde – cujas medidas administrativas e legislativas exigiam a cooperação para que todos os problemas dos trabalhadores fossem sanados, o que significava garantir seu bem-estar através da satisfação de suas necessidades básicas como saúde, educação, habitação e alimentação. Entretanto, para isso o Estado precisava aumentar sua teia de intervenção.

Na área da medicina social, por exemplo, é implantado no país um programa bastante abrangente, que veio a se firmar definitivamente no Estado Novo. Sua função, concretizada pela ação dos Institutos da Previdência e de Assistência Social, visava preservar, recuperar e aumentar a capacidade produtora do trabalhador através de um amplo conjunto de práticas que envolviam higiene, sociologia, pedagogia e psicopatologia. Não se tratava unicamente de curar; havia toda uma dimensão sanitária que buscava a proteção do corpo e da mente do trabalhador, e é dentro deste contexto que foram criados os seguros contra invalidez, doença, morte, acidentes de trabalho e o seguro maternidade.

Incutir hábitos de higiene na população era outra faceta da preocupação do Estado com a saúde do trabalhador, pois a profilaxia era uma forma de preservá-la. Não é por acaso que proliferam, no final da década de 30 inúmeras publicações que tratam da questão corporal: saúde, higiene e educação física são os temas em voga, pois, como mostra Alcir Lenharo, “o corpo está na ordem do dia e sobre ele se voltam as atenções dos médicos, educadores, engenheiros, professores e instituições como o exército, a Igreja, a Escola, os hospitais. De repente, toma-se consciência de que repensar a sociedade para transformá-la passava necessariamente pelo trato do corpo como recurso de se alcançar toda a integridade do ser humano”.¹²² As publicações tentam, por meio de conselhos sobre higiene e saúde aplicados às práticas cotidianas, demonstrar que o cuidado com o *próprio* corpo tem uma repercussão *social*, responsabilizando o indivíduo a desenvolver uma consciência de bem-estar coletivo.

Neste sentido, a imundície em que se vivia o menino Bonifácio, outro interno do Colégio, é o mote a que a narrativa recorre para tratar desta questão:

121 Ibid. p. 95.

122 LENHARO, Alcir. op. cit. p. 75.

Outro menino intolerável era o Bonifácio.
Nunca vi pessoa mais porca. Não sei que astúcia fazia ele, pela manhã, à hora do banho obrigatório, que nunca se lavava.
Não limpava os dentes, não mudava a roupa e trazia sempre as unhas tarjadas de preto. Vivia exalar mau cheiro, o casaco e as calças engordurados, os sapatos por engraxar. Diziam até que tinha piolho na cabeça.
Um dia, os internos primários, levaram ao diretor esta queixa humilhante: a cama do Bonifácio cheirava tão mal, que ninguém podia dormir perto dela.
E, durante uma semana, os exercícios de ditados constaram de lições de higiene.
Guardei o exercício que o professor João Cância nos ditou:
“Quando vejo um homem sujo de corpo, imagino imediatamente que tenha maus costumes”.
“Se ele não cuida do corpo, que está à vista, não pode cuidar da alma que está invisível”.
“Todos os animais fazem, à sua maneira, a sua higiene e o homem que não se lava coloca-se abaixo dos próprios bichos”.¹²³

O desmazelo de Bonifácio torna a convivência, entre ele e os colegas, praticamente impossível, tanto que sua postura anti-higiênica é reportada ao diretor do Colégio. É uma “queixa humilhante”, reconhece o narrador, pois quem não cuida do próprio corpo, está negligenciando sua saúde e pondo em risco a saúde de todo o seu grupo. A ação pedagógica empregada pelo professor consiste em uma série de ditados que versavam sobre higiene e traziam mensagens carregadas de preconceito, que beiravam à ofensa, lembrando aos alunos que “o homem que não se lava coloca-se abaixo dos próprios bichos”. E, talvez pior que isso, atrelava a sujeira do corpo à sujeira da alma, à sujeira moral.

É interessante observar que a ação profilática usada pelo professor, adepto do dito popular “mais vale prevenir do que remediar”, visa atingir a todos os alunos, embora a crítica recaísse sobre um deles, apenas. Neste momento em que se prima, na sociedade, pelo bem-estar coletivo sobre o individual, a estratégia do mestre parece bastante correta, inclusive pela ressonância que teve entre os alunos, conforme depõe Cazuza, que até guardou o exercício ditado pelo professor...

E assim vai se moldando o “homem novo”, o cidadão-trabalhador que o novo tempo está exigindo. A ideologia que visava à criação deste homem, consoante com os novos rumos que o país tomava, foi operacionalizada por diversas frentes e por variadas políticas

públicas, dentre as quais a valorização do trabalho e do cidadão trabalhador e o investimento na medicina social. Entretanto, a “criação de um novo homem” não poderia prescindir de um investimento na área educacional.

Uma política preocupada com proteção da família e do trabalho, como era a política do governo estadonovista, necessariamente deveria enfatizar a educação, pois somente por meio dela haveria a possibilidade de se “construir um povo integral, adaptado à realidade social de seu país e preparado para servi-lo. A intervenção do Estado Novo, fixando os postulados pedagógicos fundamentais à educação dos brasileiros, tinha em vista uma série de valores dentre os quais o culto à nacionalidade, à disciplina, à moral e também ao trabalho”.¹²⁴

3. “O que mais me encantou foi a escola...”

Começas a compreender a poesia da escola, Henrique; mas a escola, por hora, só a vês por dentro. Ela irá parecer-te mais bela e mais poética daqui a trinta anos, quando lá fores acompanhar os teus filhos, e a verás de fora, como eu vejo. Esperando a saída eu caminho pelas ruas silenciosas, ao redor do edifício, e apuro o ouvido às janelas do andar térreo.(...) Ouvem-se, de fora, versos, nomes de homens grandes e bons, fragmentos de sentenças que aconselham a virtude, amor à pátria, a coragem.(...) Como é belo tudo isto, como é grande, e que imensa promessa é para o mundo!

Edmondo de Amicis

Com franqueza, estava arrependido de ter vindo. Agora que ficara preso, ardia por andar lá fora, e recapitulava o campo e o morro, pensava nos outros meninos vadios (...). Para cúmulo de desespero, via através das vidraças da escola, no claro azul do céu, por cima do morro do Livramento, um papagaio de papel, alto e largo, preso de uma corda imensa, que bojava no ar, uma cousa soberba. E eu na escola, sentado, pernas unidas, com o livro de leitura e a gramática nos joelhos.

Machado de Assis

123 CORRÊA, Viriato. op. cit. p. 146.

124 GOMES, Ângela Castro. op. cit. p. 158.

Os novos rumos que o país tomava nas primeiras décadas do século XX e a crescente complexidade que se instaurava no organismo social permitiam antever que a estruturação de uma nova ordem era premente. O cenário político exibia os últimos estertores da Velha República, que sucumbiria definitivamente nos anos de 1930: o “Brasil antigo”, que vinha lidando, desde os primórdios da República, com as consequências da Abolição da escravidão tais como a organização do trabalho livre e o estabelecimento de uma política imigratória, a introdução de novas técnicas e as transformações no modo de produção capitalista, parecia estar com seus dias contados. Todos esses fatores insistiam em subverter a ordem já instituída e anunciavam que profundas mudanças se avizinhavam a galope e prometiam, ainda, desintegrar as formas tradicionais de estruturação do poder, modificando o sistema de relações entre os indivíduos e as classes, e das próprias classes entre si.

O sistema oligárquico-aristocrático entrara em franca, porém gradativa, desagregação. Grosso modo, pode-se atribuir o esgarçamento desse sistema a sua pouca ou nenhuma capacidade para adaptar-se à nova feição desse país que começava a industrializar-se, e cujo fenômeno trazia em seu bojo a emergência de novos grupos sociais: uma burguesia industrial e amplas camadas urbanas excluídas do processo político. Era o momento de se redefinirem os contornos dessa nova ordem social que começava a estruturar-se, assim como repensar a maneira de educá-la.

As discussões sobre os destinos da educação no Brasil, no pós-1930, estavam a todo vapor, muito embora a pluralidade dos discursos revelasse – assim como em outros setores – que o conflito entre o novo e o velho ainda se fazia presente, exibindo as vozes que, por vezes, se sobrepunham, e as profundas controvérsias e confusões doutrinárias que se batiam neste terreno. Integralistas, católicos, liberais, governistas e aliancistas, cujas visões se entrelaçaram ao longo dos primeiros anos do governo Vargas, iniciaram uma acirrada disputa para definir o futuro educacional do país. Todos esses grupos tentaram, cada qual à sua maneira, impor o seu ponto de vista aos rumos da educação, que necessitava urgentemente transmutar-se para acompanhar as transformações socioeconômicas por que o país passava.

O interesse pela educação era, na verdade, a tradução de um interesse pelo poder. A educação começa a ser encarada como “instrumento por excelência de fabricação de tipos ideais de homens que assegurassem a construção e a continuidade de tipos também ideais de nações”, por isso “a ação educativa era vista como um recurso de poder e, portanto, ardorosamente disputada; o desacordo quanto às questões educacionais parecia expressar desacordos éticos e filosóficos insuperáveis”. O dissenso era grande e “o caráter público das discordâncias dava ao debate educacional uma dimensão política exacerbada, pelos efeitos que introduzia no jogo político das alianças que se faziam e desfaziam no conturbado processo de solidificação das posições adquiridas em 1930”.¹²⁵

Apesar de ser urgente a necessidade da redefinição dos contornos sociais e educacionais no país, essa redefinição não se deu, entretanto, de forma efetiva. O descontentamento e a exclusão das classes médias urbanas não foram suficientes para engendrar um movimento revolucionário civil, que defendesse mudanças verdadeiramente radicais no país. Seu comprometimento com a oligarquia agrária não lhes permitia assumir uma posição clara em defesa do processo de industrialização, embora tal processo fosse capaz de ampliar suas oportunidades socioeconômicas. Em virtude disso, a composição dos quadros do poder não se modificou verdadeira e profundamente: apenas se reestruturou, de forma a acomodar a nova e a velha ordem.

Durante esse período de acomodação, entretanto, insurreições militares e agitações operárias tomavam conta do país e movimentos de caráter nacionalista emergiam com frequência, testemunhando a presença de outras forças sociais no palco da política, tais como a força de mobilização dos anarquistas, a fundação do Partido Comunista, a rebeldia crescente de alguns setores das forças armadas – leia-se dos jovens tenentes – que indicavam que o tempo da tutela oligárquica esvaía-se.

A sociedade experimentava, entre maravilhada e atônita, as profundas modificações resultantes do primeiro surto industrial e de sua conseqüente urbanização em curso no país. Era um momento de reconstrução em todas as esferas: social, econômica, política, cultural,

125 Schwartzman, Simon *et al.* *Tempos de Capanema*. São Paulo, Edusp/ Paz e Terra. pp. 176-177.

artística e educacional. Nesse estado de efervescência intelectual, renovar é a palavra do momento e, na vertigem da mudança, o que é estático torna-se rapidamente obsoleto... No que tange à educação, nada mais óbvio que estes ventos de modernidade chegassem às portas das escolas, fechadas em sua tradicional rigidez e em seu classicismo rançoso, forçando-as a se abrirem para as novidades trazidas pelas transformações no pensamento. O despertar de uma consciência educacional sobre os (des)caminhos da educação deu-se, segundo Fernando de Azevedo, na sua geração, que teria despertado “com uma *alma antiga para um mundo novo*”¹²⁶ – e, se a princípio ela deslumbrou-se com as maravilhas deste novo mundo, logo foi tomada por grande perturbação, que a obrigou a refletir e a submeter as instituições, os homens e os fatos a um profundo processo de revisão.

Neste contexto é que a educação, até então, um “tema para variações líricas ou dissertações eruditas”, percebeu-se, de repente, num “mundo diferente” cuja complexidade dos problemas contrastava sobremaneira com a educação tradicional oferecida pela escola, uma instituição antiquada, que não se enquadrava mais na nova conformação da sociedade. Portanto, esse período conturbado é, para o campo educacional, um momento bastante profícuo de reestruturação e renovação: uma profusão de discursos, caracterizados pela multiplicidade de orientações ideológicas sobre os destinos da educação, ressoa pelo país pontuando de conflitos esse processo de mudança, de alteração nos padrões de pensamento, pois os novos tempos exigiam uma escola em consonância com as necessidades do presente: a de moldar um *novo* cidadão, o construtor de um *novo* país.

Até a década de 1930, a educação escolar no Brasil constituía-se em privilégio de elites, o que significa dizer que era facultada a poucos. As oligarquias aristocráticas demandavam uma educação cuja função precípua era prepará-las para assumir os quadros do poder, quer fossem cargos burocráticos ou de profissionais liberais. A escola era, portanto, organizada para servir aos interesses de classes, que pagava por sua educação. A participação do Estado, em termos de políticas educacionais, era praticamente nula, estando a educação quase que exclusivamente a cargo da sociedade civil, na figura da Igreja católica.

126 AZEVEDO, Fernando. *A educação entre dois mundos*. São Paulo, Edições Melhoramentos, 1958. p. 46.

O povo, esta grande massa “informe e caótica, (...) mergulhada na ignorância”,¹²⁷ quedava-se, em contrapartida, muito distante dos bancos escolares. Era o retrato de uma sociedade estruturada sobre a dualidade de classes que a educação vinha habilmente reproduzindo e perpetuando desde os primeiros anos da República, que relegou ao abandono e ao analfabetismo grande parcela da população, transformando-a numa massa de excluídos.

Este descaso do governo, porém, logo se mostrou um impeditivo, um obstáculo na rota do progresso social e percebeu-se que a única solução estaria em propiciar educação às camadas populares, em cuja ignorância, acreditava-se, estavam ancorados todos os problemas desta sociedade em consolidação. É neste contexto que a crença na educação, como a panacéia para a superação dos problemas que acometem a nação, começa a surgir. É o momento da tomada de consciência da defasagem existente entre a educação e o desenvolvimento que o país almeja alcançar e procura-se uma maneira eficaz de reduzi-la: é o período do “entusiasmo pela educação”, em que se concebia a escola como instrumento de participação política, e que somente através da instrução o país poderia superar todos os seus problemas. O médico Miguel Couto, um típico entusiasta pela educação, em conferência na Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1927, proferiu inflamadas palavras sobre essa questão:

A educação do povo é o nosso primeiro problema nacional; primeiro, porque o mais urgente; primeiro, porque solve todos os outros; primeiro, porque, resolvido, colocará o Brasil a par das nações mais cultas, dando-lhe proventos e honrarias e lhe afiançando a prosperidade e a segurança; e se assim faz-se o primeiro, na verdade se torna o único. (...) Nós também seremos um dia grande povo; mas, enquanto não chega a redenção do Brasil pela cultura dos seus filhos, continuemos a gritar para todos os lados, entre alternativas de fé e desalento, ansiosamente, pedindo socorro. Pensai na educação, brasileiros!¹²⁸

127 Ibid. Introdução ao *Manifesto dos pioneiros da Educação Nova. A educação entre dois mundos*. São Paulo, Melhoramentos, 1958. p. 29.

128 COUTO, Miguel. *No Brasil só há um problema nacional: a educação do povo*. Rio de Janeiro, Typographia do Jornal do Commercio, de Rodrigues & C., 1927. pp. 19-20.

Esta Associação, fundada em 1924, por Heitor Lira da Silva, congregava educadores, administradores, jornalistas e escritores cujo interesse comum eram os caminhos que a educação nacional deveria trilhar. A partir de sua fundação, a ABE responsabilizou-se pelas conferências Nacionais da Educação, que, mais que instâncias de debates, eram eventos que funcionavam como propaganda da causa educacional. Nessas conferências, os discursos e rituais “representavam a ABE como congregação de homens de elite, esclarecidos, bem intencionados e devotados ao equacionamento das mais graves questões nacionais (...). Divergências eram relativizadas ou mesmo apagadas na generalidade das proclamações em que o civismo era o campo consensual de atuação”.¹²⁹

Esses intelectuais, que pretendiam renovar o ensino, se voltavam contra a escola tradicional – acadêmica, classicista e classista – reivindicando uma escola pública, gratuita, obrigatória (no que se refere ao ensino elementar) e leiga – reflexo da conquista de um Estado burguês de acordo com os ideais republicanos. Um dos princípios máximos desse movimento de renovação diz respeito ao acesso de todos à educação – necessidade de um país moderno. A educação passa a ser encarada como um direito do cidadão e, como tal, “só poderia ser garantido, na sociedade de classes em que vivíamos, se o Estado assegurasse às camadas menos favorecidas o mínimo de educação compatível com o nível de desenvolvimento então alcançado”.¹³⁰

Por ocasião da Revisão Constitucional de 1926, em que se discutia, entre outros temas, o papel do Estado e seu dever de oferecer instrução para todos, o então deputado Afrânio Peixoto já alertava para esta questão usando palavras semelhantes às de Miguel Couto: ‘Não há no Brasil, dificuldade, empeco, desordem ou ruína, que não tenha por origem um vício de educação... que aqui muitas vezes se confunde com assistência.’” Peixoto defende a educação popular por acreditar que, somente através dela, o Brasil superará seus problemas. Partidário da centralização do ensino fundamental, explica-se o deputado:

129 CARVALHO, Marta. *A escola e a república*. São Paulo, Brasiliense, 1989. p. 55. Um trabalho mais minucioso sobre a ABE está na tese de doutoramento da mesma autora: “Molde nacional e fôrma cívica: higiene, moral, trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)”. São Paulo, 1986. Tese (Doutoramento em Educação), FE/USP.

130 ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*, 19ª edição, Petrópolis, Vozes, 1997. p.143.

O essencial e perigoso é a diversidade dos brasileiros, diferentes pela alma, pela capacidade, isolados nos seus confinamentos regionais, nortistas e gaúchos, sertanejos e litorâneos, sulistas e nordestinos, o Brasil se desagrega porque a educação fundamental não pode fazer brasileiros, e vai fazendo goianos e cearenses, mineiros e paulistas (...).¹³¹

Nesse sentido, a expansão da escola elementar era de fundamental importância para esse feito e a burguesia industrial a apresentava às classes populares como forma de ascensão social.

Em 1932, cansados do empirismo das reformas parciais que vinham ocorrendo em diversos estados do país¹³², os renovadores decidem colocar no papel, traduzindo em documento público, as linhas-mestras para a elaboração de um plano nacional da educação, em todos os níveis e ramos, que definisse sua política e filosofia. É lançado o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*¹³³, que representou o auge das lutas ideológicas em torno da educação. O documento dirigido ao povo e ao governo, escrito por Fernando de Azevedo e subscrito por mais 25 nomes¹³⁴ – todos já envolvidos de alguma forma com a renovação do ensino – “refletia o movimento”, fornecendo a “bandeira e a ‘carta da escola’” que faltava aos renovadores. Nas palavras do próprio Fernando de Azevedo, o “que era ainda um pouco vago, impreciso e talvez obscuro, no espírito de muitos, tornou-se clara e corajosamente formulado nessa definição de princípios e de uma nova política educacional”.¹³⁵

Em 1934, surge uma nova Constituição que estabelece a necessidade da elaboração de um Plano Nacional de Educação, que coordenasse e supervisionasse as atividades de ensino em todos os níveis no país. Pela primeira vez, há a regulamentação das “formas de

131 Afrânio Peixoto citado por Jamil Cury no texto “A educação na Revisão Constitucional de 1926”. In: FÁVERO, Osmar (org.). *A educação nas constituintes brasileiras, 1823-1988*, Campinas, Autores Associados, 1996. pp. 87-88.

132 Imbuídos do ideário escolanovista, intelectuais como Sampaio Dória, Lourenço Filho, Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo foram responsáveis pelas reformas ocorridas, respectivamente, em São Paulo (1920), no Ceará (1923), na Bahia (1924) e no Distrito Federal (1928).

133 Passados, hoje, quase 70 anos de seu lançamento, o *Manifesto* ainda permanece um marco da ascendência escolanovista na história de nossa educação. Entre os seus méritos estão o de conceber a educação como um problema social – o que constituiu um avanço para a época –, definindo a escola como uma instituição social que deveria estar intrinsecamente relacionada com o seu meio, integrada a sua comunidade e, principalmente, ao seu tempo. Outro mérito do documento está na tentativa de uma abordagem mais científica e sistematizada da educação que até então não existia.

134 Assinaram o documento Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Sampaio Dória, Paschoal Lemme, Cecília Meireles, Júlio de Mesquita Filho, Noemi da Silveira, Paulo Maranhão, entre outros que, embora reunidos em torno de algumas teses comuns, tinham grandes diferenças quanto à concepção de mundo e às propostas educacionais.

135 AZEVEDO, Fernando. op. cit. p. 83.

financiamento da rede oficial de ensino em quotas fixas para a Federação, os Estados e os Municípios (Art.156), fixando-se ainda as competências dos respectivos níveis de ensino. (Art.150)”.¹³⁶ Esta Constituição implanta, ainda, a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino, assim como torna o ensino religioso facultativo.

