



miguilim

revista eletrônica do netlli

volume 11, número 2, maio-ago. 2022

CAZUZA: A ESCOLA VISTA PELOS OLHOS DA INFÂNCIA



CAZUZA: SCHOOL SEEN THROUGH THE EYES OF CHILDHOOD

Valéria de Carvalho SANTOS
Universidade Estadual do Maranhão, Brasil

Solange Santana Guimarães MORAIS
Universidade Estadual do Maranhão, Brasil

RESUMO | INDEXAÇÃO | TEXTO | REFERÊNCIAS | CITAR ESTE ARTIGO | AS AUTORAS
RECEBIDO EM 21/02/2022 • APROVADO EM 18/06/2022
DOI: [10.47295/mgren.v11i2.359](https://doi.org/10.47295/mgren.v11i2.359)

Resumo

Publicada em uma época em que o processo de escolarização e suas implicações para a vida das crianças eram temas em pauta, a obra *Cazuza* (2002), do escritor maranhense Manuel Viriato Corrêa Baima do Lago Filho (1884-1967), surge trazendo esses assuntos mais uma vez para o centro das discussões, só que agora sob uma perspectiva completamente diferente: o olhar de uma criança. Corrêa dá voz às crianças em sua obra através do personagem principal, cujo nome corresponde ao título do livro: *Cazuza*. Assim, este artigo propõe-se a apresentar as diferentes percepções do menino a respeito das escolas que frequentou, bem como expor alguns conceitos de infância adotados ao longo do tempo, e sua relação com o desenvolvimento dos sistemas de ensino, que unidos relegaram à Literatura Infantil uma imagem inferior enquanto gênero. Para tanto, a pesquisa bibliográfica agregou ideias de autores como Philippe Ariès (1981), Salles (2012) e Lajolo e Zilberman (2007), com trabalhos voltados para as diferentes noções de infância, a escolarização de crianças e o gênero Literatura Infantil.

Published at a time when the process of schooling and its implications for children's lives were hot topics, the work *Cazuza* (1938), by writer Manuel Viriato Corrêa Baima do Lago Filho (1884-1967), from Maranhão, appears bringing these issues once again to the center of the discussions, but now from a completely different perspective: a child's point of view. Corrêa gives voice to the children in his work through the main character, whose name corresponds to the book's title: *Cazuza*. Thus, this article aims to present the different perceptions of the boy regarding the schools he attended, as well as expose some concepts of childhood adopted over time, and its relationship with the development of the education systems, which together relegated to Children's Literature an inferior image as a genre. To this end, the bibliographical research aggregated ideas from authors such as Philippe Ariès (1981), Salles (2012), and Lajolo and Zilberman (2007), with works focused on the different notions of childhood, the schooling of children, and the genre of Children's Literature.

Entradas para indexação

Palavras-chave: Infância. Escola. Literatura Infantil. *Cazuza*.

Keywords: Childhood. School. Children's Literature. *Cazuza*.

Texto integral

Introdução

Ainda que pareça excessivo para os adultos que somos, sem a voz da criança, não há descoberta possível, nem poesia, nem paraíso, nem dor, nenhum conhecimento, nenhuma comunhão.

Javier Naranjo

A escolarização quase universal das crianças, assim como de outros indivíduos de classes populares, não é um fenômeno recente no Brasil, data da segunda metade do século XX, e pretendia alfabetizar as massas tendo como principal objetivo “o desenvolvimento econômico, a justiça social, a difusão dos conhecimentos em defesa da valorização da razão – e do conhecimento escolar – como modo de ser e estar no mundo” (BARBOSA, 2007, p. 1060). Tal finalidade coloca sobre esse estudante em potencial, – especialmente as crianças, que estão no início da vida – a expectativa de ascensão social por meio do sucesso escolar.

Nessa perspectiva, não é incomum o fato de, em diversas ocasiões, os termos infância e escola surgirem estreitamente relacionados, visto que ainda hoje a passagem pelo ambiente escolar é percebida como um pré-requisito para que a infância se realize em sua completude e dê origem a adultos intelectualmente competentes, além de verdadeiros cidadãos (LAJONQUIÈRE, 2003). Engana-se, contudo, quem acredita que as crianças são apenas seres passivos nesse processo, pois na realidade elas são suficientemente capazes de participar ativamente das relações sociais que ocorrem em seu entorno, apesar de possuírem maneiras distintas de percebê-las (BARBOSA, 2007).

Essa relação entre a infância e a escola, por ser muito antiga, já rendeu diversas produções literárias de renome, como é o caso de *O Ateneu*, de Raul Pompéia, que conta episódios da vida de um menino enviado para estudar em um internato rígido do Rio de Janeiro no final do século XIX, e que foi publicado pela

primeira vez em 1888. Como se não bastasse, cinquenta anos depois