Alguns anos mais tarde, o regime do Estado Novo, que se instaurara em 1937, atualizará diversas questões trazidas à luz pelos primeiros republicanos. A nacionalização do ensino, por exemplo, é uma questão que está inserida no projeto da constituição da nacionalidade brasileira, pela qual já haviam se empenhado vários pensadores da primeira república. Partindo da constatação de “uma absoluta ausência de integração nacional” em função da ‘prática degeneradora do liberalismo’ que predominou no período anterior a 1930, este projeto tinha uma feição conservadora e autoritária e foi “marcado por seu critério excludente, avesso à convivência pluralista e diversificada”.¹³⁷

E, se em 1931, o presidente Getúlio Vargas admitira que o governo revolucionário não tinha uma proposta pedagógica traçada e, por isso, contava com a colaboração dos intelectuais presentes na IV Conferência Nacional de Educação, promovida pela ABE, no regime ditatorial estadonovista a preocupação com a elaboração de diretrizes para a educação, ao contrário, está, desde o princípio, na pauta do dia, como revelam as palavras do próprio Presidente Vargas, em discurso na comemoração dos 100 anos do Colégio Pedro II, em dezembro de 1937:

Precisamos reagir em tempo, contra a indiferença pelos princípios morais, contra os hábitos do intelectualismo ocioso e parasitário, contra as tendências desagregadoras, infiltradas, pelas mais variadas formas, nas inteligências moças, responsáveis pelo futuro da Nação; precisamos, com maior urgência, dar sentido claro às diretrizes construtores e regras uniformes à política educacional, o mais poderoso instrumento a utilizar, no fortalecimento da nossa estrutura moral e econômica. Dentro dessa orientação se vem processando, precisamente, desde 1930, a atividade governamental. (...) O processo educativo mais adequado às nossas condições sociais é o que consiste na preparação equilibrada do espírito e do corpo, transformando cada brasileiro em fator consciente e entusiasta do engrandecimento pátrio. O dilema teórico, tão debatido pelos doutos – cultura de extensão, alfabetização

136 FREITAG, Bárbara. *Escola, estado e sociedade*. 6ª edição. São Paulo, Editora Moraes, 1986. p. 51.

137 SCHARTZMAN, Simon *et al.* op. cit. p. 166.

rápida das massas ou alta preparação de elites, destinadas às tarefas de direção – não abarcava a realidade das nossas circunstâncias. Seria ingênuo pretender, num país escassamente alfabetizado, produzir apenas sábios e pesquisadores como, da mesma forma, acreditar que o saber extensivo seja bastante para assegurar a reforma dos costumes política, a propulsão econômica e o progresso moral. A obra educativa e cultural encetada pela administração é mais ampla e abrange o problema em todos os seus aspectos.¹³⁸

Alguns meses mais tarde, a retórica do Presidente ganharia contornos bem definidos na forma de *Diretrizes educacionais do Estado Novo*, nas quais explicitava a aposta do Governo na educação das “inteligências moças, responsáveis pelo futuro da Nação”, pois seria pelo processo educativo que se poderia transformar “cada brasileiro em fator consciente e entusiasta do engrandecimento pátrio”. Assim, em 8 de janeiro de 1938, o jornal carioca *Correio da Manhã* publicou as *Diretrizes...* recebidas da Comissão de Doutrina e Divulgação do Departamento de Propaganda.

Ao explicitar seus pontos, as *Diretrizes* enfatizavam que a “função educativa” no Estado Novo “ocupa no conjunto da missão estatal posição de idêntica a de defesa nacional”, pois a educação passou a ser encarada como a responsável pela formação da consciência e do caráter moral dos cidadãos. Vangloriava-se o Estado autoritário de ser muito mais empenhado no que se refere às finalidades da educação do que um estado liberal-democrático, que sempre se portou de modo imparcial, para não dizer desinteressado, frente a estas questões. No entanto, ao conceber a educação com um “problema nacional” o governo estaria justificando sua cada vez maior intervenção nos diferentes níveis de ensino e a crescente centralização do aparelho educativo.

Radicalmente diferente é a posição do Estado autoritário [em relação ao estado liberal] de tipo nacionalista em face do problema [da educação]. Em uma organização nacional, como a que existe entre nós desde a promulgação da Constituição de 10 de novembro a função educativa ocupa no conjunto da missão estatal posição idêntica a de defesa nacional. O Estado pode mesmo considerar que a educação é a mais importante de suas funções por isso que da formação da consciência dos cidadãos e do desenvolvimento das aptidões de inteligência e de caráter deles depende, em última análise, a segurança da coletividade nacional. (...) Como vemos, o Estado autoritário, em contraste

138 VARGAS, Getúlio. “Orientação nacional do ensino”. Discurso pronunciado na cerimônia comemorativa dos 100 anos da fundação do Colégio Pedro II, no teatro municipal, no Rio de Janeiro, em 02/12/1937, no Rio de Janeiro. op. cit. pp. 104-105.

com o Estado democrático-liberal, em vez de assumir a atitude imparcial e desinteressada de um simples patrono da cultura, deixando que esta seja propelida pela ação independente das diversas correntes intelectuais, tem de traçar diretrizes definidas para a educação nacional, visando com precisão finalidades nitidamente caracterizadas. Esses objetivos resumem-se na formação individual do cidadão. Para que este desenvolvendo ao máximo as suas aptidões, se torne uma unidade tão valiosa quanto possível no conjunto das forças ativas da nação. No plano educacional do Estado Novo, a valorização seria incompleta, defeituosa e até nociva, se não fosse acompanhada por um trabalho educativo de coordenação de cada unidade humana no sistema orgânico da Nação unida e coesa. (...) O Estado autoritário tem de traçar diretrizes educacionais, cujo alvo deve ser a integração do indivíduo no sistema educacional, em que lhe será reservado o papel de colaborador com o melhor de suas aptidões. Essa colaboração precisa, entretanto, ser espontânea e, para obter-se este resultado, os processos educativos terão de atender e formar novas gerações de mentalidade sincronizada com a ideologia do novo regime.¹³⁹

Percebe-se nessas linhas que a educação era uma peça importantíssima dentro do projeto nacionalista proposto pelo Estado Novo. Toda a ação pedagógica do Ministério da Educação e Saúde deveria convergir, naquele momento, para a constituição da nacionalidade.

Para tanto, esse Ministério investiu em três aspectos, considerados por ele de fundamental importância: o primeiro era dar à educação um *conteúdo nacional*, que deveria ser transmitido por escolas e por outros instrumentos formativos. Muito embora o teor desse “conteúdo nacional”, afirma Simon Schwartzman, nunca tivesse ficado exatamente claro, uma coisa era certa: optou-se por resgatar aspectos do modernismo relacionados com “o ufanismo verde e amarelo,¹⁴⁰ a história mitificada dos heróis e das instituições nacionais e o culto às autoridades”. O segundo aspecto preocupou-se com a *padronização*: investiu-se na “universidade padrão”, nas escolas-modelo secundárias e técnicas, nos currículos mínimos obrigatórios para todo os cursos, nos livros didáticos padronizados, nos sistemas federais de controle e fiscalização – iniciativas que buscavam um ideal de homogeneidade e centralização que possibilitassem ao ministro, de seu gabinete no Rio de Janeiro, “saber o

139 “Diretrizes educacionais do Estado Novo”. *Correio da Manhã*. Rio de Janeiro, 8/01/1938.

140 CHAUÍ. Marilena. O verdeamarelismo foi elaborado pela classe dominante brasileira como imagem celebrativa do “país essencialmente agrário”. Surge concomitantemente com o período em que se definia o “princípio da nacionalidade” pela extensão do território e pela densidade demográfica. Embora houvesse várias tentativas ao longo dos anos de se abandonar esta postura, ela perdurou e no movimento modernista um grupo “criará o verdeamarelismo como movimento

que cada aluno estava estudando em cada escola do país, em um dado momento”. Finalmente, um terceiro aspecto tratou da erradicação de minorias étnicas, lingüísticas e culturais que se haviam constituído no Brasil nas últimas décadas, cuja assimilação se transformaria em questão de segurança nacional – afinal “construir o nacionalismo era, ao mesmo tempo, destruir as diferenças e proceder a uma seleção na formação da cidadania brasileira”.¹⁴¹

Enfim, o projeto nacionalista do Estado Novo prezava a uniformização, a padronização cultural e a eliminação de quaisquer formas de organização autônoma, que não fosse na forma de corporações filiadas ao Estado. Daí seu caráter excludente e, portanto, opressor.

O nacionalista Viriato Corrêa encontrou, então, um terreno fértil para dar à luz o seu projeto de uma década: o de abrigar o livro infantil italiano *Coração*. Embora gostasse muito desse livro, e nele visse muitas virtudes, Viriato, como outros críticos também fizeram, o acusava de despertar o amor à Itália, o que não convinha às crianças brasileiras, cujo dever maior seria o de amar a sua terra natal. Aproveitando o calor do momento, em que a educação revelava-se imprescindível à formação do cidadão e à legitimação do regime estadonovista, Viriato Corrêa finalizará sua obra *Cazuza – verdadeira história de um menino de escola*, na qual não se furtará de abordar o valor da educação formal na constituição do cidadão. A educação é um tema sobre o qual o autor se debruça com cuidado – e nem poderia ser diferente, uma vez que a obra *Cazuza* retrata a vida de um escolar – contemplando, principalmente, a instituição escolar, seus professores e a metodologia por eles empregada, num constante contraste entre a inovação e a tradição.

3.1 A escola e a cidade: do casebre de palha ao sobrado de azulejos.

cultural e político e dele sairá tanto o apoio ao nacionalismo da ditadura Vargas, como a versão brasileira do fascismo, a Ação Integralista brasileira”. op. cit. pp. 32-35.

¹⁴¹ SCHARTZMAN, Simon *et al.* op.cit. pp. 141-150.

É ainda num pequeno povoado, Pirapemas, onde nascera e vivera seus primeiros anos, que Cazuza se interessa pela primeira vez por freqüentar a escola. O menino recorda-se de que Pirapemas “era um dos lugarejos mais pobres e mais humildes do mundo. Ficava à margem do Itapirucu, 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*”.¹⁴²

O vínculo entre escola e civilização, que norteará toda a narrativa de Viriato Corrêa, já está presente no povoado, e embora essa escola estivesse muito distante dos grupos escolares que começavam a emergir nas cidades, ainda assim, a escola constituía-se para aquela população um centro de saber. Imbuído do ideal republicano que concebeu a educação popular como elemento regenerador do homem e, por conseguinte, de toda a nação, ideal que foi revitalizado no regime do Estado Novo, Viriato insistirá, ao longo do livro, nos benefícios da educação formal.

Educar, por meio da escola, revela-se como o único modo de civilizar¹⁴³ o povo, o que equivale dizer que a educação seria a responsável não apenas por sua instrução, mas por sua formação moral. A escola é o signo de progresso de uma localidade, e quanto mais este local se urbaniza, mais responsabilidades a escola abraça, pois ela se articula com o processo de evolução da sociedade.

A urbanização que se acelerou nas décadas de 1910-20, assim como as mudanças socioculturais que vieram em seu bojo, forneceram perspectivas para pensar o “novo” Brasil, que começava a desvencilhar-se do mito fisiocrata, pois os traços que o marcavam como um país tipicamente agrícola, na sua acepção econômica e social, vão-se desvanecendo. O país começa a perceber que não estava fadado a viver da agricultura; que ele podia, enfim, industrializar-se e buscar equiparar-se com as outras nações que já tinham dado este passo rumo ao progresso.

142 CORRÊA, Viriato. op. cit. p. 16. Grifo meu.

143 O termo deve ser entendido como a suavização dos costumes, conforme trata Norbert Elias. Ver *O processo civilizador - uma história dos costumes*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1990.

“O deslumbramento com os novos engenhos humanos produzidos pela ciência e pela tecnologia, que constituem os novos valores introduzidos pelo ambiente citadino, dá origem, tanto ao otimismo com que se antecipa a futura civilização brasileira, como vai apurar os quadros do pensamento social”,¹⁴⁴ uma vez que os efeitos dessa urbanização se revelaram uma profícua fonte de idéias para se pensar os rumos do país.

De acordo com os novos ideais da civilização urbana, a cidade é apresentada, em contraposição ao campo, como sinônimo de progresso, idéia bastante explorada em *Cazuza*, por Viriato Corrêa, que inova, no campo da literatura infantil, ao romper com a idealização e a exaltação com que vinha sendo tratado o meio rural neste gênero.¹⁴⁵

O processo de urbanização, que se incrementa na Primeira República com o surto de uma industrialização ainda incipiente, começa a conferir uma fisionomia peculiar à cidade, distanciando-a sobremaneira das vilas perdidas pelo interior do país. Aos poucos, a feição tradicional das cidades – antes um simples prolongamento do sistema de vida rural e núcleo de atividades puramente comerciais – vai-se alterando cada vez mais, causando a desarmonia entre a zona urbana e a zona rural. De acordo com Jorge Nagle, “não só as influências citadinas se estendem, como se diversificam as funções e se alteram os tipos de organização – as cidades representavam verdadeiras ‘oficinas de civilização’”.¹⁴⁶

Oficinas de civilização, berço da modernização social, depositária de toda a sorte de expectativas, a cidade atrai aqueles que buscam melhores condições de vida, que está cada vez mais difícil de ser alcançada no campo, desde que a agricultura deixou de ser a grande fonte de riqueza do país. Essas melhores condições de vida, entretanto, estão

144 NAGLE, Jorge. *Educação e Sociedade na Primeira República*. 1ª reimpressão, São Paulo, E.P.U./Rio de Janeiro, MEC, 1976. p. 25

145 A literatura dos anos de 1910-20 estava muito preocupada com o regionalismo (ou ruralismo). Suas páginas apregoavam o ideal da vida no campo, onde seria possível desfrutar a felicidade que só a natureza pode oferecer ao homem. A vida no campo seria mais “verdadeira” em contraste com o “artificialismo” da vida urbana. Esse ideal bucólico tornou-se a idéia matriz também da literatura infantil que começava a aparecer nestas primeiras décadas do século XX. Podemos pensar especialmente em *Saudade*, de Tales de Andrade (1890-1977). Este livro infantil, de 1919, fez estrondoso sucesso durante muitas décadas e inscreve-se perfeitamente em um dos vetores mais importantes da política de desenvolvimento econômico dos anos 20: o incremento da agricultura, principalmente da lavoura cafeeira, que constituía, na época, uma das grandes fontes de riqueza para o país. Era o momento de atrair e fixar, no meio rural, a força de trabalho que vinha escasseando desde a Abolição da escravatura, em 1888.

146 NAGLE, Jorge. op. cit. p. 25.

intrinsecamente vinculadas à cultura letrada, que deve ser adquirida num *locus* privilegiado e autorizado para a formação das novas gerações: a escola.

E se a primeira motivação para o menino Cazuza ir à escola foi a possibilidade de passar a usar “calcinhas de menino”, como ele confessa logo no início do livro, a segunda, certamente, foi o seu primeiro contato com a escola, ainda em Pirapemas, que aconteceu num dia de festa – a festa da palmatória. Vale lembrar que as festas de encerramento escolar visavam estimular as crianças e suscitar no povo o interesse pela escola, por isso o capricho da decoração, a solenidade dos discursos e a alegria das crianças desfilando pelas ruas.

A escola estava enfeitada com flores e bandeirinhas, as crianças contentes ouviam o discurso do mestre que “começava desejando que os alunos fossem felizes durante as férias e terminava lembrando-lhes que não se esquecessem das lições aprendidas e de nenhum dos deveres de moral e disciplina”.¹⁴⁷

Este contato inicial proporcionou ao menino tal sensação de enlevo que lhe ficou a lembrança “de que a escola era um lugar de alegria (...) um lugar agradável, que dava prazer à gente”, por isso foi “com o coração aos pulos, numa alegria tão risonha”¹⁴⁸ que Cazuza recebeu de seus pais a notícia de que, finalmente, no ano seguinte, poderia frequentar a escola do povoado. A notícia instiga a curiosidade de seus colegas da vizinhança e “durante uma semana não se conversou outra coisa. O Chiquinho entusiasmou-se. Ia também dizer aos pais que queria entrar para a escola. O Vavá e o Maneco decidiram-se: entrariam também”.¹⁴⁹

Conforme se aproximava a tão esperada data, a excitação de Cazuza aumentava: mal podia conter a expectativa de partilhar aquela alegria que julgava existir no ambiente escolar. Porém, mais que momentos alegres e festivos, o menino ansiava por sua mudança de *status*: a entrada na escola excitava-lhe orgulho, pois lhe conferia uma posição

147 CORRÊA, Viriato. op. cit. p. 15.

148 Ibid. pp. 13, 15 e 28.

149 Ibid. p. 27.

diferenciada entre as crianças que ainda não a freqüentavam, a começar pela exigência de um novo guarda-roupa, que foi confeccionado pela mãe:

Além das calcinhas de menino, ela me fizera uma camisa igualzinha às camisas de meu pai (...). Havia também uns sapatos novos, um gorro azul com borla de seda e uma blusa à marinheira. E mal me acabaram de vestir, pus-me a passear pela calçada de minha casa, cheio de mim como um pavãozinho que expõe o esplendor de suas penas bonitas.¹⁵⁰

Os sapatos novos, as calcinhas de menino e a camisa “igualzinha” à que vestia seu pai evidenciam o “abandono” do mundo infantil de brincadeiras e poucas responsabilidades. Até então o papel social de Cazuza consistia em ser um bom filho, obedecer a seus pais e amar sua família. Uma vez na escola, aprenderá a portar-se como um cidadão. Alargam-se os limites de sua casa: o respeito deve ser voltado à coletividade e o amor e a obediência que devotava a sua família deverão ser devotados também e, principalmente, à sua pátria, como prescreve o ideário estadonovista.

Neste sentido, a entrada na escola constitui-se um rito de passagem para o mundo adulto, simbolizado, no livro, pela concessão de um direito a Cazuza: o de se desfazer de sua vestimenta infantil. Sem dúvida, esse novo mundo que se abre aos olhos do menino traz alguns dissabores, comuns nos momentos de transição; afinal, o direito de usar calças implica deveres. Uma vez que começasse a freqüentar a escola, o ritmo das brincadeiras na rua deveria diminuir, pois haveria horários e tarefas a serem cumpridos – deveres típicos do mundo adulto. A ordenação do tempo é diferente agora: horários e calendários precisam ser seguidos. O tempo da escola insere-se, portanto, nos outros tempos que regem a sociedade: tempo do trabalho, do ócio e do lazer. O tempo da escola não deixa de ser um tempo do trabalho, a ser aproveitado ao máximo, e com eficiência. .

É por isso que, embora muitas crianças desejassem atravessar essa fronteira, outras ficavam reticentes e lembravam, aos mais animados, exemplos como o de Juquinha, que desde “que começou a aprender, não brincou mais” com eles, pois aqueles que

150 Ibid. p. 28.

experimentam os bancos escolares “ficam logo pensando que são gente grande”.¹⁵¹ Falas como essa denotam um certo desdém das crianças que não freqüentam a escola e confirmam a idéia de que aquela, como qualquer outra instituição social, acaba por dividir os indivíduos dentro da sociedade entre os iniciados e os não-iniciados, marcando negativamente estes últimos.

Transcorrem os dias e a imagem de escola como um “lugar de festa” logo cede espaço para a realidade, e a desilusão manifesta-se já no início do ano letivo. A construção deteriorada pelo tempo e mal arejada, as paredes desnudas e sem caiação, a falta de mobiliário e de material adequados tornam o ambiente escolar bastante deprimente, como explicitam as palavras do protagonista:

A escola ficava no fim da rua, num casebre de palha com biqueiras de telha, caiado por fora. Dentro – unicamente um grande salão, com casas de marimbondos no teto, chão batido, sem tijolo. De mobiliário, apenas os bancos e as mesas estreitas dos alunos, a grande mesa do professor e o quadro-negro, arrimado ao cavalete. A minha decepção começou logo que entrei (...) as paredes nuas, cor de barro, sem coisa alguma que me alegrasse a vista. Durante minutos fiquei zozinho, como a duvidar de que aquela fosse a casa que eu tanto desejara.(...) As paredes sem caiação, a mobília polida de preto – tudo grave, sombrio e feio, como se a intenção fosse entristecer a gente.¹⁵²

No dia-a-dia, nada havia de festivo na escola – descobriu muito rapidamente Cazuzza –, muito pelo contrário. As flores e os enfeites presentes no dia da festa da palmatória não estavam mais lá e as palavras do discurso do mestre, tão bonitas e amáveis, se transformaram em trovões que reboavam sobre as cabeças das crianças. Ao final deste primeiro dia de aula Cazuzza estava “murcho, mole, fatigado e triste”. Sentia-se logrado em suas expectativas, e, como ele, as outras crianças, em cujos rostos Cazuzza buscava, em vão, algum consolo: “Os meninos pareciam condenados: olhos baixos, voz assustada e dolorosa expressão de terror na fisionomia”. Não podia acreditar que esperara tanto por *isso*...

Escola, realmente, não podia ser aquilo. Escola não podia ser aquela coisa enfadonha, feia, triste, que metia medo às crianças. Não podia ter aquele

151 Ibid. p. 27.

152 Ibid. p. 28.

aspecto de prisão, aquele rigor de cadeia. Escola devia ser um lugar agradável, cheio de atrativos, de encantos, de beleza, de alegria, de tudo que recreasse e satisfizesse o espírito.¹⁵³



Escola de primeiras letras, no povoado: desânimo das crianças em ambiente pouco estimulante. Ilustrações de Renato Silva para a 27ª edição de *Cacuzo*, em 1979, p. 36

153 Ibid. p. 29

O narrador parece carregar propositadamente nas tintas com que pinta a escola do povoado – a “escuridão” do quadro metaforiza a escuridão intelectual que grassava naquele espaço. A precariedade do ambiente evidencia a enorme distância que separa a escola do povoado daquelas que vinham sendo construídas nos centros urbanos, desde o início da República. O atraso da escola freqüentada por Cazuza é denunciado pelo menino ao relembrar que “as escolas antigamente não tinham, às vezes, mobiliário que prestasse, material de ensino que servisse, professores que cuidassem das lições, mas uma palmatória, rija, feita de boa madeira, não havia escola que não a tivesse”,¹⁵⁴ o que denota que o atraso a que nos referimos, obviamente não se restringia às péssimas condições do espaço físico mas estendia-se aos métodos de estudo – bastante diferentes dos modernos processos pedagógicos que começavam a entrar em voga.

A escola do povoado evocada pelo narrador guarda muitos resquícios das escolas de primeiras letras do tempo do Império, que funcionavam, muitas vezes, na própria casa do professor ou em salas ou cômodos (mal) adaptados, pouco arejados e sem iluminação adequada e cuja despesa com aluguéis ficava por conta do próprio mestre-escola. Este quadro permaneceu ainda nas primeiras décadas da República, na zona rural, onde as escolas careciam de livros, cadernos, salas apropriadas e salários para os professores.

Afastadas dos centros urbanos, as escolas isoladas, como eram conhecidas, sobreviveram obscurecidas pelos grupos escolares que se erguiam imponentes nas cidades. Embora fossem de extrema importância para a difusão do ensino alfabetizador de que a República tanto necessitava, as escolas isoladas não recebiam a devida atenção do Estado, que as privava de recursos. A prioridade do governo, estava claro, eram os investimentos na melhoria do espaço urbano, como saneamento básico, iluminação, água, transporte público, entre outras benfeitorias. O grupo escolar não só se insere neste conjunto de melhorias,

¹⁵⁴ Ibid. p. 14.

como é a garantia do progresso da localidade que o possuía, pois era um símbolo de modernização cultural, irradiador de um dos mais caros valores urbanos – a cultura letrada.

A educação recebeu atenção especial dos primeiros republicanos, que deram a ela um lugar de destaque em seu programa de governo. A construção de grupos escolares, representantes, por excelência, dessa política da valorização da escola pública, imprimiam visibilidade à ação política do Estado, ao mesmo tempo que propagandeavam o novo regime republicano. Portanto, como assinala Rosa Fátima de Souza, construir um grupo escolar tinha um significado simbólico:

muito maior que a criação de uma escola isolada, cuja precariedade mais se assemelhava às condições das escolas públicas do passado imperial com o qual o novo regime queria romper. Em certo sentido, o grupo escolar, pela sua arquitetura, sua organização e suas finalidades aliava-se às grandes forças míticas que compunham o imaginário social naquele período, isto é, a crença no progresso, na ciência e na civilização. Não podendo universalizar o ensino primário, optou-se por privilegiar as escolas urbanas com maior visibilidade política e social.¹⁵⁵

E, enquanto a excelência que se pretendia nas escolas dos centros urbanos não chegava à zona rural, a sina destas crianças era a de continuar convivendo com a rusticidade da escola de primeiras letras, onde não se aprendia mais que ler, escrever e contar.

A zona rural há tempos já vinha perdendo o seu encanto: a economia do país não valorizava mais a produção agrícola e o progresso acenava de longe... Por isso, a decisão de deixar o povoado e seguir rumo à vila, tomada pelo pai de Cazuza, foi vista com naturalidade. Não foi “somente porque a escola da vila fosse melhor que a da povoação”, explica o menino, mas, também, ou principalmente, porque “os negócios [comerciais] iam mal”¹⁵⁶ enfatizando, assim, a idéia de que é na direção oposta ao campo que é possível encontrar as melhores oportunidades de trabalho para os homens e as melhores condições de ensino para as crianças. Deixar o campo é seguir em direção à modernização econômica

¹⁵⁵ SOUZA, Rosa Fátima de. op. cit. p. 91.

¹⁵⁶ CORRÊA, Viriato. op. cit. p.71.

e social por que anseia o país, que começa a investir cada vez mais na industrialização e precisa de mão-de-obra qualificada nas cidades. Ao se estabelecer com sua família na vila, o menino manifesta todo o seu contentamento:

Para quem já tivesse visto o mundo, a vila de Coroatá devia ser feia, atrasada e pobre. Mas para mim, que tinha vindo da pequenice do povoado, foi um verdadeiro deslumbramento. As quatro ou cinco ruas, com a maioria de casas de telha; os três ou quatro sobradinhos; as casa comerciais sempre cheias de mercadorias e de gente; as missas aos domingos; a banda de música de dez figuras; as procissões de raro em raro, eram novidades que me deixavam maravilhado. A igreja acanhadinha e velha (...) tinha aos meus olhos um esplendor estonteante. A Casa da Câmara, (...) onde, às vezes se realizavam festas, parecia-me um palácio. O que mais me encantou foi a escola.¹⁵⁷

Interessante observar que, novamente, a escola é o ponto para onde converge o interesse do menino. O narrador já se ocupara de apresentar a escola como único símbolo de civilização, quando apresenta ao leitor o povoado em que vivia, perdido no interior do Maranhão. É bem verdade que se tratava de uma escola retrógrada e ineficiente, mas, ainda assim, era um espaço reservado ao saber, que demarcava os indivíduos entre aqueles que a freqüentavam e *os outros*. Sem perder de vista o caráter formativo de seu livro, o discurso viriatiano segue insistindo nos benefícios e nas alegrias da escolarização. A Escola é o passaporte para a civilidade, é a alegria da socialização com outras crianças, é, enfim, a iniciação ao mundo moderno.

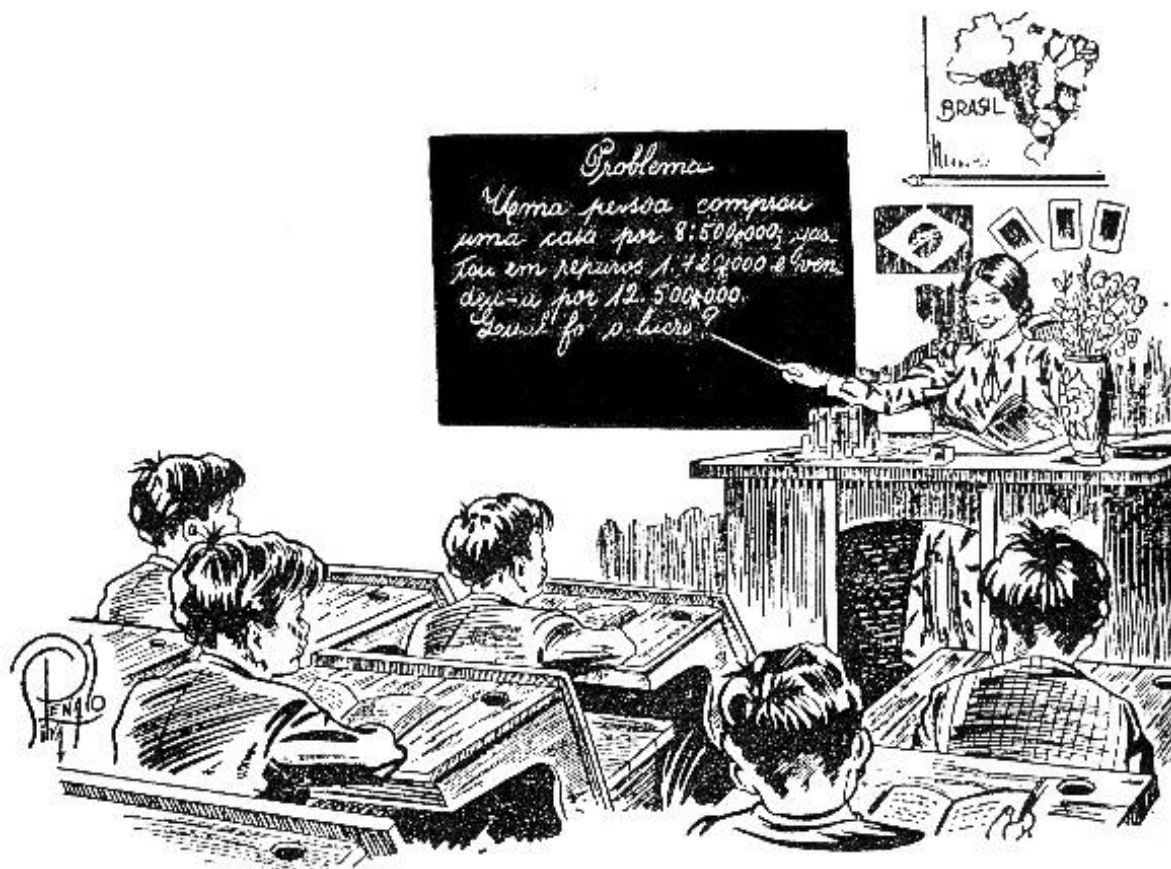
E moderna era uma qualidade que se podia empregar ao descrever escola da Vila. Apresentado como um grupo escolar, a escola dirigida por Dona Janoca, era bem diferente da escola do povoado:

A escola funcionava num velho casarão de vastas salas, que devia ter mais de meio século. Quando lá entrei, no primeiro dia, (...) senti no peito o coração bater jubilosamente. (...) Os salões, amplos e claros, abriam-se de um lado e de outro do vasto corredor, com filas de carteiras escolares, vasos de plantas, aqui e ali, e jarras de flores sobre as mesas. As paredes, por si só, faziam as delícias da pequenada. De alto a baixo uma infinidade de quadros, bandeiras, mapas, fotografias, figuras recortadas de revistas, retratos de grandes homens, coleções de insetos, vistas de cidades, cantos e cantinhos do Brasil e

¹⁵⁷ Ibid. p.75.

do mundo. E tudo aquilo me encantava de tal maneira que eu, às vezes, deixava de brincar todo o tempo do recreio, para ficar revendo paisagem por paisagem, mapa por mapa, figurinha por figurinha.¹⁵⁸

158 Ibid. pp. 75 e 77.



A sala de aula da escola da Vila de Coroadá e o ambiente adequado ao estudo: materiais didáticos, método e mestre preparado. Ilustração de Renato Silva para a 27ª edição de *Cazuza*, em 1979, p. 79

A descrição da escola nos permite perceber as novidades que se encerram entre aquelas paredes: arquitetura adaptada aos fins educacionais, mobiliário adequado, luminosidade correta, e – a novidade das novidades – material didático. Tudo ao alcance dos olhos maravilhados de Cazusa, que devido ao seu entusiasmo, “deixava de brincar o tempo todo do recreio” para se deliciar com esses materiais.

Os grupo escolares estão de tal modo vinculados à cultura urbana que acabam por imprimir suas marcas nos hábitos, nas sensibilidades, nos desejos e nas perspectivas de vida da população citadina, sendo a escola tanto produtora da urbanidade, quanto por ela produzida.¹⁵⁹ Neste sentido, o olhar atento de Viriato Corrêa recolhe, em sua narrativa, um signo típico do cotidiano da cidade: o movimento que marcava o início e o término das aulas, esse vaivém que compunha “um cenário dificilmente imperceptível para os pais, transeuntes e moradores da cidade. Era o ruído, o burburinho, o momento da preparação para ir à escola, a bênção, a espera do retorno dos filhos, a revoada nas ruas ao passar um grupo de alunos”.¹⁶⁰ Cazusa anseia pelo momento de misturar-se àquela “meninada alegre”, sentir-se pertencendo ao seletor grupo daqueles que têm o privilégio de freqüentar a escola:

Quando chegamos à vila, já haviam acabado as férias. Durante os quinze dias em que fiquei em casa curando-me das febres, eu via, da janela, as crianças passarem em grandes bandos, à hora em que terminavam as aulas. A vontade de ficar bom para misturar-me com aquela meninada alegre apressou minha cura.¹⁶¹

O discurso viriatiano esforça-se para demonstrar que a escolarização é um privilégio, um bem que não deve ser desperdiçado: se há uma escola, é lá que devem estar as crianças. É inadmissível, para o autor, que ainda existam crianças que não a freqüentem, e que estejam, portanto, apartadas do saber legitimado que esta instituição social está apta a transmitir. E uma vez lá dentro, iniciados no conhecimento, devem dar o melhor de si: o Estado *oferece* a instituição e os alunos aplicam-se nos estudos. Essa é a troca entre direitos e deveres na nova conformação social: cada um deve fazer a sua parte. O diálogo entre o

159 FARIA FILHO, Luciano Mendes de. “Representações da escola e do alfabetismo no século XIX”. In: BATISTA, A.G. e GALVÃO, Ana M. (orgs.). *Leituras: práticas, impressos, letramentos*. Belo Horizonte, Autêntica, 1999.

160 SOUZA, Rosa Fátima de. op. cit. p. 113.

161 CORRÊA, Viriato. op. cit. p.75

professor e um aluno, cujo desempenho sofrível em todas as disciplinas, da aritmética à gramática; das ciências naturais à geografia e história, desperta a atenção:

- Meu filho, disse em plena aula, você tem tudo para ser um bom estudante. É inteligente e não é insubordinado. Se não dá boas lições é porque você não quer. Os seus companheiros aplicam-se, estudam. Por que não faz você a mesma coisa? O sapato que o menino calça, a roupa que veste, os livros, os lápis, os cadernos que compra, representa, um imenso sacrifício para seu pai. E lembre-se de que seu pai é pobre.(...)
- Mas eles podem estudar e eu não posso.
- Por que não?
- Porque sou pobre.
- Mas o estudo não privilégio dos ricos. O pobre quando tem vontade, estuda também.
- Isso quando lhe sobra tempo, retrucou o Veloso, (...) Duvido que alguém possa estudar tendo as minhas ocupações. (...)
- Não há pobreza que impeça um menino de estudar, quando esse menino tem força de vontade. (...) A vontade, a energia, a tenacidade e o brio vencem tudo. (...) Quando existe, em nós, a curiosidade de saber, quando existe realmente em nós o anseio pelas coisas altas e belas, não há lavagem de pratos ou panelas, não há nada que nos embarace. Encontra-se sempre um meio, encontra-se sempre uma horazinha para aprender uma lição, para adquirir um conhecimento.¹⁶²

Novamente, o esforço individual é enaltecido pelo discurso viriatiano na forma de virtudes como a força de vontade, a tenacidade, a energia e o brio. De acordo com ele, a aplicação nos estudos depende mais do esforço de cada um, sendo praticamente irrelevante o meio social de onde veio aquele indivíduo; afinal, a escola proporcionaria a ele as mesmas condições de trabalho que proporciona a outros. Sabemos que este pensamento, embora equivocado, é concernente às concepções da época, que faziam crer que a escola, ao conceder a todos os cidadãos as mesmas oportunidades, estaria proporcionado a igualdade social. Caberia, pois, ao aluno valer-se desta oportunidade que a escola oferece, sendo um bom aluno para alcançando o sucesso social.

A extrema e constante valorização da escola em *Cazuza* evidencia-se ainda neste diálogo travado entre a professora e o pai de um menino muito “vivo, dócil, inteligente e trabalhador” que, apesar de seus doze anos, nunca havia freqüentado a escola. Seu pai, mostrado como um homem rude, acreditava que não havia a necessidade de um homem

162 Ibid. p. 158.

instruir-se, – portanto, criara seus filhos todos analfabetos. O menino trabalhava com o pai, lenhador, por isso não podia freqüentar a escola. A professora, inconformada, insistia:

- É um crime deixar um menino destes sem instrução. Um pequeno que podia dar tanta coisa!
- Eu tenho necessidade dele no mato, para me ajudar.
- Ele que vá à escola depois que anoitecer, que eu, por exceção, o ensinarei à noite.
- À noite ele quer dormir. (...)
- Lembre-se de que, sem instrução, ninguém vive.(...) Sem instrução não há felicidade. (...) O seu filho poderia ser muito feliz se se instrísse. Mande o pequeno para a escola (...).
- Escola para quê? Tudo que ele precisa saber, e tudo que eu precisava que ele soubesse, ele sabe. Na escola a senhora não tem menino mais inteligente e sabido do que ele.
- Por isso mesmo deve instruir-se.
- Mas ele faz as coisas tão direitinho.
- Melhor as fará se tiver instrução. A perfeição é para quem tem saber. O analfabeto, por mais hábil que seja, nunca faz nada direito.¹⁶³

Além de evocar a virtude da *perfeição* que, adquirida através da escola – leia-se da alfabetização – capacitaria o menino a realizar um trabalho com maior qualidade, tornando sua participação na produção nacional mais efetiva, a insistente apologia da educação vai mais longe, chegando a professora a garantir que “sem instrução não há felicidade”. Este discurso da professora está em total consonância com o que pregava o livreto *O Brasil é bom*, obra de caráter didático lançada pelo DNP, em 1938, quando o tema é a educação:

O menino para ser um bom brasileiro deve também saber ler. Um homem sem instrução é um homem infeliz, porque não possui habilitação capaz para o exercício de muitas profissões vantajosas e sofre constantemente com sua própria ignorância. Por isso o governo não quer que haja brasileiros que não saibam ler. Por que o governo não quer? Porque o governo é amigo dos brasileiros e não gosta de ignorância.¹⁶⁴

A felicidade proviria da educação, uma vez que é ela que estabelece a igualdade entre os homens – e, de acordo com os princípios liberais, instaurada a igualdade, a ascensão através do estudo seria consequência natural do esforço do próprio indivíduo.

¹⁶³ Ibid. pp. 103-104.

¹⁶⁴ Lição nº 9 do livreto *O Brasil é bom*. Apud CAPELATO. Maria Helena R. op.cit. p. 219.

A postura contundente da professora sobre a questão do analfabetismo desqualifica todo e qualquer saber adquirido pelo menino fora da escola, valorizando apenas o saber instituído, insistindo na supremacia do saber escolarizado. Essa postura fundamenta-se numa idéia, amplamente difundida desde os fins do século XIX, de que existe uma cultura geral básica necessária a todos os cidadãos, e que esta deveria ser transmitida pela escola, que se solidifica, assim, como única e legítima detentora do saber, por isso a única capaz de formar o cidadão.

Vale lembrar, ainda, que os esforços para alfabetizar o país datam dos primórdios da República. Desde 1915, quando iniciou seus trabalhos, a Liga Brasileira Contra o Analfabetismo, primeira grande campanha do gênero preocupada com este problema em âmbito nacional, atravessou décadas buscando alfabetizar os brasileiros e livrar o país deste “cancro social” – uma das maneiras de se referirem ao analfabetismo em seus discursos.¹⁶⁵ É interessante notar que, embora a intenção da campanha fosse a da inserção dos indivíduos secularmente excluídos do processo de alfabetização, era preciso cuidado para não arranhar a imagem do sistema de governo praticamente recém-instituído, responsabilizando-o por tamanha exclusão. Para tanto, servem-se de uma ideologia cruel: a da inferioridade intrínseca do analfabeto – ideologia que transparece na fala da professora: “o analfabeto, por mais hábil que seja, nunca faz nada direito”! Esta é a prova de que a grande força da Liga foi muito mais ideológica do que política. Segundo Ana Maria Freire:

Incomparavelmente maior que seus resultados numéricos, foram seus produtos qualitativos. Gerando, fermentando e difundindo uma compreensão de educação altamente discriminatória e elitista – a partir “apenas” dos qualificativos para o analfabeto e o analfabetismo – seus discursos, impregnavam a população brasileira, de um modo geral e até muitos educadores, até os dias de hoje, da inferioridade intrínseca dos analfabetos.¹⁶⁶

165 A Liga Brasileira Contra o Analfabetismo reunia pessoas de vários segmentos da sociedade. Seus membros consideravam a educação popular o maior problema nacional a Instrução era o meio “de moldar o caráter, impulsionar a indústria e revigorar a unidade da Pátria”. Tais palavras referendam o caráter nacionalista, positivista, industrialista e moralista da campanha. Embora rezasse em seus estatutos que o prazo de seus trabalhos seria limitado, encontramo-la ainda em 1940, publicando um manifesto no *Jornal do Commercio* em que declarava: “Alcançado o objetivo a que se propôs, dá por terminada sua missão (...) [a Liga] não se extingue, não desaparece, vai apenas descansar da grande jornada que empreendeu, alerta sempre ao primeiro toque de reunir para lutar, quando for chamada ou quando se tornar preciso, em prol do progresso e da *felicidade* do nosso querido Brasil, porque sendo a Instrução a base do progresso (...). Combater o Analfabetismo é Dever de Honra de Todo o Brasileiro”. FREIRE, Ana Maria. *Analfabetismo no Brasil – 1534-1930*. São Paulo, Cortez/INEP, 1989, pp. 190-194.

Após a instauração do Estado Novo, a importância da alfabetização, agora não apenas das crianças, mas extensiva a pessoas de todas as idades, volta à cena. O problema do analfabetismo, que, desde o Governo Provisório de Getúlio Vargas, já era visto como empecilho ao progresso da nação e o analfabeto um “peso morto”, do qual o país deveria se envergonhar, retornaria nos discursos presidenciais do regime estadonovista:

A Constituição em vigor estabelece a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário. O volume de iletrados constitui obstáculo ponderável, tanto ao aparelhamento institucional como para o desenvolvimento das atividades produtivas. É preciso reduzi-lo rapidamente e, nessa campanha, devem empenhar-se todos, em estrita cooperação com o Estado.¹⁶⁷

Nesse sentido, a cultura escolar construída e afirmada na modernidade, guarda íntima relação com o alfabetismo: o indivíduo que não domine a leitura e a escrita é concebido como um ser totalmente ignorante, que precisa ser conduzido, protegido, educado, civilizado, enfim, escolarizado. Portanto, o processo de escolarização, um signo do progresso e da civilização, afeta – de modo benéfico – quem frequenta a escola, mas afeta, principalmente, quem deixa de frequentá-la, pois este sofre o estigma da ignorância e da incapacidade. Assim, a escola que durante séculos, foi praticamente ausente da vida da população brasileira, vai ganhando o caráter de um bem imprescindível, no qual as famílias devem investir.

Por isso mesmo que, depois de alguns anos frequentando o grupo escolar da Vila, Cazuza é mandado para a capital do Estado a fim de terminar seu curso primário num Colégio da cidade, onde, se espera, haja mais recursos. A notícia de uma nova mudança, agora para estudar num internato, na capital, deixa o menino em estado de êxtase – tanto que releva, pelo menos num primeiro momento, o fato de que ficará longe de sua família, por um longo período de tempo. Aparentemente, nada disso importa, afinal, tudo o que ele conhecia sobre a cidade chegava-lhe pela boca das pessoas da capital embarcadas no “gaiola”, que vez ou outra aportava no povoado.

166 Idem. op. cit. p. 191.

167 VARGAS, Getúlio. op. cit. p. 105.

A cidade exercia um forte apelo no menino, pois era lá que estavam as novidades trazidas pelo progresso, afirmavam. Para ele, a cidade deveria ser um lugar “deslumbrante” e “prodigioso”, e as informações deixavam a população roceirinha com “água na boca, a sonhar com os gozos que os lugarejos não têm”.¹⁶⁸ Em suas próprias palavras, “para uma criança daquele tempo, ir para a cidade era qualquer coisa parecida com ir para o céu”, pois, de acordo com sua imaginação, “tudo que o mundo tinha de esplendente e de grandioso estava em São Luís”, e é com profundo encanto e deslumbramento que o menino da roça depara-se, finalmente, com a cidade grande:

Foi num Domingo de sol, pela manhã que chegamos a São Luís. (...) Até hoje não pude fixar, com exatidão, a lembrança daquele dia. Parece que ainda estou atordoado. O mundo, acreditem, 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 o esplendor das cidades. Não me cansava de andar por aquelas ruas, boquiaberto, parando diante dos velhos sobradões de azulejos, das lojas, das farmácias, das igrejas, dos jardins e das carruagens. O repique dos sinos nas torres, o apito das fábricas, o desfile dos batalhões, os dobrados das bandas de música, deixavam-me maravilhado no meio da rua.¹⁶⁹

É nas ruas e calçadas pavimentadas da capital do estado que Cazuza saboreia o próprio espanto que as novidades citadinas causavam em seu espírito infantil. As casas de comércio, os mercados e as vitrines constituíam um espetáculo à parte: a livraria que vendia também brinquedos, a relojoaria, cujos relógios de parede oscilavam seus pêndulos cadenciosamente e, de hora em hora, ainda ofereciam um prazer extra: os cucos! – que saíam para saudar o visitante curioso.

O que mais excitava o menino, entretanto, eram os luminosos da farmácia, como ele mesmo frisava: “à noite em cima do balcão acendiam-se duas grandes esferas de vidro, uma verde outra vermelha, (...) raras coisas me impressionaram a imaginação como aqueles globos iluminados”. Os restaurantes e os teatros compunham a vida noturna, bem mais

168 CORRÊA, Viriato. op. cit. p. 130.

169 Ibid. pp.129 e 133.

sofisticada que pacata vida das pequenas vilas, cuja vida social e intelectual era canhestra. Porém, tal “sofisticação” revelou-se a primeira decepção de Cazuza: levado pelos tios a um



Professor em aula sobre os “grandes vultos da pátria”, no Timbira, o colégio interno da capital. Ilustração de Renato Silva para a 27ª edição de *Cazuza*, 1979, p. 156.

espetáculo teatral, o menino esperava encontrar o toldo colorido do circo de cavaleiros que conheceu na vila. Quando não o viu e muito menos os trapézios ou as argolas pendendo do teto de alvenaria, ficou muito desapontado: “Mas seria possível, no mundo, um espetáculo sem palhaço!?”¹⁷⁰

Contudo, o espetáculo fornecido pela cidade ainda estava por completar-se – Cazusa precisava conhecer o Timbira, colégio interno onde iria finalizar sua educação:

O Colégio Timbira ficava no Largo do Palácio, num velho sobrado de azulejos, com a frente voltada para o mar. Era um casarão imenso, de escadaria afidalgada, com muitas janelas, muitas salas e muitos quartos. Embaixo funcionavam as aulas primárias e secundárias; em cima, a secretaria, a sala de estudos, o refeitório e o dormitório. (...) O Timbira talvez fosse o maior colégio da cidade. Cerca de cinquenta alunos internos e mais de duzentos externos.¹⁷¹

Como não poderia deixar de ser, o Colégio da capital é a mais bela e imponente escola por onde Cazusa já havia passado. Contrastando com a rusticidade da escola do povoado, e com a simplicidade da escola da Vila, o Timbira, onde “não se fazia nada sem sineta, sem solenidade e sem discurso”,¹⁷² cumpre seus propósitos: a importância dada à educação revela-se em sua arquitetura e no espaço privilegiado que sua construção ocupa na trama urbanística da cidade – o Largo do Palácio, de frente para o mar.

Desde que políticos e educadores passaram a considerar imprescindível, para o bom andamento do ensino, a existência de casas escolares, construídas ou adaptadas para esta finalidade específica, em fins do século XIX, a arquitetura escolar vem merecendo atenção. Não é casual a monumentalidade dos edifícios escolares, principalmente daqueles que foram especialmente construídos para isso: a grandiosidade de sua arquitetura reveste-se de dimensões simbólicas e pedagógicas, permitindo que a ação educativa da escola extrapole

170 Ibid. pp. 134 e 137.

171 Ibid. p.141.

172 Ibid. p.169.

os limites de seu espaço físico. Como explica Rosa Fátima de Souza sobre a arquitetura escolar pública,

O edifício-escola deveria exercer, portanto, uma função educativa no meio social. Além disso, estabelecer a correspondência entre a importância da escola e o espaço ocupado. Deveria ser um fator de elevação do prestígio do professor, um meio de dignificar a profissão e provocar a estima dos alunos e dos pais pela escola. Por isso, podemos dizer que a escola como lugar define-se juntamente com a constituição do espaço social e cultural da escola. (...) A arquitetura escolar haveria, pois, de simbolizar as finalidades sociais, morais e cívicas da escola pública. O lugar de formação do cidadão republicano teria que ser percebido e compreendido como tal.¹⁷³

No imaginário republicano, a escola era um signo de instauração da nova ordem, alavanca que efetuaría o progresso. Constituía-se no emblema que separava o “passado de trevas, obscurantismo e opressão de um “futuro luminoso, em que o saber e a cidadania se entrelaçariam trazendo o progresso”. Os prédios escolares, na República, “eram majestosos, amplos e iluminados, em que tudo se dispunha em exposição permanente. Mobiliário, material didático, trabalhos executados, atividades discentes e docentes – tudo devia ser dado a ver de modo que a conformação da escola aos preceitos da pedagogia moderna evidenciasse o Progresso que a República instaurava. “Para fazer ver. A escola devia se dar a ver”,¹⁷⁴ explica Marta Chagas Carvalho.

3.2 O cotidiano escolar: estudar a lição ou viver a lição?

O cotidiano da sala de aula da escola de primeiras letras, no povoado, era o de uma prisão: qualquer movimento, qualquer olhar de esguelha, qualquer cochicho era punido, inclusive com castigos físicos.¹⁷⁵ O velho professor João Ricardo, “uma criatura incrível, de cara amarrada, intratável e feroz”, costumava agarrar os alunos pela orelha e fazer vibrar a régua em suas cabeças. O professor passeava “pela sala, de mãos pra trás, vigiando-nos

173 SOUZA, Rosa Fátima de. op. cit. pp.123-124.

174 CARVALHO, Marta M. Chagas de. op. cit. p. 25

175 As Escolas de Primeiras Letras no Primeiro Império tinham a duração de 2 a 3 anos e os conteúdos educacionais eram diferenciados de acordo com o sexo: para os meninos constavam no currículo o aprendizado da leitura e escrita, as quatro operações de aritmética, noções gerais de geometria prática, gramática da língua nacional e princípios de moral cristã e de doutrina da religião católica. Já para o sexo feminino a aritmética restringia-se às quatro operações, e acrescia-se ao currículo a prática das prendas domésticas. FREIRE, Ana M. op. cit. p. 49.

através dos óculos pretos, com o ar terrível de quem está com vontade de encontrar um pretexto para castigos”.¹⁷⁶ Esse clima ameaçador e o espaço físico deteriorado somados a uma dinâmica de aula desestimulante e rotineira, desanimam Cazuzu, que se mostra totalmente desencantado com a escola, onde ele vivia as mesmas atividades semanas inteiras, meses a fio:

Eu andava sem entusiasmo e sem gosto. À hora das aulas, ficava a remanchar para não me vestir, queixando-me de uma coisa, de outra, de uma dor de cabeça, de uma dor de dente.

Desde o primeiro dia, a escola perdera o encanto, para mim. Nada, nada havia lá que me despertasse o interesse ou me tocasse o coração. Ao contrário: como que tudo fora feito para me meter medo. A sala feia, o ar de tristeza, o ar de prisão, a cara feroz do professor, os castigos pelas menores faltas e pelos menores descuidos tinham-me deixado um enorme desgosto na alma. E a verdade é que, na escola, nada mudava para me apagar aquela impressão.¹⁷⁷

O psicólogo e filósofo da educação americano, John Dewey, talvez o mais importante pensador, divulgador e sistematizador do movimento de renovação educacional conhecido como Escola Nova,¹⁷⁸ em voga, no Brasil, na década de 1920, assevera em seu livro *Vida e educação* que uma atividade monótona e destituída de um sentido mais amplo, afasta a “emoção de felicidade e bem-estar” que deveria acompanhar a sua execução. Ao discorrer sobre a questão do interesse do educando, Dewey acredita que o verdadeiro interesse ocorre quando há o concurso de dois aspectos: ao agir, “o indivíduo encontra o seu próprio bem-estar ligado ao desenvolvimento de uma atividade para o seu próprio fim. À medida que a atividade progride, progride o objeto de ação e progride o indivíduo satisfeito do seu desenvolvimento”.¹⁷⁹

176 CORRÊA, Viriato. op. cit. p. 29.

177 Ibid. p. 33.

178 O movimento da Escola Nova iniciou-se com pequenas experiências isoladas entre a última década do século XIX e as primeiras do século XX. Devemos ressaltar que o termo Escola Nova não se refere a um único tipo de escola, ou de sistema didático determinado, mas sim a todo um conjunto de princípios que pretendiam rever as formas tradicionais de ensino. De modo geral, estes princípios derivam de uma compreensão de necessidades da infância, inspirada em conclusões de estudos da biologia e da psicologia. Mais tarde, porém, tais princípios estenderam-se a outros tantos, relativos às funções da escola em face de novas exigências da vida social. Ver LOURENÇO FILHO, M.B. *Introdução aos estudos da Escola Nova*, 7ª edição, São Paulo, Melhoramentos, [s.d.]. p. 15.

179 DEWEY, John. *Vida e educação* 5ª edição. Tradução Anísio Teixeira. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1959. p. 138.

Cazuza encontra-se desmotivado com a rotina da escola e amedrontado com a vigilância ostensiva do mestre. Ressente-se com esta situação, que o impede de encontrar dentro de si o gosto que nutria pela escola, *antes* de começar a frequentá-la. O discurso viriatiano denuncia esta escola sem prédio, sem método e sem mestres devidamente capacitados a ensinar, principalmente, as crianças. Na voz desanimada de Cazuza conhecemos um pouco mais do cotidiano das aulas na escola do povoado:

Entrávamos às oito da manhã (...) Quem chegava ia tomar-lhe a bênção e vinha sentar-se no seu lugar. Um silêncio de afligir. Era a hora do exercício de escrita e ninguém podia falar. Durante trinta minutos, só se ouvia o leve rumor das penas riscando o papel.

O velho João Ricardo punha-se a passear entre os bancos, de régua na mão, fingindo-se desatento, mas, de fato, estava a vigiar a sala através dos vidros escuros dos óculos. (...) Ninguém conhecia o mata-borrão. Para enxugar a escrita ia-se à parede, escavava-se o barro com a ponta da caneta e espalhava-se o pó na letra úmida.(...) Após o exercício da escrita, ia-se “estudar a lição”. O estudo era gritado, berrado. Trinta, quarenta, cinquenta meninos gritando coisas diferentes, cada qual esforçando-se para berrar mais alto. E quando, já cansados, íamos diminuindo a voz, o professor reclamava energicamente de sua cadeira:

– Estudem!¹⁸⁰

Retomando as idéias de Dewey sobre as tarefas escolares, percebemos que aquelas que Cazuza enfrentava diariamente em sua escola se parecem com as arroladas pelo psicólogo sob o rótulo de não-educativas, isto é, aquelas tarefas que não “levam a nenhuma compreensão mais consciente dos fins, nem à busca inteligente dos meios adequados para a sua realização. E (...) porque matam a inteligência e embrutecem o indivíduo, levando-o a esse estado confuso e estúpido de mente que o arrasta a tudo fazer sem um sentido nítido do que está fazendo”. Além disso, continua o autor, “conduzem à dependência de meios externos: a criança que trabalha enquanto está sob pressão do mestre, distraindo sua energia

180 CORRÊA, Viriato. op. cit. pp. 33-34. A cena descrita por Viriato retrata quase que fielmente o uso do método inglês adotado nas escolas de primeiras letras do Império. Conhecido como *Lancaster e Bell* (Lei de 15/10/1827), também chamado ensino mútuo ou monitoral, o método caracteriza-se pela divisão de classe entre decuriões e discípulos, sob a tutela do monitor, supervisionado pelo professor. Neste método, as lições deveriam conter poucas idéias para que pudessem ser facilmente retransmitidas e obedeceriam a uma ordem tal que uma lição fosse preparatória para a seguinte. Para que fossem rapidamente “aprendidas”, gastava-se de 10 a 15 minutos num processo incessante de repetição. Embora este método criado na Revolução Industrial já tivesse em desuso na Inglaterra, foi trazido até nós em virtude da falta de formação docente para o magistério primário, e, principalmente, pelo descaso com a educação popular. FREIRE, Ana M. op. cit. p. 49.

na proporção em que essa pressão se abate; ou então trabalha induzida por alguma recompensa que não tem a menor ligação intrínseca com o que estiver fazendo”.¹⁸¹

De acordo com as lembranças de Cazuza, as lições que recebiam os alunos na escola de primeiras letras do povoado restringiam-se a atividades de leitura, escrita e aritmética¹⁸². A sabatina de matemática, por exemplo, era a avaliação mais temida por todos os alunos, pois “as perguntas como se organizavam de propósito para embarçar. (...) Em poucos segundos o aluno devia calcular mentalmente: $3 \times 7 = 21$, $21 \times 12 = 252$, $252 - 52 = 200$, $200 : 5 = 40$. Quem ficava no começo da fila não tinha tempo nenhum para isso”.¹⁸³ Quem não conseguisse chegar ao resultado em tempo hábil era punido severamente. Foi o que aconteceu com Cazuza:

Não dei uma resposta acertada. Os “bolos” estalaram cruelmente nas minhas mãos. Dez minutos depois de começada a prova, eu já não suportava as palmatoadas e abria num berreiro. O velho João Ricardo ralhava-me sem piedade.

– Cala essa boca! Quem não quer apanhar, estuda! Por que não estudou?
O argumento durou hora e meia sem pausa. Minhas mãos encheram-se de bolhas de sangue (...). Quando entrei em casa (...) atirei-me soluçando aos braços de minha mãe. E quando ela me viu de mãozinhas inchadas (...) voltou-se dolorosamente para meu pai:

– Veja! Isto é coisa que se faça?¹⁸⁴

O modo insensato como é trabalhada a matemática, repete-se nas atividades desenvolvidas com a língua materna e revelam um tipo de ensino ultrapassado e ineficaz, tanto que “nas antigas escolas roceiras, os exercícios de caligrafia se aprendiam vagarosamente. Levava-se, de janeiro a dezembro, não fazendo outra coisa senão cobrir ‘pauzinhos’ e raramente uma criança conseguia assinar o nome em menos de dois anos”.¹⁸⁵

181 DEWEY, John. op. cit. p.129.

182 Interessante observar que, conforme Cazuza vai se distanciando do campo e experimentando outras escolas, novas disciplinas são acrescentadas em seu currículo. Se, no currículo da escola de primeiras letras do povoado, o ensino restringia-se a ler, escrever e fazer cálculos, na Vila as virtudes e os valores morais começaram a ganhar espaço, na forma de apólogos e leituras exemplares. Somente na capital a História do Brasil aparece pela primeira vez. As lições incutem nos alunos um patriotismo ímpar e, embora enfatizem a grandeza dos homens e de seus feitos, não deixam de mencionar a preciosa contribuição do homem comum, do trabalhador-construtor da nação. É o percurso da formação do novo homem: à medida que se afasta do campo, da zona rural, e se aproxima da cidade, acerca-se do progresso e, por isso, os novos saberes se fazem cada vez mais necessários para que ele possa dar a sua parcela como cidadão na edificação de um país que caminha para a modernização.

183 CORRÊA, Viriato. op. cit. p. 63.

184 Ibid. p. 64.

185 Ibid. p.50.

O que mostra que nas escolas de primeiras letras do tempo do império o ensino individual “vicejava sobre um tempo aleatório, obedecendo ao ritmo de cada aluno, ou ao término do compêndio ou a livre decisão do mestre”.¹⁸⁶ A escola primária republicana pôs fim a esta morosidade ao estabelecer uma organização racional do ensino, no qual o emprego do tempo ganha relevância e significado.

O discurso viriatiano denuncia nestes episódios além da ineficácia do ensino, sua insensatez, que beirava à injustiça. O professor é a voz suprema e contra ele ninguém pode se manifestar. O saber do mestre é inconteste, e dele não se pode discordar. A palavra do aluno é confiscada pelo mestre, cujo poder resta intato. É o que se pode assistir no episódio da “aposta de escrita”, uma competição de caligrafia a que eram submetidos, aos pares, os alunos mais aptos ao desenho das letras. Cabe anotar que ler e escrever tornaram-se, com a República, habilidades fundamentais para a inserção do indivíduo no mundo do trabalho. “A ênfase dada à caligrafia demonstra como a arte de bem escrever vinculava-se às exigências” desse universo. Além disso, o ensino da leitura e da escrita constituíam-se “oportunidades inequívocas de formação do caráter.”¹⁸⁷

Cada par copiava um mesmo trecho de prosa e vencia o aluno que apresentasse a letra mais bonita. O prêmio que se lhe dava era meter-lhe na mão a palmatória para que castigasse o vencido com uma dúzia de “bolos”. (...) O professor chamou o meu nome e o nome do Doca. Aproximamo-nos da grande mesa. Eu tremia. Durante três minutos o velho examinou e comparou as duas escritas. Depois disse:
– As duas letras são bem parecidas. Não se pode dizer que uma seja melhor do que a outra. Ambas são boas.

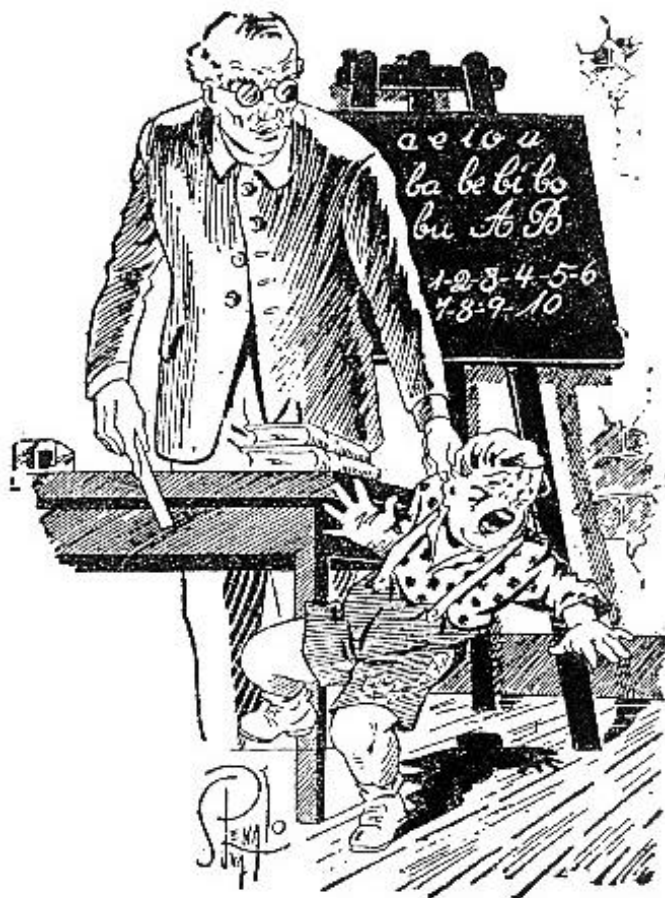
Ao saber que o resultado havia sido empate, Cazuza sente-se aliviado e não compreende que o professor lhe estenda a palmatória:

– Para que isso? Perguntei.
– Para que há de ser?! Disse-me. Os dois não empataram? Você dá seis “bolos” nele e ele lhe dá seis “bolos”. (...)
– Não posso compreender isso! (...) Então quem tem letra boa apanha? João Ricardo ergueu-se da cadeira com um berro.

186 SOUZA, Rosa Fátima de. op. cit. p. 214.

187 SOUZA, Rosa F. op. cit. p.177.

– Não quero novidades! Sempre foi e sempre será assim. Atrevido! Quem é aqui o professor?¹⁸⁸



Momento "disciplinar" na escola do povão. Ilustração de Renato Silva para a 27ª edição de *Cazaca*, 1979, p. 28.

188 CORRÊA, Viriato. op. cit. p. 52.

O rigor e a violência das punições, somados aos disparates do professor e à sensaboria do ensino, fazem a mãe de Cazuza decidir-se por tirá-lo da escola: “Aprende aqui mesmo em casa. Depois irá à escola da vila” ¹⁸⁹, sentencia.

Os *maus tratos* experimentados pelos alunos na escola do povoado, antes de serem indícios da crueldade insana de um adulto contra indefesas crianças, denunciam o cabal despreparo dos mestres para lidarem com a relação ensino-aprendizagem nestas escolas retrógradas do entresséculos. Evidenciam, além disso, o quanto a educação estava, ainda, à mercê do senso comum proveniente de uma pedagogia atrasada e autoritária, que usa a punição para balizar o comportamento dos alunos, e que acredita que “sem a palmatória é que não pode haver ensino”; que “criança merece sempre bordoadas” ou que “o professor nunca é injusto” pois “quando o castigo é demais nesta falta, serve para suprir o que foi insuficiente ou nenhum naquela outra”.

Frases como essas, ditas por um tio idoso de Cazuza, soam, hoje, como disparates. No entanto, nem sempre foi assim. Sobre a disciplina escolar, cuja origem está na disciplina eclesiástica ou religiosa, explica-nos Phillipe Ariès, sabe-se que ela “era menos um instrumento de coerção do que de aperfeiçoamento moral e espiritual”, tendo sido adotada por sua eficácia, pois era “a condição necessária do trabalho em comum, mas também por seu valor intrínseco de edificação e ascese”.¹⁹⁰ Assim, parece natural ao mestre que tudo fosse motivo para se usar dos castigos como aliados pedagógicos:

uma lição mal sabida, uma escrita mal feita, uma palavra errada, um cochicho, 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 ficava horrorizada de dois suplícios que eu ainda não tinha tido ocasião de presenciar. Um deles era ficar o aluno de joelhos sobre grãos

¹⁸⁹ Ibid. p. 65.

¹⁹⁰ ARIÈS, Phillipe. op. cit. p. 191.

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.¹⁹¹

A opressão que os alunos eram obrigados a suportar no cotidiano tacanho da escola do povoado, conseguiu afastar de Cazuzo o prazer de estudar, ele que desde cedo ansiava por freqüentá-la, estremecia só de pensar nela. Numa noite, depois da sabatina de tabuada, que teve como saldo suas mãos ensangüentadas, o menino é invadido por um sonho, cuja descrição é de extremo interesse:

Eu ia andando por um caminho liso quando de repente, me surgiu uma escola diante dos olhos. Era uma escola diferente da que eu conhecia — grande, numa grande casa que parecia um palácio.

Para chegar à porta, atravessava-se um largo jardim florido. Tinha-se a impressão de que o jardim continuava lá dentro, tantas flores lá dentro havia nos jarros, nas mesas e nos móveis. Pelas janelas abertas, o sol entrava, luminosamente. As paredes, cobertas de mapas, quadros e desenhos, davam aos olhos um efeito deslumbrante. Havia um mundo de crianças nas salas. E tudo alegre, risonho, em liberdade. Uns escreviam, outros desenhavam, outros organizavam coleções de insetos, ou liam, ou traçavam figuras no quadro-negro.

Estavam sentados apenas os que precisavam estar sentados; moviam-se os que tinham necessidade de se mover. E todos trabalhavam. Sentia-se que aquela gente cuidava gostosamente dos seus deveres, sem receio de castigo, sem medo de ninguém.

E o professor que eu não via? Não era um só, eram muitos professores.

Se não me dissessem eu não acreditava. Tinham tanta bondade no rosto, brandura, delicadeza e carinho para a meninada, que eu pensei que fossem apenas companheiros mais velhos dos alunos.

Fiquei à porta, silenciosamente, a olhar maravilhado para tudo aquilo.

Um menino veio ao meu encontro.

— Entra, disse, pegando-me a mão. Aqui não existe rigor de cadeia, nem palmatória, nem sabatinas de tabuada.

Acordei.¹⁹²

A escola sonhada por Cazuzo retrata a escola em que Viriato Corrêa parecia acreditar. Impossível negar-lhe a semelhança do quadro com os princípios que nortearam o movimento de renovação educacional chamado escolanovismo, de inspiração européia e norte-americana, na década de 1920, que trouxe, entre outras novidades, a articulação do ensino ao processo de pesquisa como seu fator diferencial. Embora este movimento não se

191 CORRÊA, Viriato. op. cit.p. 34.

192 Ibid. p. 65.

baseasse unicamente sobre o conceito de *ensino ativo* este lhe conferia o caráter distintivo que o separa da escola tradicional, onde o “trabalho dos alunos se caracteriza por uma atitude de receptividade ou absoluta passividade: um professor que falava e discípulos que deveriam ouvir em silêncio, imóveis, de braços cruzados. (...) O ideal seria a reprodução automática sem qualquer variação, ou sem que permitisse a expressão de possíveis diferenças individuais. Dar a lição, tomar a lição – eis em que se resume a didática tradicional”.¹⁹³

A escola ativa, ao contrário, concebe a aprendizagem como um processo de aquisição individual, segundo condições *personalíssimas* de cada discípulo. Os alunos são levados a aprender observando, pesquisando, perguntando, trabalhando, construindo, pensando e resolvendo situações problemáticas que lhes sejam apresentadas, quer em relação a um ambiente de coisas, de objetos e ações práticas, quer em situações de sentido social e moral, mediante ações simbólicas. E é exatamente essa a escola do *sonho* – entendido aqui de forma literal e figurada – de Cazuzu: além da beleza proveniente das flores, da luminosidade proporcionada pelas amplas janelas e da profusão de informações oferecida pelas paredes, há a liberdade de trabalho. A variedade de atividades era grande: alguns alunos escreviam, outros liam, outros organizavam insetários, ou ainda desenhavam no quadro-negro. “Estavam sentados apenas os que precisavam estar sentados; moviam-se os que tinham necessidade de se mover. E todos trabalhavam”, frisa o menino. Sem dúvida, uma dinâmica totalmente distinta da experimentada na escola do povoado. As concepções que norteavam a educação naquela década atribuíam à criança importância central no processo de aprendizagem, que devia partir de tudo o que *a ela* fosse interessante. Desloca-se o foco: a criança é o *sujeito* da educação, e não o objeto.

“Toda educação consistia em ensinar a seguir e a obedecer” acusa Anísio Teixeira, ao tentar responder *por que escola nova?*, num texto homônimo de 1930, ou seja, a educação preocupava-se com a transmissão dos conhecimentos que o professor detinha. Nesse seu trabalho, Teixeira fala da nova finalidade da Escola que seria a de “preparar cada homem para ser um indivíduo que pense e que se dirija, por si, em uma ordem social,

193 LOURENÇO FILHO. op. cit. p. 149.

intelectual e industrial eminentemente complexa e mutável”. Não bastava mais à escola, continua Teixeira, suplementar com “algumas informações dogmáticas uma educação que o lar e a comunidade ministravam ao indivíduo em uma ordem (...) estática das coisas”:

Hoje, sem nenhum exagero, se quisermos que a nova ordem de coisas funcione com harmonia e integração, precisamos que cada homem tenha as qualidades de um líder. Pelo menos a si ele tem que guiar, e o tem que fazer com mais inteligência, mais agilidade, mais hospitalidade para o novo e imprevisto, do que os velhos líderes autoritários de outros tempos.¹⁹⁴

Cabe, entretanto, um aparte sobre esta nova pedagogia: de acordo com o professor Dermeval Saviani, essa ênfase à expansão do indivíduo em detrimento do coletivo, revestida com o manto da democracia – pois deveriam ser respeitadas as diferenças individuais – acabaria contribuindo para legitimar as desigualdades sociais. O professor acusa a tão propalada democracia da pedagogia nova de falaciosa, pois a proeminência dada ao processo de trabalho em detrimento do conteúdo a ser ensinado, assim como os métodos onerosos dessa Escola, que exigia investimento em materiais de pesquisa, pequeno número de alunos por classe, entre outras demandas, acabaram servindo à classe dominante, na medida em que essa escola privilegiou os já privilegiados. Além disso, essa filosofia, ao abandonar idéia da igualdade entre os homens, legitima a dominação e sujeição de uns sobre os outros ”.¹⁹⁵

Se o respeito às diferenças mereceu severas críticas, na escola do povoado, a questão ainda é o inverso: o autoritarismo do mestre. Ao descrever as situações de opressão e violência, vividas na escola do povoado, onde a dor física e a humilhação que sofriam os alunos, em nome de uma disciplina de quartel, faziam parte do cotidiano e explicitavam um método de trabalho rançoso, o discurso viriatiano está lançando um grito de alerta à necessidade urgente de se investir no preparo daqueles que se aventuravam a trilhar os caminhos da educação, principalmente infantil.

194 TEIXEIRA, Anísio. *Por que “escola nova”?* Bahia, Livraria e Typographia do Commercio, 1930. p. 35.

195 SAVIANI, Dermeval *Escola e democracia*. São Paulo, Cortez, 1989. p. 58.

3.3 A formação do professor: Ela viera da capital, onde aprendera a ensinar...

A partir do século XIX, com a constituição da pedagogia, a escola e o ensino tornaram-se objeto de investigação. “O ritmo incessante de revisão e produção de novas concepções pedagógicas imprimiu novas dimensões ao exercício do magistério, provocando mudanças na condução do trabalho docente. Ser professor passa a pressupor um profissional atualizado, estudioso, dinâmico. Ensinar não consiste mais em um ofício artesanal que implica a posse de um saber duradouro. A renovação do ensino e as novas finalidades sociais da educação popular introduzem a escola primária na lógica da modernidade – avanço científico, desenvolvimento, mudança, velocidade, rapidez”.¹⁹⁶

A preocupação com a formação do professorado é outra questão que emerge das páginas de *Cazuza*, ao explicitar, por exemplo, que a diretora da escola da vila, para onde o menino se mudara com seus familiares, tinha feito um *curso na capital*, que a ensinara a trabalhar com as crianças. Conhecida por abolir de sua escola os castigos físicos, a jovem diretora era questionada por muitos adultos da comunidade – claros representantes da ala retrógrada – sobre seus métodos, pois estes adultos não podiam compreender que diretora não tivesse o costume de castigar os alunos. A sua resposta era a de que preferia fazer os alunos estudarem usando os meios brandos, o estímulo e o exemplo.

Dona Janoca, a diretora, recebeu-me com o carinho com que se recebe um filho. Os meninos e as meninas, que me viram chegar, olharam-me risonhamente, como se já tivessem brincado comigo.
Eu, que vinha do duro rigor da escola do povoado, de alunos tristes e de professor carrancudo, tive um imenso consolo na alma.
A escola da vila era diferente da escolinha do povoado como o dia é da noite.
Dona Janoca tinha vindo da capital, onde aprendera a ensinar crianças. (...)

196 SOUZA, Rosa Fátima de. op. cit. p. 206.

Havia em suas maneiras suaves um quê de tanta ternura que nós, às vezes, a julgávamos nossa mãe.
Sua voz era doce, dessas vozes que nunca se alteram e que mais doces se tornam quando fazem alguma censura.
Mostrava, sem querer, um grande entusiasmo pela profissão de educadora: ensinava meninos porque isso constituía o prazer de sua vida.¹⁹⁷

Se um pai se recusava a mandar o filho à escola, corria convencê-lo de que o pequeno nada seria na vida se não tivesse instrução. Esta menção ao entusiasmo e à capacidade de ensinar de Dona Janoca, assim como a descrição das duas professoras, suas irmãs, Dona Nenén e Rosinha, cuja postura maternal no trato com as crianças estimulavam-lhes a ternura e o prazer de aprender, evidenciam o olhar atento de Viriato Corrêa voltado à questão da formação do professorado, que precisava, neste momento, estar apto aos seus novos desígnios, pois a nação assim o exigia: não bastava apenas ensinar, era preciso saber ensinar. Dona Nenén, por exemplo,

fazia-se respeitar porque se fazia estimar. Não ralhava nunca. Apenas nos olhava com aqueles olhos grandes e serenos. Bastava aquilo para que nos sentíssemos arrependidos e envergonhados. Mas quando a falta era grande, além do olhar, ela nos contava uma história. Quase sempre uma fábula ou um apólogo, com um fundo moral que mostrava o erro cometido.¹⁹⁸

Sua irmã, dona Rosinha, cuidava da classe acima da de Cazuza, e, como dona Nenén, “conhecia o segredo de entrar no coração das crianças”. Embora aos olhos do menino, acostumado aos berros e à truculência do antigo professor, a habilidade das novas professoras que tanto o conquistaram se revestisse sob a aura de um segredo, essa habilidade tem nome e endereço: o curso de magistério nos bancos da Escola Normal na capital, onde muito provavelmente estudaram. O mesmo pode ser dito em relação ao professor João Câncio, que lecionava no Colégio da capital e é apresentado como um homem em cujos olhos se via “um clarão de inteligência”. “Sempre de livro na mão, absorvido pela leitura”, era o melhor professor daquela instituição:

197 CORRÊA, Viriato. op. cit. pp. 76-77

Não havia ninguém mais tolerante, como não havia ninguém mais justo. O que dizia tinha sempre um tom de novidade. As coisas difíceis tornavam-se simples depois que ele as explicava. As suas aulas penetravam-nos no fundo do entendimento como um raio de sol atravessava a vidraça.¹⁹⁹

João Cândio, como as irmãs da Vila, *sabe* ensinar. O sabor de *novidade* com que reveste suas palavras, a maneira como *facilita* a compreensão da matéria já seriam razões suficientes para apontá-lo como um professor que foi adequadamente formado. Interessante observar que esse homem – diferentemente do professor da escola do povoado que além, de “gritar a matéria”, freqüentemente se portava de modo insensato e irascível na sala de aula – agrega ao conhecimento específico de sua disciplina, a tolerância e a justeza – qualidades iluministas que parecem advir de sua formação tornado-o, mais que um professor, um educador.

A preocupação com a formação dos professores e, portanto, com a escola normal, é o resultado da expansão da escola primária, isto é, decorre do fenômeno do entusiasmo pela educação, conforme designação de Jorge Nagle. Essa preocupação, no entanto, vai se intensificar realmente pela disseminação do otimismo pedagógico, que enxerga na escola primária a salvação dos males que acometem o país.²⁰⁰

A Escola Normal seguirá de perto o processo de transformação vivido pela escola primária, pois é em virtude dessas transformações que surgem as novas exigências ligadas à questão da formação do professorado. Assim, escola primária e escola normal constituem duas faces do mesmo problema: a urgente modernização do ensino. Estava evidente que o sucesso da escola renovada dependia dos novos profissionais formados de acordo com os valores trazidos pelos ideais da República.

198 Ibid. p.78.

199 Idem. p. 142

200 O entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico, característicos da década de 1920, começaram como uma atitude já na década de 1910, a partir das correntes de idéias e movimentos políticos e sociais, que insistiam em atribuir importância cada vez maior ao tema da instrução, em todos os níveis. É essa inclusão sistemática dos assuntos educacionais nos programas de diferentes organizações que dará origem, na década de 1920, ao que Jorge Nagle denominou “entusiasmo pela educação” e “otimismo pedagógico”. Ver NAGLE, Jorge.op.cit.

Em 1932, coube ao pensador Anísio Teixeira, Diretor Geral de Instrução Pública do Distrito Federal, desde 1931, a responsabilidade pelo projeto de reorganização das antigas Escolas Normais que, de acordo com Teixeira, deveriam ser transformadas em Institutos de Educação, destinados a ministrar a educação secundária e a preparar professores primários e secundários. Tal projeto primava pela unidade e flexibilidade de seus cursos por meio de medidas técnicas, visando, com isso, combater a rigidez de certos institutos de instrução em que, segundo Teixeira, em sua “exposição de motivos” ao Interventor, explicitando a necessidade da Reforma, a extrema divisão e independência das matérias tornavam o ensino fragmentário. Anísio Teixeira preocupava-se muito com a formação de professores, pois acreditava que “nenhuma reforma, como nenhum melhoramento de ordem essencial se pode fazer em educação, que não dependa, substancialmente, do mestre a quem vamos confiar a escola”:

Em nossa preocupação, tão viva hoje, pela educação popular e universal, não nos temos apercebido de que, acima do número de escolas e do número de alunos matriculados, importa a qualidade do mestre, o seu preparo cultural e técnico, as suas condições de remuneração e de trabalho e os seus atributos de formação moral e social. (...) Por intermédio da escola, pressente o nosso povo que se lhe deve dar o certificado de saúde, de inteligência e de caráter, imprescindível para o seu concurso à vida moderna. Semelhante tarefa, sem dúvida a maior em uma organização democrática, não pode ser confiada a quaisquer pessoas. Muito menos a um corpo de homens e mulheres insuficientemente preparados, sem visão intelectual e sem visão social e que mais não podem fazer do que abastardar a função educativa até o nível desolador de ineficiência técnica e indigência espiritual, em que se encontra em muitos casos. (...) A pessoa a quem vamos confiar as nossas crianças por várias horas durante o dia e a quem vamos pedir, não que as guarde somente, mas que as eduque, acompanhando e animando o seu desenvolvimento intelectual e moral, a par e passo do seu desenvolvimento físico, deve possuir um coração e uma inteligência superiormente formados, o conhecimento aperfeiçoado do seu mister e uma visão social larga e harmoniosa. Tais pessoas não se conseguem se não tivermos, pelo preparo dos nossos mestres e pela retribuição do seu trabalho, o carinho especial que nos deve despertar a classe mais importante de uma sociedade verdadeiramente democrática.²⁰¹

201 TEIXEIRA, Anísio. “Reorganização do Ensino Normal e sua transposição para o plano universitário: criação”. *Boletim de Educação Pública*. Rio de Janeiro, v.2, n°.1/2, jan./jun. 1932. pp. 110-117.

Neste sentido, o professor passou a ser responsabilizado pela formação do povo, encarado como elemento reformador da sociedade, portador de uma nobre missão cívica e patriótica, os professores são funcionários “de um tipo particular, pois a sua ação está impregnada de uma forte intencionalidade política, devido aos projetos e às finalidades sociais de que são portadores”.²⁰² Era pelas mãos destes profissionais que se poderia reformar a escola e levá-la a realizar as grandes finalidades da educação pública, proposta pelos republicanos. Diante da responsabilidade que a escola primária pública chamou para si, “tornava-se necessária a reformulação dos padrões de ensino na escola normal, a fim de que o novo professor tivesse condições para executar sua nova missão.”²⁰³ E esta missão, nos anos do Estado Novo, era importantíssima para a consecução do projeto a que o regime se propunha. Falando aos professores, na celebração dos 100 anos do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, em 1937, o presidente Getúlio Vargas conclama-os, lembrando-lhes do valor de sua adesão à formação da juventude:

Falando aos mestres, (...) falo aos responsáveis pela saúde espiritual da nossa mocidade. A palavra do professor não transmite apenas conhecimento e noções do mundo exterior. Atua, igualmente, pelas sugestões emotivas, inspiradas nos mais elevados sentimentos do coração humano. Desperta nas almas jovens o impulso heróico e a chama dos entusiasmos criadores . Concito-vos, por isso, a utilizá-la no puro exemplar sentido do apostolado cívico – infundindo o amor à terra, o respeito às tradições e a crença inabalável nos grandes destinos do Brasil.²⁰⁴

Os novos programas de ensino da nova escola primária pressupunham “professores polivalentes, possuidores de uma sólida formação geral, não apenas sábios no entendimento dos homens, do mundo e da sociedade, mas expertos na arte de ensinar, ou seja, no domínio

202 NÓVOA, António. Sobre as escolas normais António Nóvoa explica que elas estão “na origem de uma verdadeira mutação sociológica do corpo docente: O ‘velho’ mestre-escola é definitivamente substituído pelo ‘novo’ professor de instrução primária. As instituições de formação ocupam um lugar central na produção e reprodução do *corpo de saberes* e do *sistema de normas* da profissão docente, desempenhando um papel crucial na elaboração dos *conhecimentos pedagógicos* e de uma *ideologia comum*. Mais do que formar professores (a título individual), as escolas normais produzem a profissão docente (a nível coletivo), contribuindo para a socialização dos seus membros e para a gênese de uma cultura profissional”. “O processo histórico de profissionalização do professorado”. In: *Profissão professor*. 2ª edição, Porto, Porto Editora, 1997. pp.17-18.

203 NAGLE, Jorge. op. cit. p 218.

204 VARGAS, Getúlio. op. cit. pp. 106-107.

da metodologia de ensino”.²⁰⁵ Para acompanhar essa reestruturação, a “moderna” escola normal foi prolongada através de cursos complementares, isto é, de etapas intermediárias e obrigatórias entre a escola primária e a normal.

Os cursos complementares representavam um aprofundamento e desenvolvimento do programa escolar primário proporcionando, assim, uma elevação do nível da escolarização normal: a ampliação do nível de formação, o aparecimento dos primeiros sinais de articulação com o ensino médio, o alargamento do ciclo profissional, a introdução de princípios e práticas do escolanovismo. Foram incluídas no plano de estudos as disciplinas de anatomia e fisiologia humanas, pedagogia, história da educação, sociologia e, especialmente, psicologia. Toda essa reestruturação por que passa a escola primária instituiu uma nova cultura escolar, que trouxe à cena o novo profissional de educação: o diretor.

Com o advento dos grupos escolares, surge a necessidade de uma nova reorganização do trabalho e da distribuição interna do poder nesta instituição. A figura do diretor assume, portanto, desde o início, papel central na estrutura hierárquico-burocrática dentro da escola. Considerado elemento-chave para a boa organização da escola graduada, o diretor era o único responsável pela escola perante o governo, e entre as suas atribuições estavam a organização, a fiscalização e a direção do ensino primário. Esperava-se do diretor que tivesse a capacidade de garantir a completa transformação da antiga escola de primeiras letras em uma escola primária moderna. Em virtude da tamanha responsabilidade que a direção de uma escola inspirava, o cargo de diretor foi, durante muito tempo, político, estando nas mãos do governador a escolha para o seu suprimento.

Assim, pode-se dizer que o diretor da escola primária era uma autoridade do governo, tornando-se o cargo uma espécie de sinecura, por isso o diretor deveria ser considerado pelos professores, alunos e comunidade local como o legítimo representante do governo no âmbito de sua competência, o que lhe conferia um *status* diferenciado,

205 SOUZA, Rosa Fátima de. op. cit. p. 191.

inserindo-o na plêiade local juntamente com o presidente da Câmara, o vigário, o juiz, o delegado.

Em *Cazuza*, a primeira menção que temos à figura de um diretor de escola é na vila, uma vez que, no povoado, o mestre João Ricardo acumulava todas as funções de sua escola. A chegada de Dona Janoca, a diretora do grupo escolar, e de suas irmãs, que foram assumir os cargos de professoras, revolucionou a escola da vila:

Quando chegou da capital para dirigir o grupo escolar da vila, o prédio em que as aulas funcionavam estava em ruínas e o mobiliário de tão velho e maltratado não servia para nada. Era preciso dar àquilo um jeito de coisa decente. Mas não havia vintém. (...) E as três [a diretora e as irmãs] deixaram o povo surpreso: saíram de casa em casa a pedir auxílio para as obras, fizeram rifas, organizaram festas, leilões, bazares de sorte, tudo enfim que pudesse render dinheiro.

E a vila, cochilona e desacostumada a novidades, viu, com pasmo, Dona Janoca e as irmãs, de broxa e pincel nas mãos, caiando e pintando paredes.

E a velha casa de mais de meio século, ressuscitou maravilhosamente, como os palácios surgem nos contos de fadas.²⁰⁶

Vir da capital: esta circunstância conferia muita credibilidade ao trabalho da diretora, encarada pela população como uma autoridade em educação. Mais uma vez, o discurso viriatiano aponta a cidade como centro irradiador da cultura e do saber, local onde estavam as escolas que ensinavam a ensinar. Encontrando a escola dilapidada, Dona Janoca rapidamente arregaçou as mangas: reergueu a escola.

A reforma do prédio empreendida pela diretora é também a reforma dos métodos de ensino: estudar no grupo escolar revela-se bastante diferente dos dias que passara confinado na escolinha de apenas uma sala do povoado – diferem como o dia da noite, já nos disse Cazuza. Muito embora o casarão secular a que se refira o narrador talvez não tivesse sido construído com a intenção de abrigar uma escola, a reforma tornou seus cômodos adequados ao trabalho escolar: havia iluminação e mobiliário apropriados, assim como a

206 CORRÊA, Viriato. op. cit. p.77.

introdução de material didático, que se espalhava pelas paredes: mapas, fotografias, bandeiras e um insetário que entusiasmavam as crianças.

O tamanho empenho da diretora em fazer daquele velho casarão um verdadeiro grupo escolar, assim como buscar “livros, papéis e lápis nas casas comerciais para os meninos paupérrimos” mostrava seu “grande entusiasmo pela profissão de educadora”.²⁰⁷ Por estas razões a diretora é reconhecida pelos moradores da vila, que lhe dedicam um grande apreço. Embora tivesse vindo de fora, sua figura logo passa a compor o quadro das pessoas ilustres da localidade, como pode ser observado no dia do seu aniversário:

A festa começou pela manhã, na igreja, com música no coro e hinos cantados por nós ao terminar a missa. A meninada compareceu inteira. O padre Zacarias fez um sermão tão comovedor que muitas senhoras choraram.

À porta da Igreja formou-se o cortejo em direção à escola.

À frente ia o Biné soltando foguetes. A banda de música, com os instrumentos mais lustrosos que nos outros dias, caminhava à dianteira, tocando um dobrado. A seguir (...) marchavam os alunos (...). Logo após ia a Dona Janoca, cercada de senhoras, do vigário, do juiz de direito, do promotor, de toda a gente importante da vila.²⁰⁸

Devido à extrema autoridade que emanava do cargo de diretor, pressupunha-se que ele tivesse a competência necessária para tratar das grandes questões administrativas e pedagógicas do ensino – o que, talvez, nem sempre se revelasse verdade, como é, aliás, comum acontecer em situações em que o suprimento de cargos se torna honraria política...

O discurso viriatiano explora esta situação quando faz a segunda menção à figura do diretor, ao apresentar o velho Lobato, responsável pela direção do Colégio Timbira. Embora esse colégio pareça tratar-se de uma escola privada, onde provavelmente a escolha para o cargo de diretor obedecesse a outras regras, vê-se também a difícil tarefa do diretor em estabelecer a ordem, porque não fora talhado para este papel:

²⁰⁷ Ibid.

²⁰⁸ CORRÊA, Viriato. op. cit. p.123.

[O velho Lobato] Tinha voz de orador e não sabia falar senão em tom de discurso. Passava por ser o mais competente educador da cidade. Realmente, havia nascido para ensinar. Quando faltava algum professor no primário ou secundário, de qualquer que fosse a disciplina, ele o substituíra de pronto, e dificilmente se ouviam, naquela sala mais agradáveis que as suas aulas improvisadas.(...)
Mas não sabia dirigir coisa alguma. Gritava quando devia agir, ameaçava céus e terras para depois mostrar-se arrependido.
Em vez de sua vontade, predominava a vontade dos professores, e o Colégio ressentia-se da desorganização das casas em que muitos mandam.²⁰⁹

Os problemas com a hierarquia escolar, a insubordinação dos professores e os desmandos do diretor fazem parte do cotidiano deste colégio – e também fizeram do cotidiano de muitos diretores de grupos escolares pelo Brasil – explicitando que o cargo de diretor exigia um perfil específico: o de alguém que soubesse lidar com o poder. Não bastava ser um bom professor, como frisa o livro: a competência para dirigir uma escola requeria mais, e nem sempre aqueles que eram escolhidos para tais cargos estavam aptos a preenchê-los. Por que aceitavam, então? A resposta parece vir à tona quando o narrador nos conta, meio por acaso, que o diretor “passava por ser o mais competente educador da cidade”, ou seja, além do *status* social, da ascensão na carreira – e da conseqüente melhoria do salário – o cargo também significava uma “confirmação” de suas qualidades pedagógicas.

3.4 Os rituais escolares: “No Timbira não se fazia nada sem solenidade”

A escola primária republicana instaurou ritos, espetáculos e celebrações que passaram a compor seu quadro regular de atividades anuais. Estes eventos eram a expressão de um regime que acreditava na força política da divulgação de suas ações. “Festas, exposições escolares, desfiles dos batalhões infantis, exames e comemorações cívicas

²⁰⁹ Ibid. p. 141.

constituíam momentos especiais na vida da escola pelos quais ela ganhava ainda maior visibilidade social e reforçava os sentidos culturais compartilhados”.²¹⁰

A prática dos exames públicos insere-se nestes rituais e constitui uma das inovações educacionais republicanas mais contraditórias e conflituosas no processo de construção da escola primária pública e renovada. Desejava-se universalizar a educação popular, projeto de caráter democrático, mas essa escola deveria ter prestígio e qualidade, precisava ser austera e rigorosa, porque era a expressão da própria República e a instituição destes exames serviria perfeitamente para legitimar e reafirmar tais atributos.

Os exames constituíam-se de “provas escritas, práticas e orais. Escritas, as de ditado, composição e questões práticas de aritmética. Práticas, as provas de caligrafia e desenho, e orais, todas as demais”.²¹¹ Ao final dos exames, o aluno recebia sua classificação, que era distribuída em graus: distinção, aprovação plena e reprovação. Foram instituídas, também, como parte dos rituais do exame, duas práticas que se tornaram bastante difundidas no ensino primário, principalmente nos grupos escolares: a distribuição de prêmios (livros, objetos de ensino, menção honrosa, medalhas entre outros) e as festas de encerramento do ano letivo.

Os prêmios funcionariam como forma de emulação e disciplina, uma vez que os castigos físicos já haviam sido abolidos pelas modernas técnicas disciplinares substituindo-os pelos cartões de mérito, pelas notas de aplicação e pelo quadro de honra. No entanto, a distribuição de prêmios por ocasião dos exames finais e festas de encerramento do ano letivo significava o coroamento de todos esses mecanismos de motivação e incentivo escolares.

“Desde muitos anos, havia no *Timbira* a medalha de ouro – prêmio de honra – para o estudante mais aplicado do curso”.²¹² Cazuza terminaria o curso primário naquele ano e em sua classe só se falava na conquista dessa medalha, o prêmio máximo que um estudante podia alcançar. As provas foram ocorrendo ao longo do ano letivo: abril, junho e outubro.

210 SOUZA, Rosa Fátima de. op. cit. p.242.

211 Ibid. p. 234.

A cada rodada, poucos alunos restavam, até que para a prova final, em dezembro, ficassem apenas dois alunos. No início do ano letivo, em seu discurso de boas-vindas, o diretor do Colégio já tratava de preparar os ânimos dos alunos. Entre outras saudações, frisou que:

Aplicação não era privilégio de ninguém, mas sim da virtude de quem tinha força de vontade. E, força de vontade, qualquer pessoa podia adquirir, desde que quisesse.²¹³

Ao reproduzir as palavras do diretor, Cazuza relembra com entusiasmo a ênfase dada por Lobato ao valor da força de vontade quando se pretende alcançar alguma coisa. Talvez Cazuza não tenha se dado conta da perversidade da situação, que fica por conta das expressões “qualquer pessoa” e “desde que quisesse”. Ao colocar as coisas desta forma, o diretor perpetua o princípio liberal de que todo e qualquer sucesso pessoal depende exclusivamente da vontade do indivíduo. Se não há êxito é por falta de diligência, por incúria daquele que falhou, eximindo, portanto, a sociedade de qualquer culpa. A hipocrisia dessas palavras faz-se mais evidente quando confrontadas com a realidade da sala de aula, em que o privilégio de um aluno bem-nascido revelava-se acintosamente entre os colegas, revelando que a igualdade propalada pelos princípios do liberalismo considera a todos da mesma maneira alguns *mais iguais* que outros... A narrativa irá explorar esta situação no episódio da premiação, em que disputam medalha de ouro Jaime e Floriano.

Jaime e Floriano eram “os alunos mais inteligentes e mais adiantados do curso primário”. Se essas qualidades os aproximavam, “no físico e na sorte não havia duas criaturas mais diferentes: o Jaime – claro, belo forte e elegante. O Floriano – escuro, quase negro, franzino e mal vestido”.²¹⁴ Não bastassem essas diferenças no aspecto físico, o nível social também os apartava: o primeiro nascera em berço de ouro enquanto o outro “era filho de uma preta lavadeira, a Idalina, e vivia numa casinha de porta e janela, na praia de Santo Antonio. Em suas reminiscências desses anos de colégio interno, Cazuza relembra-se

212 CORRÊA, Viriato. op. cit. p. 177.

213 Ibid. p.169.

214 Ibid. p.150.

destes dois meninos com muita admiração, porque ambos eram inteligentes, aplicados e bons colegas:

Jaime parecia um príncipe de calças curtas. Devia ter, em casa, o olhar vigilante de mãe educada, polindo-lhe os modos. Nos gestos, nas palavras, até nas brincadeiras, notava-se-lhe qualquer coisa de mais cortês do que nos outros meninos. (...)

Com todo esse luxo era, no entanto, um companheiro encantador. Não tinha a mais vaga sombra da empáfia, da arrogância e do orgulho que são comuns nos meninos ricos. Pelo contrário: fazia-se estimar pela simplicidade, pela delicadeza e pela brandura.²¹⁵

O menino rico é apresentado como um nobre, tanto em virtude de sua aparência quanto de seu caráter. À sua galhardia Cazuzza atribuíu o fato de Jaime provir de uma família zelosa, que o educara de modo a não lhe deixar brotar na alma um comportamento típico de meninos ricos: a arrogância. Já Floriano era o seu avesso, pois “nem sempre dava uma impressão agradável a quem o via pela primeira vez”:

Os olhos castanhos, num rosto quase negro, surpreendiam, espantavam. Mas, pouco a pouco, se ia notando que aqueles mesmo olhos brilhavam risonhamente, que a pele do rosto era fresca, o cabelo macio e ondulado, a fisionomia doce e luminosa.²¹⁶

Sua testa alta, como “a testa dos sábios” despertava o interesse de Cazuzza, que gostava de vê-la ganhar uma ruga toda vez que o colega refletia antes de dar alguma resposta. Talvez fosse a explicitação do processo de seu trabalho intelectual que causasse tanto fascínio no narrador. Para os meninos do “curso primário, ele sabia tudo”. Quando alguém precisava esclarecer uma dúvida ou surgia na classe uma dificuldade qualquer, recorriam sempre ao Floriano. “E o Floriano sabia sempre”.²¹⁷

²¹⁵ Ibid. p. 151.

²¹⁶ Ibid. p. 151.

²¹⁷ Ibid. pp. 151-152.

A apresentação detalhada destes dois personagens tem sua razão de ser. Mais adiante, na narrativa, serão estes os dois alunos – o rico *que apesar de sua riqueza é bom*, e o negro pobre *que apesar de sua raça e de sua condição social é inteligente e aplicado* – que disputarão a medalha de ouro no final do ano letivo, prêmio máximo que coroaria um ano de aplicação nos estudos.

O livro trabalha com estereótipos às avessas ao dissociar a arrogância da riqueza e a incúria da pobreza. Assim, a condição de negro e pobre de Floriano é *atenuada* por uma gama de adjetivos: seu cabelo é *macio*, ao contrário do que se espera dos cabelos de um negro, sua pele é *fresca e luminosa*, sugerindo que o menino é asseado, quando, talvez, se esperasse que a limpeza não fizesse parte do cotidiano de uma criança negra e pobre... enfim, lança mão de uma série de predicados que transformam Floriano em um *quase branco*. Não deixa de ser curioso este artifício do discurso viriatiano que, ao quebrar as supostas expectativas dos leitores, no intuito de debelar o preconceito, acaba por reforçá-lo.²¹⁸

Havia ainda outro ponto de divergência entre os alunos – o tratamento institucional dispensado a cada uma destas crianças, na escola:

O Jaime vivia adulado. Inspetores, vigilantes, contínuos e serventes, todos lhe queriam ser agradáveis (...) Os professores, muitos deles, iam até o escândalo. Elogiavam, em plena aula, tudo o que ele fazia de bom e fechavam os ouvidos e os olhos para não ouvir e não ver o que praticava de mau. Com o Floriano era o contrário. Esqueciam tudo de bom que ele fazia.(...)

Aquela gente não podia admitir que o filho de uma pobre preta engomadeira estivesse acima de um menino rico, filho da mais rica família da cidade.²¹⁹

Jaime e Floriano, como era justo, disputariam a prova final em dezembro, afinal eles foram os melhores alunos do curso primário. Entretanto, a justiça terminava nessa decisão,

218 Essas observações merecem maior reflexão, se lembrarmos que o próprio Viriato Corrêa era um homem negro que, de acordo com Josué Montello, sempre fora muito fiel à sua condição de homem de cor, e acrescenta: “tinha até comprazimento disso”. Conferência no I Ciclo de Memória da Academia Brasileira de Letras. www.academia.org.br

219 CORRÊA, Viriato. op. cit. p. 152.

pois “durante uma semana ouviu-se no colégio um zunzum atordoante de boatos. Era, a notícia de que tal ou qual professor garantiria a medalha de ouro ao Jaime; ora que o pai de Jaime conversara com o diretor, pedindo-lhe a medalha de ouro para o filho”.²²⁰

Fantasia de criança? Ou, escaldadas pelo favoritismo explícito e contínuo dispensado ao colega mais rico, tinham olhos e ouvidos bem abertos, alerta a qualquer procedimento escuso? Injuriadas com a situação e cansadas de compactuar com a iniquidade que perpassava a relação entre o corpo docente e aquelas crianças, um menino exalta-se: “Se esta gente não proceder com lisura, eu juro a vocês que farei uma estralada tão grande que *nunca mais haverá injustiça em escola alguma*”,²²¹ o que denota que a injustiça nas escolas, de modo geral, não era novidade entre as crianças. Privilegiar o já privilegiado é uma forma consistente e segura para a garantia da continuidade do *status quo*. E aconteceu como se suspeitara: houvera uma “injustiça clamorosa” no julgamento dos dois concorrentes:

Jaime fizera provas boas, mas entrava pelos olhos de todos que as do seu competidor tinham sido infinitamente melhores.

Apesar disso, a banca examinadora, quando voltou da sala secreta, em vez de trazer a vitória do Floriano, trouxe, por maioria de votos, o empate das notas dos candidatos.

Ao ser lida a decisão, o Henriquinho não se conteve e soltou um brado de protesto. A classe inteira resmungou. (...)

Depois de vários minutos, o velho Lobato, um tanto enfiado, ergueu-se para falar. Primeiro procurou mostrar que a decisão era justa. Depois, declarou que a mesa resolvera fazer o desempate das provas na festa de encerramento das aulas (...).

O desempate vai ser feito diante do público, para que (...) verifique a imparcialidade dos examinadores, disse concluindo.

Aquela resolução não nos satisfaz.

Nós bem sabíamos o que era aquilo. A mesa contava com um fiasco do Floriano. Os professores conheciam a timidez do filho da engomadeira e o desembaraço do Jaime, acostumado às grandes reuniões e as grandes festas.

E esperavam que, diante da sala cheia de convidados, o Floriano metesse os pés pelas mãos ou ficasse mudo como um peixe.²²²

220 Ibid. p.179.

221 Ibid. p.179.

222 Ibid. p.180.

“Aquilo” nada mais era do que a manutenção do privilégio das elites perpetuado através da escola. Os professores contavam com o constrangimento do menino pobre, filho da engomadeira, que deveria reconhecer o seu lugar no estrato social e aceitar o empate que lhe ofertavam. O diretor espera contar com a cumplicidade do público presente, que se deliciava ao assistir aos exames finais, devido a sua semelhança com os espetáculos teatrais. É fato que tais exames revestiam-se de uma dramaticidade ímpar que o tornavam mais significativo, como cabe a um ritual. A teatralidade envolvia a banca examinadora, a assistência pública, a publicação dos resultados, a distribuição dos prêmios e dos certificados de habilitação, por isso mesmo os exames constituíam acontecimentos sociais, momentos de projeção social do universo escolar.

Havia, entretanto, razões mais pragmáticas para a escola abrir-se à população: a assistência pública garantiria a lisura do procedimento e, principalmente, testemunharia os efeitos benéficos que aquele estabelecimento de ensino causara nas crianças: “O saber do aluno evidenciava não apenas a apropriação de um capital cultural socialmente valorizado e de acesso restrito na época como manifestava a qualidade do ensino ministrado pela escola”.²²³

No dia reservado ao exame final, “as bandas de música enchiam a sala de sons alegres. A platéia compunha-se dos “alunos externos com suas famílias, (...) as famílias dos internos, os parentes e os amigos”:

Às nove horas em ponto, a sineta tocou. Nós os alunos que íamos receber os prêmios dos exames, marchamos para o salão de honra. O inspetor-chefe enfileirou-nos perto da grande mesa em que iam sentar o diretor e os professores. (...) O secretário pronunciou o nome do Jaime. (...) A Assistência sorriu satisfeita. A fisionomia alegre do pequeno, a segurança de seus passos, o sorriso saudável que trazia, encheram-no de simpatia. O secretário bradou o nome do Floriano. Por toda a sala houve um “oh!” de decepção, abafado nas gargantas. Esperava-se um menino da beleza e do desembaraço do primeiro e o que aparecia era uma criaturinha escura, franzina e mal-vestida.²²⁴

223 SOUZA, Rosa Fátima de. op. cit. p. 245.

224 CORRÊA, Viriato. op. cit. pp. 181-182.

Sem dúvida é um espetáculo, e a platéia participa como se estivesse realmente nas frisas de um teatro. Entre as pessoas da assistência estão as mães dos dois candidatos. Maria Eulália, mãe de Jaime, era uma dama: “uma senhora alta, clara, profundamente simpática, com brilhantes nas orelhas e nos dedos” *mas* nada disso toldava a simplicidade de seu sorriso e de suas maneiras. A julgar pela aparência, dir-se-ia tratar-se de uma pessoa “bondosíssima”. E é isso mesmo que o discurso viriatiano quer percebamos ao valer, novamente, do artifício equivocado de tentar quebrar as expectativas do leitor.

Ao lado da mãe de Jaime, está Idalina, “uma preta magrinha, de físico insignificante, com um vestido de alpaca escuro, já velho. Tinha o tom da humildade das pessoas que sempre foram humildes. Estava encolhida na cadeira, acanhada, como que se sentindo mal naquele salão de luxo, entre senhoras ricas”.²²⁵ A descrição das duas senhoras ajudam a compor o quadro das desigualdades que o narrador vem criticando através de todo o episódio da premiação.

A assistência, entretanto, não foi suficiente para garantir a lisura da competição — Floriano saiu-se novamente melhor, mas quem ganhou a medalha de ouro foi Jaime. A consternação da platéia foi enorme, e se abateu, sobretudo, em D. Maria Eulália que, indo ao encontro do filho medalhado, toma uma atitude inesperada frente à platéia boquiaberta:

[a mãe de Jaime] tira-lhe a medalha do peito e olha (...) à procura de alguém. Afinal, dá com os olhos no Floriano, que está sorridente ao lado da mãe. (...) aproxima-se do filho da engomadeira e, sem um tremor nos dedos, começa a pregar-lhe a medalha no peito. Idalina, pasmada levanta-se, faz um gesto para impedi-la. E a grande dama puxa-a para o seu seio, (...) e estala-lhe um beijo na testa. E ficaram as duas unidas, por muito tempo, seio a seio, rosto a rosto, comovidas, silenciosas, lavadas de lágrimas. Durante minutos, a sala pareceu vir a baixo com tantas palmas.²²⁶

Fim do espetáculo! Num rasgo de generosidade, respaldado por toda a assistência, a “grande dama” resolve fazer justiça: deve vencer o melhor, e o critério, naquele momento,

225 Ibid. p.181.

226 Ibid. p. 186.

era a habilidade intelectual de cada um dos meninos. É a vitória da força de vontade de que falava o diretor no discurso início do ano, é a vitória do espírito liberal que crê nos atributos naturais dos indivíduos para a superação das desigualdades sociais. A banca examinadora, ao contrário, tentara, ao premiar o menino rico, reproduzir as desigualdades, perpetuando a ordem vigente. Paradoxo ou hipocrisia: a escola que ensina o respeito pelo homem e pela pátria trapaceia no jogo social.

Interessante observar que, se dependesse da “engomadeira” e de seu filho, a injustiça não teria sido desfeita. O narrador observa-a junto ao filho, “sorridente”, contentando-se, ambos, com o segundo lugar, como se acostumados a situações deste gênero, pois sabedores de seu lugar na sociedade. O que significa a ação ter partido da grande dama? Sugeriria, talvez, que, com aquele gesto, os conflitos pudessem ser superados — pois apaziguariam os ânimos daquelas crianças expostas a uma injustiça social gritante? Ou seria o aceno de que, a exemplo das crianças, estes novos cidadãos recém-saídos da fôrma, a harmonização social caminhava para sua concretização?

Quando o Estado estabelece a premiação nos exames finais, valorizando o mérito individual, revela uma cultura escolar que visa à homogeneização e à democratização do saber, mas, contraditoriamente, premia o esforço individual. A situação é o retrato da República no Brasil, que não conseguiu efetivamente instaurar uma sociedade democrática nem uma cidadania plena. Ao contrário, o liberalismo no Brasil assumiu um caráter de consagração das desigualdades, o que talvez explique por que a ideologia liberal do mérito tenha sido tão valorizada, num país em que as desigualdades grassam.

Ao final do curso primário Cazuza conseguiu, como um aluno aplicado que era, sua medalhinha de prata, recompensa por ter se saído bem nos exames finais. Ele mal podia esperar para exibi-la, nas férias, às pessoas da vila, aquelas que não tiveram o privilégio de estudar em um colégio da cidade. A medalha lhe confere *status* e importância entre crianças e adultos, coroando uma etapa vencida:

— A meninada disputando o meu braço, olhos acesos em cima da medalhinha... Pedestal do Cruzeiro à noite... Eu contando as novidades... A meninada em derredor, ouvindo religiosamente.

Durante as férias não haveria na vila ninguém mais importante do que eu.²²⁷

Cazuza representa um modelo a ser seguido por outras crianças que como ele vão à escola, para que persistam até o término do período de escolarização, pois “a maioria das crianças em idade escolar ou não ingressava nas escolas (...) ou nelas permanecia por pouco tempo, não chegando a concluir o curso primário”.²²⁸

O término do curso primário significa para Cazuza a conquista da maturidade, pois oferece ao menino o ingresso para um mundo adulto, ao qual ele sempre ansiou pertencer, porém, “o atestado de habilitação para os concluintes do 4º ano correspondia, também, a uma credencial simbólica”: com esse atestado em mãos, o protagonista sabe que está pronto para integrar-se perfeitamente, como ajustado cidadão, à sociedade, pois a conclusão do curso certamente irá facultar-lhe uma melhor inserção no mercado de trabalho. Afinal, ao se atestar que um indivíduo concluiu seu curso, atestava-se que ele tem a posse de um determinado saber. Parece-me bastante expressiva a passagem final do livro, em que conversam Cazuza e seu primo da cidade, um pouco mais velho. É quando o menino lhe pede para rever os globos luminosos da farmácia, e recebe como resposta:

– Que idéia! (...) Você não é mais uma criança! Terminou hoje o curso primário. Já é, portanto, um homenzinho.
Caí em mim. Num segundo tudo se transformou dentro do meu ser.
Empinei o peito (...). Meti os dois dedos nas cavas do meu coletinho e fui andando para frente, a passos firmes.
Ninguém me olhava. Ninguém fazia caso de minha figurinha.
Mas eu estava convencido de que toda aquela gente me apontava, dizendo:
–Este é o Cazuza! Ele não é mais criança. Agora é um homenzinho!²²⁹

227 Ibid. p.187.

228 WEREBE, M.J. Garcia. op. cit. p. 58.

229 CORRÊA, Viriato. op. cit., pp.187-188.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Viriato Corrêa foi o campeão da memória nacional. Se, hoje, a sua própria memória está desaparecendo, é uma injustiça, porque ele foi quem mais trabalhou para preservar a nossa memória. Em cada capítulo dos seus livros, vai se sentir um panorama do Brasil inteiro.

Antonio Olinto

Viriato Corrêa foi um escritor cujo fulcro do trabalho era o de retratar um Brasil *brasileiro*, isto é, as cores, os tons, os cheiros, os falares e, principalmente, a história de um país que, quando esse autor rabiscava suas primeiras páginas, ainda vinha tentando forjar sua identidade como nação. Em toda sua produção intelectual, portanto, é possível encontrar essas “notas de brasilidade”, fosse como cronista jornalístico, como conferencista, como dramaturgo, contista para adultos e crianças ou historiador. Entretanto, apesar de sua entrega visceral à construção desse Brasil *brasileiro*, Viriato não foi um dos intelectuais cooptado pelo regime, como ocorrera com tantos outros intelectuais brasileiros à época.¹

Sabe-se que o Estado Novo “encarregou” os expoentes da inteligência e da cultura do país da “missão” de tornar a nação consciente das diretrizes que a ela foram traçadas, para que se pudesse concretizar a obra encetada pelo novo regime. Esta incumbência, porém, alerta seu grande teórico Azevedo Amaral, não poderia se manifestar como a *imposição* de um conjunto de doutrinas e tendências ideológicas, antes, a missão destes intelectuais deveria ser “mais sutil”:

¹ “Durante o regime Vargas, as proporções consideráveis a que chegou a cooptação dos intelectuais facultaram-lhes o acesso às carreiras e aos postos burocráticos em quase todas as áreas do serviço público (educação, cultura, justiça, serviços de segurança etc.). Mas, no que diz respeito às relações entre os intelectuais e o Estado, o regime Vargas se diferencia, sobretudo porque define e constitui o domínio da cultura como um ‘negócio oficial’, implicando um orçamento próprio, a criação de uma *intelligentzia* e a intervenção em todos os setores de produção, difusão e conservação do trabalho intelectual e artístico”. Entre os intelectuais cooptados pelo governo Vargas estavam nomes como Carlos Drummond de Andrade, Mário de Andrade, Cassiano Ricardo e Menotti Del Picchia. MICELLI, Sérgio. *Intelectuais à brasileira*. São Paulo, Companhia das Letras, 2001. pp.197-198. Sobre o assunto, ver especialmente o capítulo 3, “Os intelectuais e o Estado”.

Emergidos da coletividade como expressões mais lúcidas do que ainda não se tornou perfeitamente consciente no espírito do povo, os intelectuais são investidos da função de retransmitir às massas, de forma clara e compreensível, o que nelas é apenas uma idéia indecisa e uma aspiração maldefinida. Assim, a elite cultural do país torna-se, no Estado Novo, um órgão necessariamente associado ao poder público como centro de elaboração ideológica e núcleo de irradiação do pensamento nacional que ela sublima e coordena².

Mesmo não cooptado, o fato é que, quando o país se encontrava sob o autoritarismo do Estado Novo e seus mentores e ideólogos³ buscavam pôr em prática seu projeto de reconstrução nacional, Viriato não se furtou a dar sua contribuição nesse sentido, revelando-se um excelente repassador dos ensinamentos e das doutrinas estadonovistas, aos quais ele pronta e espontaneamente aderiu. Naquele momento em que a intelectualidade envidava esforços para reconstruir a nação, Viriato Corrêa presenteia as crianças brasileiras com seu livro *Cazuza – verdadeira história de um menino de escola*, lançado em 1938, cuja tônica era a construção do pequeno cidadão, homem de amanhã: trabalhador, disciplinado, honesto, infatigável defensor das virtudes, amante da pátria e da família – amor que deveria vir exatamente nessa ordem.

Sobre a atividade intelectual, Antonio Gramsci propunha que ela fosse compreendida como uma graduação, conforme o engajamento do intelectual na sociedade. Um intelectual do mais alto grau seria, portanto, aquele cuja função social fosse a de criar uma concepção de mundo:

De fato, a atividade intelectual deve ser diferenciada em graus, inclusive no ponto de vista intrínseco; estes graus, nos momentos de extrema oposição, dão lugar a uma verdadeira e real diferença qualitativa: no mais alto grau, devem ser colocados os criadores de várias ciências, da filosofia, da arte, etc.; no mais baixo, os “administradores” e divulgadores mais modestos da riqueza intelectual já existente, tradicional, acumulada.⁴

2 Amaral, Azevedo. *O estado autoritário e a realidade nacional*. Brasília, Universidade de Brasília, 1981. pp. 158-159.

3 A elite intelectual do período compreendido como Estado Novo constituiu-se de nomes como Francisco Campos, Azevedo Amaral, Almir de Andrade e Lourival Fontes. Ver VELLOSO, Mônica Pimenta. “Cultura e poder político: uma configuração do campo intelectual”. In: OLIVEIRA, Lúcia Lippi et al. op.cit. p. 79.

4 GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a formação da cultura*. 9ª edição. Trad. Carlos Nelson Coutinho, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1995. pp. 11-12.

Nesse sentido, Viriato talvez pudesse ser enquadrado na segunda categoria de intelectuais, onde estão os *divulgadores* ou *vulgarizadores* destas concepções, colaborando, ao seu modo, com o ideário em voga produzido pelos “grandes intelectuais”, cujos discursos serviam de paradigma para toda essa camada de “intelectuais médios”, cuja função era a de traduzi-los e difundi-los para o conjunto da sociedade. No caso específico de Estado Novo, Mônica Pimenta Velloso atualiza essa idéia de Gramsci, explicando que:

Por trás da produção teórica dos grandes intelectuais, das brilhantes realizações do DIP, encontram-se intelectuais e instituições que, por desempenharem um papel subordinado no trabalho ideológico, permaneceram quase que na obscuridade do anonimato. O fato de a matriz ideológica do regime ser obra dos “grandes intelectuais” não nos deve levar a minimizar o papel que desempenharam os “intelectuais médios” no interior do projeto. O tom marcadamente pragmático e demagógico dos seus discursos, o culto quase obsessivo à imagem de Vargas, o maniqueísmo e o doutrinário extremados parecem ter tornado este discurso menos “digno” de ser recuperado.⁵

É preciso lembrar que Viriato nunca foi cooptado, ou seja, nunca teve cargo público, nem viveu a expensas do Estado, e, exatamente por isso, faz pensar por que razão, ele, depois de ter combatido a Revolução de 1930, ter sido preso e alijado de seus direitos, torna-se, com este livro infantil, um tradutor do projeto desenhado pelo Estado Novo. Uma hipótese bastante plausível seria a de que Viriato, que era, antes de tudo, um nacionalista, cuja veia já pulsava forte desde as primeiras décadas do século XX, quando, com sua pena hábil, reescrevia a história do Brasil em tons otimistas e vibrantes –, tenha encontrado, no projeto de construção da nacionalidade no novo regime, um campo fértil para se expressar.

Não se deve esquecer de que, embora tenha sido este um regime autoritário, existe, ainda hoje, uma leitura bastante positiva do Estado Novo, – e do legado varguista – que encara o presidente Getúlio Vargas como o demiurgo de um país em franca modernização, principalmente no que tange às legislações sociais. Por isso, a despeito de todo o autoritarismo, da censura, das delações, do clima de suspeição generalizada, da violência e das prisões que cercaram estes anos de Estado Novo, *não é*, na verdade, *surpreendente* que Viriato Corrêa tenha “aderido” ao seu projeto, pois o que estava em jogo era o ideal de

5 VELLOSO, Mônica P. op. cit. pp. 103-104.

construção da identidade de uma nação una, harmônica e coesa – ideal, aliás, que sempre teve um forte poder de sedução junto à grande parte da intelectualidade brasileira, e que vinha sendo disseminado desde o advento da República.

Talvez seja esta forte identificação de Viriato Corrêa com o projeto nacionalista de Getúlio Vargas, uma das causas de esse escritor e suas obras acabarem preteridos no momento da redemocratização do país, a partir de 1945 ⁶. Vale lembrar, ainda, o risco que correm as obras que se afinam demasiadamente à sua época. Por estarem em tamanha consonância com o momento histórico de que são fruto – afinal, como produtos culturais, os livros não podem deixar de dialogar com a sociedade na qual estão inseridos, com suas contradições e suas influências – os livros de Viriato sofreram o inevitável desgaste do tempo, e acabaram por se revelar “ultrapassados e rançosos”, não atraindo mais o público a quem, a princípio, se destinaram. E isso é compreensível, afinal o passado não é inerte, mas alvo de constantes disputas, o que possivelmente explique o fato de que o que

a classe dominante faz é (...) controlar a tradição, (...) porque o tempo todo somos bombardeados com o que se chama de passado do nosso país, os escritores do passado e a tradição relevante, e, é claro, sempre é relevante. A manobra não ia funcionar se o que fosse selecionado não tivesse valor. O que acontece é que outras coisas foram deixadas de lado, ou simplesmente excluídas, e ainda outras foram interpretadas de forma a ter outro sentido, (...) e outras foram supervalorizadas, porque estabeleciam uma conexão com alguma ênfase que interessava a essa classe dominante e a suas instituições educacionais. Este é o processo necessariamente falso em si mesmo, é apenas algo tão incompleto e tão seletivo, tão deliberadamente excludente (...) que simplesmente tem que ser questionado em seus próprios termos para demonstrar sua ignorância, seus preconceitos e injustiças.⁷

O silêncio em torno de Viriato Corrêa ganhou, porém, uma outra explicação: Josué Montello, numa conferência na ABL, em 1998, dá a sua versão do que ele chama de “Odisséia da memória de Viriato”. De acordo com Montello, Viriato, ao separar-se de sua segunda mulher, não o fez legalmente. Por isso, quando o escritor faleceu, em 1967, essa

⁶ Interessante anotar, porém, um hiato neste silêncio justamente nas décadas de 1970-80, em meio à ditadura militar, quando são relançados vários livros infantis de Viriato Corrêa. A brasilidade intrínseca às páginas de suas obras condizia com aquele momento que o país atravessava, afinal formar cidadãos patrióticos vinha bem ao encontro do lema do período, “Brasil: Ame-o ou deixe-o”. Voltaram, então, às livrarias a *História da Liberdade no Brasil*, e o próprio *Cazuza*, entre outros.

senhora “volta, se instala na casa, bota todos os parentes para fora, que ela estava no seu direito”... e, como se não bastasse, teria proibido as reedições das obras de Viriato, articulando o que o acadêmico nomeia como “a mais singular vingança que uma mulher irritada e viúva podia praticar com o seu finado marido”:

Desde a morte do Viriato, nunca mais foi editado um trabalho seu. Para que se tenha uma idéia do que representava Viriato, naquele tempo, basta dizer que, na Editora Civilização Brasileira, ele tinha livros que lhe davam, por ano, 1 milhão de exemplares vendidos. (...) Tudo aquilo pertinente a Viriato Corrêa desapareceu das livrarias, nunca mais se reeditou coisa nenhuma. Essa senhora, ao que se diz... – eu não dou a informação como absolutamente válida, mas como uma murmuração necessária, para que se compreenda o silêncio de um homem que, tendo sido um dos mais populares narradores brasileiros, subitamente ele desapareceu. Nós não encontramos, sequer um só livro do Viriato, em qualquer livraria, porque ele deixou de ser reeditado.(...) E o resultado é que o Viriato Corrêa desapareceu, ele que era uma das criaturas mais vivas, mais joviais, o homem que tinha, realmente, o gênio de se comunicar com as crianças. Por vezes, na casa dele, eu encontrava o Viriato misturado, confundido, com as crianças das escolas que iam ao encontro seu. Pois bem, esse homem desapareceu, a geração mais nova de crianças brasileiras não tem a menor idéia dele, e é preciso que nós tratemos de ressuscitar esse homem, não só para restituí-lo à Cultura brasileira, de que ele é realmente uma grande figura, mas também, para que as novas gerações tenham conhecimento de um homem que compartia, com Monteiro Lobato, o privilégio de possuir, nos jovens, nas crianças, os seus leitores preferidos.⁸

Essa versão pode não ser totalmente fiel à realidade, como Montello adverte de antemão, ou pode ter sofrido pequenas distorções, aqui e ali... mas o que isso importa? Bem ao gosto do próprio Viriato, em cujas obras os fatos eram pintados com as cores muito mais vivas do que efetivamente apresentaram quando ocorreram, o desvanecimento da memória de Viriato, assim como do conjunto de sua obra, recebe esse tom romanceado que tanto lhe agradava. Com essa versão, “uma murmuração necessária, para que se compreenda o silêncio de um homem que, tendo sido um dos mais populares narradores brasileiros, subitamente desapareceu”, Viriato nos deixa um legado curioso: se o silêncio em torno de si evidencia que a fascinação nutrida pela imortalidade, que tanto o fez perseguir uma cadeira na Academia Brasileira de Letras, aparentemente frustrou-se, paradoxalmente,

7 WILLIAMS, Raymond. “Interview with Pierre Vicary” (1983) *Southern Review* n° 22, p.169. Citado por CEVASCO, Maria E. *Para ler Raymond Williams*, São Paulo, Paz e Terra, 2001, pp. 72-73.

8 MONTELLO, Josué. I Ciclo de Memória da Academia Brasileira de Letras, conferência proferida em 25/08/1998. Ver www.academia.org.br

suscita essa “murmuração” sobre seu desaparecimento, reavivando sua memória. Viriato, enfim, virou uma lenda...

A despeito desse desaparecimento de Viriato e do silêncio em torno de sua obra, é curioso e intrigante que *Cazuza* tenha sido talvez a única exceção, como comprovam as inúmeras e seguidas reedições deste livro que encantou gerações de crianças pelo Brasil, sendo publicado até hoje. Por que esta permanência ininterrupta? O que faz de *Cazuza* um livro que, segundo Italo Calvino, permanece “nas dobras da memória” ?

A resposta talvez esteja na percepção de que, mesmo apartado de seu tempo, retirado dos debates em que estava inserido – o que certamente suprimiu parte de seu vigor como projeto político-social de um momento historicamente determinado – o livro sobreviveu como romance de formação, com suas histórias edificantes, que exaltam uma ética de convivência pacífica e harmônica, em que a moral do trabalho e do respeito à Pátria e ao próximo são sempre reverenciados; e com os ritos de passagem do menino que deixa o campo em direção à cidade e vai crescendo juntamente com seu país, ambos inseridos num processo de autodescobrimento e de orientação no mundo. Sobreviveu o livro porque, num certo sentido, esse processo está inconcluso e as questões de que ele trata ainda são as *nossas questões* – questões de um Brasil em “modernização”, que continua tentando construir sua identidade, enfrentando os dilemas de como estender (ou não) para todos os seus habitantes a condição de cidadão, implícita numa noção universal de democracia e de direitos.

Ao fim deste percurso, é preciso salientar mais uma vez que o presente trabalho, ao articular Literatura, História e Educação, estabelecendo entre elas uma interlocução profícua, pretendeu evidenciar que essas são facetas – com suas especificidades e particularidades – de um todo, que só pode ser plenamente apreendido quando elas forem postas num diálogo. Sem estas interconexões, *Cazuza*, de Viriato Corrêa seria apenas mais um livro infantil.

BIBLIOGRAFIA

- ANDERSON, Benedict. *Nação e consciência nacional*. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo, Ática, 1989.
- AGUIAR, Flávio et al (orgs.). *Gêneros de fronteira: Cruzamentos entre o histórico e o literário*. São Paulo, Xamã, 1997.
- ALMEIDA PRADO, Décio de. *O teatro brasileiro moderno*. São Paulo, Perspectiva, 1988.
- ALMEIDA PRADO, Décio de. *Peças, pessoas, personagens. O teatro brasileiro de Procópio Ferreira e Cacilda Becker*. São Paulo, Companhia das Letras, 1993.
- AMARAL, Azevedo. *O estado autoritário e a realidade nacional*. Brasília, Editora da Universidade de Brasília, 1981.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. "Literatura infantil". *Obra Completa*. Rio de Janeiro, Aguilar Editora, 1967.
- ANDRADE, Thales castanho de. "A arte de escrever para a infância". *Curso de literatura infantil*, São Paulo, Editora Santos de oliveira, [s.d.]
- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Tradução: Dora Flaksman. 2ª edição, Rio de Janeiro, LTC, 1981.
- ARROYO, Leonardo. *Literatura infantil brasileira*. 10ª edição, São Paulo, Melhoramentos, 1990.
- AZEVEDO, Fernando de. "A literatura infantil numa perspectiva Sociológica", *Sociologia*, março de 1952. pp. 43-63.
- _____. *A educação entre dois mundos*. São Paulo, Edições Melhoramentos, 1958.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo, Martins Fontes, 1992.
- BENJAMIN, Walter. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. 3ª edição. São Paulo, Summus, 1984.
- _____. "O narrador". *Obras escolhidas. Magia e técnica, arte e política*. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet. 2ª edição. São Paulo, Editora Brasiliense, 1986.
- BITTENCOURT, Circe M. F. *Pátria, civilização e trabalho — o ensino de história nas escolas paulistas (1917-1939)* São Paulo, Edições Loyola, 1990.
- BONTEMPI Jr., Bruno, TOLEDO, M.R. Almeida "Historiografia da educação brasileira: no rastro das fontes secundárias". *Perspectiva* - Revista do Centro de Ciências da Educação. Ano 11, n.20, Ago-Dez. 1993. CED-UFSC, Florianópolis, SC. pp. 9-30.

- BOSI, Alfredo. *História concisa da Literatura Brasileira*. São Paulo, Cultrix, 1994.
- BOTTOMORE, Tom (ed.). *Dicionário do pensamento marxista*. Tradução Waltensir Dutra. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1993.
- BROCA, Brito. *Naturalistas, parnasianos e decadistas. Vida literária do Realismo ao Pré-modernismo*. Campinas, Editora da Unicamp, 1991.
- _____. *Teatro das letras*. Campinas, Editora da Unicamp, 1993.
- BURKE, Peter. “Abertura: uma nova história, seu passado e seu futuro”. *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo, Unesp, 1992.
- _____. *A Escola dos Annales (1929-1989)*. São Paulo, Editora da Unesp, 1992.
- CALVINO, Italo. *Por que ler os clássicos*. Tradução: Nilson Moulin. São Paulo, Companhia das Letras, 1993.
- CAFEZEIRO, Edwaldo e GADELHA, Carmem. *História do teatro brasileiro*. Rio de Janeiro, Editora UFRJ/Funarte, 1996.
- CAMPOS, Humberto. *Crítica, 3ª série*. Rio de Janeiro, Livraria José Olympio Editora, 1935.
- _____. *Diário Secreto*. Rio de Janeiro, Edições O Cruzeiro, 1954. Vol.II.
- CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade*. 6ª edição, São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1980.
- _____. *Formação da Literatura Brasileira (Momentos decisivos)*. 6ª edição, Belo Horizonte, Editora Itatiaia Limitada, 1981. Vol.2.
- _____. *A personagem de ficção*. 6ª edição. São Paulo, Editora Perspectiva, 1981.
- CAPELATO, Maria Helena R. *Multidões em cena Propaganda política no varguismo e no peronismo*. Campinas, Papirus/FAPESP, 1998.
- CARDOSO, Ciro F. *Uma introdução à história*. São Paulo, Brasiliense, 1988.
- CARDOSO, Ciro F. “História e paradigmas rivais”. In: CARDOSO, C. F. e VAINFAS, R. *Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro, Campus, 1997.
- CARON, Jean-Claude. “Os jovens na escola: alunos de colégios e liceus na França e na Europa (fim do século XVIII-fim do século XIX)”. *História dos jovens -2 . A época contemporânea*. Giovanni Levi e Jean-Claude Schmitt (orgs). São Paulo, Companhia das Letras, 1996.
- CARVALHO, José Murilo de. *Os bestializados: O Rio de Janeiro e a República que não foi*. São Paulo, Companhia das Letras, 1989.

- _____. *A formação das almas. O imaginário da República no Brasil*. São Paulo, Companhia das Letras, 1990.
- CARVALHO, Maria Marta Chagas de. *Molde nacional e fôrma cívica: higiene, moral, trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)*. São Paulo, 1986. Tese (Doutoramento em Educação), São Paulo, FE/USP.
- _____. *A escola e a República*. São Paulo, Brasiliense, 1989.
- CHALHOUB, Sidney e PEREIRA, Leonardo A. de M (orgs.). *A história contada. Capítulos da História Social da Literatura no Brasil*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1998.
- CHARTIER, A-M e HÉBRARD, J. *Discursos sobre a leitura –1880-1980*. São Paulo, Ática, 1995.
- CHARTIER, Anne-Marie. “Leitura e saber ou a literatura juvenil entre ciência e ficção”. In: MARTINS, Aracy A. et al *A escolarização da leitura literária*. Belo Horizonte, Autêntica, 1999.
- CHAUÍ, Marilena. *Brasil, mito fundador e sociedade autoritária*. São Paulo, Editora Fundação Perseu Abramo, 2000.
- COELHO, Nelly Novaes. *Dicionário crítico da literatura infantil/juvenil brasileira. 1882-1982*. Brasília, Quíron/INL, 1984.
- COMISSÃO DE DOUTRINA E DIVULGAÇÃO DO DEPARTAMENTO DE PROPAGANDA. “Diretrizes Educacionais do Estado de São Paulo”. *Correio da manhã*. Rio de Janeiro, 08/01/1938. p.3.
- CORRÊA, Viriato. *Histórias da nossa História*. 1ª série. São Paulo, Edição da Revista do Brasil, Monteiro Lobato & Cia, 1920.
- _____. *Contos da História do Brasil*. 3º milheiro. Rio de Janeiro, Livraria Castilho, 1921.
- _____. *Terra de Santa Cruz.- Contos e chronicas da historia brasileira*. 2ª edição, Rio de Janeiro, Livraria Castilho, 1922.
- _____. “Como nasce um príncipe”. *Jornal do Brasil*. Rio de Janeiro, 25/02/1925.
- _____. “A estética do fardão”. *Jornal do commercio*. 30/10/1938.
- _____. “Viriato Corrêa mostra aos leitores de ‘A manhã’ o que é a portaria do ministro do trabalho criando um prêmio para a comédia”. *A manhã*. Rio de Janeiro, 15/02/1942.
- _____. “O que foi o teatro brasileiro do século XIX aos nossos dias”. *A manhã*. Rio de Janeiro, 27/08/1942.

- _____. “Viriato Corrêa faz nestas linhas rápidas considerações sobre o concurso de comédia e romance do Ministério do Trabalho”. *A manhã*. Rio de Janeiro, 11/11/1942.
- _____. “Viriato Corrêa conta como se formou a Sociedade Brasileira de Autores Teatrais”. *A manhã*. Rio de Janeiro, 22/09/1943.
- _____. “Vila-Lobos”. *Jornal do Brasil*. Rio de Janeiro, 02/12/1958.
- _____. *História do Brasil para crianças*. 23ª edição. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1961.
- _____. *Juriti. Coletânea Teatral*. Caderno nº 80. Edição da Sociedade Brasileira de Autores Teatrais, Rio de Janeiro, 1962. pp.1-28.
- _____. “Viriato: A ABL não é para militares”. *Correio da manhã*. Rio de Janeiro, 13/12/1964.
- _____. “Viriato acha difícil leitor mirim”. *Jornal do comércio*. Rio de Janeiro, 25/01/1967.
- _____. *História da Liberdade no Brasil*. 2ª edição. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1974.
- _____. *Cazuza*. 27ª edição, São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1979.
- _____. *As mais belas histórias da História do Brasil*. 8ª edição. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1982.
- _____. *Histórias da história brasileira (para crianças)*. 4ª edição. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1983.
- _____. *Meu torrão*. (Contos da História Pátria). 10ª edição. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1983.
- _____. *A Bandeira de esmeraldas*. 8ª edição. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1983.
- COUTINHO, Afrânio.(dir.). *A literatura no Brasil*. 2ª edição, Rio de Janeiro, Editorial Sul Americana S.A. 1969.Vol.1
- _____. *A literatura no Brasil*. 4ª edição. São Paulo, Global Editora, 1997. Vol.6
- COUTO, Miguel. *No Brasil só há um problema nacional: a educação do povo*. Rio de Janeiro, Typographia do Jornal do Commercio, de Rodrigues & C., 1927.
- CUNHA, Célio. *Educação e autoritarismo no Estado Novo*. São Paulo, Cortez Editora, 1981.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. *Ideologia e educação brasileira: Católicos e liberais*. 4ª edição, São Paulo, Cortez/ Autores Associados, 1988.

- D'ANGELO SERRA, Elizabeth. *30 Anos de literatura para crianças e jovens Algumas Leituras*. Campinas, ALB/Mercado de Letras, 1998.
- DARNTON, Robert. *O Grande massacre de gatos - e outros episódios da cultura francesa*. 2ª edição Tradução de Sonia Coutinho. Rio de Janeiro, Graal, 1988.
- DE LUCA, Tania Regina. *A Revista do Brasil: um diagnóstico para a (N)ação*. São Paulo, Editora da Unesp, 1998.
- DEWEY, John. *Vida e educação*. 5ª edição. Tradução Anísio Teixeira. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1959.
- DI GIORGI, Cristiano. *Escola Nova*. São Paulo, Ática, SP, 1986.
- DIOGO, Americo Antonio L. *Literatura Infantil: histórias, teoria, interpretações*. Porto, Porto, 1994.
- DONZELOT, Jacques. *A polícia das famílias*. Rio de Janeiro, Graal, 2ª edição, 1986.
- DUARTE, Adriano Luiz. *Cidadania e Exclusão: Brasil 1937-1945*. Florianópolis. Editora da UFSC, 1999.
- DUTRA, Eliane Regina de Freitas. *O ardil totalitário ou a dupla face na construção do Estado Novo*. São Paulo, 1990. Tese (Doutoramento em História), FFLCH/USP.
- EAGLETON, Terry. *Teoria da literatura: uma introdução*. São Paulo, Martins Fontes, 1994.
- EDMUNDO, Luiz. *O Rio de Janeiro do meu tempo*. 3 volumes. Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, 1938.
- EL FAR, Alessandra. *A encenação da imortalidade. Uma análise da Academia Brasileira de letras nos primeiros anos da República (1897-1924)*. Rio de Janeiro, Editora FGV/FAPESP, 2000.
- ELIAS, Norbert. *O processo civilizador. Uma história dos costumes*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar editor, 1990.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de. "Representações da escola e do alfabetismo no século XIX" In: BATISTA, A.G. e GALVÃO, Ana M. (orgs.). *Leituras: práticas, impressos, letramentos*. Belo Horizonte, Autêntica, 1999.
- FÁVERO, O. (org.). *A educação nas Constituintes brasileiras. 1823-1988*. Campinas. Editora Autores Associados, 1996.
- FEBVRE, Lucien. *Honra e pátria*. Tradução: Eliana Aguiar. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1998.
- FORSTER, E.M. *Aspectos do romance*. Tradução de Maria Helena Martins. 2ª edição, São Paulo, Globo, 1998.

- FREIRE, Ana Maria Araújo. *Analfabetismo no Brasil – 1534-1930*. São Paulo, Cortez/INEP, 1989.
- FREITAG, Barbara *Escola, estado e sociedade*. 6ª edição, São Paulo, Editora Moraes, 1986.
- _____. *O indivíduo em formação*. São Paulo, Cortez Editora, 1994.
- FRENCH, John D. *Afogados em leis. A CLT e a cultura política dos trabalhadores brasileiros*. Tradução Paulo Fontes. São Paulo, Editora Fundação Perseu Abramo, 2001.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. *História e narração em Walter Benjamin*. São Paulo, Perspectiva/FAPESP; Campinas, Editora da Unicamp, 1994.
- GALLAND, Antoine. [versão de] *As mil e uma noites*. 4ª edição. Tradução de Alberto Diniz, Rio de Janeiro, Ediouro, 2001.
- GAY, Peter. *O estilo na história*. Tradução Denise Bottmann. São Paulo, Companhia das Letras, 1990.
- GÉLIS, Jacques. “A individualização da criança”. *A história da vida privada 3 – Da Renascença ao Século das Luzes*. São Paulo, Companhia das Letras, 1991.
- GOMES, Angela Castro. “República, trabalho e cidadania”. In: BOSCHI, R. (org.). *Corporativismo e desigualdade – A construção do espaço público no Brasil*. Rio de Janeiro, IUPERJ/Rio Fundo Editora, 1991.
- GRAMSCI, Antonio. *Literatura e vida nacional*. 2ª edição. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.
- _____. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 9ª edição. Tradução Carlos Nelson Coutinho, Civilização Brasileira, 1995.
- GUIBERNAU, Montserrat. *Nacionalismos – o estado nacional e o nacionalismo no século XX*. Tradução Mauro Gama e Claudia Martinelli Gama. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1997.
- HELD, Jacqueline. *O imaginário no poder*. São Paulo, Summus Editorial, 1980.
- HOBSBAUWM, Eric & RANGER, Terence (Orgs.). *A invenção das tradições*. Tradução Celina Cardim Cavalcante, São Paulo, Paz e Terra, 1984.
- HOBSBAUWM, Eric. *Nações e nacionalismos desde 1780*. Tradução Maria Célia Paoli e Anna Maria Quirino. São Paulo, Paz e Terra, 1991.
- JESUALDO. *A literatura infantil*. São Paulo. Editora Cultrix, 1993.

- JOSEF, Bella. “(Auto)biografia: os territórios da memória e da História”. In: LEENHARDT, J. e PESAVENTO, S. (orgs.). *Discurso histórico e narrativa literária*. Campinas, Editora da Unicamp, 1998.
- LAILOLO, M. e ZILBERMAN, R. *A Formação da Leitura no Brasil*. São Paulo, Ática, 1996.
- _____. *Literatura Infantil brasileira: História e histórias*. São Paulo, Ática, 1985.
- LEÃO, Múcio. *A crítica de João Ribeiro*. Rio de Janeiro, Livraria São José, 1962.
- LE GOFF, Jacques. “A história nova”. *A história nova*. São Paulo, Martins Fontes, 1995.
- _____. *História e memória*. Tradução: Bernardo Leitão. Campinas. Editora da Unicamp, 1990.
- _____. *A Escola dos Annales: 1929-1989*. Tradução: Nilo Odalia. São Paulo, Editora da Unesp, 1990.
- LEITE, Ligia Chiappini Moraes. *O foco narrativo*. São Paulo, Ática, 1985.
- LEENHARDT, J. e PESAVENTO, S. (orgs.). *Discurso histórico e narrativa literária*. Campinas, Editora da Unicamp, 1998.
- LENHARO, Alcir. *Sacralização da Política*. Campinas, Papirus/Editora da Unicamp, 1986.
- LINS, Ivan. “Presença de Viriato Corrêa”. *A tarde*. Salvador, 18/01/1960.
- LOBATO, Monteiro. “Conferências, artigos, crônicas”. *Obras completas de Monteiro Lobato*. São Paulo, Brasiliense, 1964. Vol.15.
- LOPES, Eliane Marta Teixeira. *Perspectivas históricas da educação*. 3ª edição. São Paulo, Ática, 1995.
- LOURENÇO FILHO, M.B. *Introdução aos estudos da escola nova*. 7ª edição. São Paulo, Editora Melhoramentos [s.d.].
- MAAS, Wilma P. *O cânone mínimo. O Bildungsroman na história da literatura*. São Paulo, Editora da Unesp, 1999.
- MAGALHÃES, Vânia. “Os comediantes”. *O teatro através da história*. Rio de Janeiro, Centro Cultural Banco do Brasil/Entourage, 1994. Vol.II.
- MARINS, Francisco. “Literatura infantil e Lourenço Filho”. In: MONARCHA, Carlos.(org.). *Centenário de Lourenço Filho – 1897-1997*. Londrina, Editora UEL, 1997.
- MARX, K. & ENGELS, F. *Sobre literatura e arte*. 3ª edição, São Paulo, Global, 1986.

- MEIRELES, Cecília. *Problemas da literatura infantil*. 4ª edição, Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1984.
- MEIRELES, Mário. *Panorama da literatura maranhense*. São Luís, Imprensa Oficial de São Luís, 1955.
- MENDES JR, A. e MARANHÃO, R. *Brasil: história, texto e consulta 4. A era Vargas*. São Paulo, Brasiliense, 1981.
- MENEZES, Raimundo. *Dicionário Literário Brasileiro*. 2ª edição. Rio de Janeiro, Livros Técnicos e Científicos, 1978.
- MICELLI, Sérgio. *Intelectuais à brasileira*. São Paulo, Companhia das Letras, 2001.
- MILANO, Miguel. *Pátria e amor. (Contos mores e civicos)*. 2ª edição. São Paulo, C. Teixeira & Cia. Editores, 1930.
- MONTELLO, Josué. *Diário da manhã*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1984.
- _____. *Diário da tarde. 1957-1967*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1987.
- _____. *Diário do entardecer. 1967-1977*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1991.
- _____. *Diário da noite iluminada. 1977-1985*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1994.
- _____. *O Juscelino Kubitschek de minhas recordações*. 2ª edição, Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1999.
- MONTELLO, Josué & OLINTO, Antonio. *Viriato Corrêa*. I Ciclo de Memórias da Academia Brasileira de Letras. 1996-1999. www.academia.org.br
- MORAES, M.Célia M.de. “Pontos de investigação, teoria e método em uma pesquisa histórica em educação”. *Educação & Sociedade*, ano XVII, nº 55, agosto /96, Papirus, pp.263-281.
- NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. 1ª reimpressão. São Paulo, E.P.U./Rio de Janeiro, MEC, 1976.
- NEEDEL, Jeffrey D. *Belle Époque Tropical*. Tradução Celso Nogueira. São Paulo, Companhia das Letras, 1993.
- NOSSO SÉCULO – Brasil 1930/1945 (II)*. São Paulo, Abril Cultural, 1989.
- NÓVOA, António. *Profissão professor*. 2ª edição, Porto, Porto Editora, 1997.
- NUNES, Clarice. “Articulação teórico-empírica na pesquisa histórica: notas de estudo”. *Série Documental – Eventos* nº 6, abr/1995. INEP. pp.54-67.

- NUNES, Mário. **40 anos de teatro**. Rio de Janeiro, Departamento de Imprensa Nacional, 1956. Vol.1 e 3.
- OLINTO, Antonio. “Prêmio infantil e Viriato”. **O Globo**. Rio de Janeiro, 14/07/1964.
- OLIVEIRA, Cátia e SOUZA, Rosa F. “As faces do livro de leitura”. **Caderno Cedes**, ano XIX, nº 52, novembro/2000.
- OLIVEIRA, Lúcia Lippi *et al.* **Estado Novo – Ideologia e poder**. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1982.
- PAOLI, Maria Célia. “Os trabalhadores urbanos na fala dos outros: tempo, espaço e classe na história operária brasileira”. In: LOPES (coord.). **Cultura e identidade operária: aspectos da cultura da classe trabalhadora**. Rio de Janeiro, Marco Zero, 1987.
- PEIXOTO, Afrânio. “Literatura infantil”. **Ensinar a ensinar. Ensaio de pedagogia aplicada à educação nacional** Apud ZILBERMAN, R. e LAJOLO, M. **Um Brasil para crianças - para conhecer a literatura infantil brasileira: Histórias, autores e textos**. 3ª edição, São Paulo, Global, 1988. pp.302-305.
- PENTEADO Jr, Onofre. “O Manifesto e a educação”. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, nº 71, jul/set 1958. pp.153-168.
- PEREIRA, Lúcia Miguel. “Literatura infantil”. **Escritos da maturidade**. Rio de Janeiro, Graphia Editorial, 1994.
- PERROTTI, Edmir. **O texto sedutor na literatura infantil**. São Paulo, Ícone, 1986.
- PINTO, Edith Pimentel. **A gramatiquinha de Mário de Andrade – texto e contexto**. São Paulo, Livraria Duas cidades, 1990.
- PROUST, Marcel. **Sobre a leitura**. 3ª edição. Tradução Carlos Vogt. Campinas, Pontes, 2001.
- QUEIROZ, Eça de. “Literatura de Natal”. **Cartas de Inglaterra**. Porto, Lello & Irmão Editores, 1955.
- RIBEIRO, Maria Luísa S. **História da educação brasileira - A organização escolar**. 2ª edição, São Paulo, Cortez & Moraes, 1979.
- RIZZO, Paulo Lício. **Pedro Maneta**. Rio de Janeiro, Imprensa nacional, 1942.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. 19ª edição, Petrópolis, Vozes, 1997.
- ROSEMBERG, Fúlvia. **Literatura infantil e ideologia**. São Paulo, Global, 1985.

- SANDRONI, Laura C. “O nacionalismo na literatura infantil no início do século XX”. *Literatura infanto-juvenil: um gênero polêmico*. 2ª edição, Porto Alegre, Mercado Aberto, 1986.
- _____. *De Lobato a Bojunga. As reinações reinventadas*. Rio de Janeiro, Agir, 1987.
- SANTOS DE OLIVEIRA, Antenor. “A literatura infantil através dos tempos”. *Curso de literatura infantil*. São Paulo, Editora Santos de Oliveira, [s.d.]
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. São Paulo, Cortez Editora, 1989.
- SEVCENKO, Nicolau. *Literatura como missão. Tensões sociais e criação cultural na Primeira República*, 3ª edição, São Paulo, Brasiliense, 1989.
- SILVA, Lafayette. *História do teatro brasileiro*. Rio de Janeiro, Ministério da Educação e Saúde, 1938.
- SOUZA, Rosa Fátima. *Templos de civilização: A implantação da Escola Primária Graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo, Editora da Unesp, 1998.
- STEGAGNO PICCHIO, Luciana. *História da Literatura Brasileira*. Rio de Janeiro, Editora Nova Aguilar, 1997.
- STONE, Lawrence. *Família, sexo y matrimonio en Inglaterra 1500-1800*. Mexico, Fondo de Cultura Económica, 1989.
- _____. “O ressurgimento da narrativa. Reflexões sobre uma velha história”. *RH-Revista de História*. n.º 2/3. Primavera, 1991. IFCH/Unicamp. pp.13-37.
- TEIXEIRA, Anísio. *Por que “escola nova”?* Bahia, Livraria e Typographia do Commercio, 1930.
- _____. “Reorganização do Ensino Normal e sua transposição para o plano universitário: criação”. *Boletim de Educação Pública*. Rio de Janeiro, n.º 1/2, jan./jun. 1932. vol.2.
- _____. *Educação não é privilégio*. Rio de Janeiro, Editora UFRJ, 1994.
- TELLES, Gilberto Mendonça. *Vanguarda européia e Modernismo brasileiro*. Petrópolis, Vozes, 1985.
- TEZZA, Cristovão. “A lei da pura sobrevivência”. *Folha de São Paulo*. São Paulo, 14/03/1999. Caderno Mais! p.5.
- THOMPSON, E.P. *Costumes em comum. Estudos sobre a cultura popular*. Tradução Rosaura Eichemberg. São Paulo, Companhia das Letras, 1998.
- TROTTA, Rosyane. “O teatro brasileiro: décadas de 1920-30”. *O teatro através da história*. Rio de Janeiro, Centro Cultural Banco do Brasil/Entourage, 1994. Vol.II.
- VARGAS, Getúlio. *A Nova Política do Brasil – IV*. Rio de Janeiro, Livraria José Olympio Editora, [s.d.].

- _____. *A Nova Política do Brasil – V*. Rio de Janeiro, Livraria José Olympio Editora, [s.d.].
- VESENTINI, Carlos Alberto. *A teia do fato*. São Paulo, Hucitec, 1997.
- VIANA, Marta. “Sugestões literárias”. *A noite*. Rio de Janeiro, 19/10/1962.
- VIANNA, Oliveira. *Ensaaios Inéditos*. Campinas, Editora da Unicamp, 1991.
- VILLARDI, Raquel. “Um convite a reflexão – Literatura infanto-juvenil: ser ou não ser?” *Revista Eletrônica Doce de letra*. www.docedeletra.com.br, Abril – 1997.
- VIOTTI, Sérgio. *Dulcina e o teatro de seu tempo*. Rio de Janeiro, Lacerda Edições, 2000.
- ZILBERMAN, Regina. “Literatura infantil e ensino”. *Educação & Sociedade*. Ano III, nº 8, janeiro de 1981. São Paulo, Cortez e Autores Associados, pp.119-144.
- _____. (org.). *A produção cultural para a criança*. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1982.
- _____. *A literatura infantil na escola*. São Paulo, Global, 1984.
- ZILBERMAN, R. e LAJOLO, M. *Um Brasil para crianças - para conhecer a literatura infantil brasileira: Histórias, autores e textos*. 3ª edição, São Paulo, Global, 1988.
- WEREBE, Maria J.Garcia. *30 anos depois - Grandezas e misérias do ensino no Brasil*. São Paulo, Ática, 1997.
- WHITE, Hayden. “A questão da narrativa na teoria contemporânea da História”. *RH – Revista de História*. nº 2/3. Primavera, 1991. IFCH/Unicamp. pp.47-89.
- _____. *Trópicos do discurso – Ensaaios sobre a crítica da cultura*. Tradução Alípio Correia de Franca Neto. São Paulo, Edusp, 1994.
- WILLIAMS, Raymond. *Marxismo e literatura*. Tradução: Waltersir Dutra. Rio de Janeiro, Zahar, 1979.
- _____. “Interview with Pierre Vicary” (1983) *Southern Review* nº 22, p.169. Apud CEVASCO, Maria Elisa. *Para ler Raymond Williams*, São Paulo, Paz e Terra, 2001.

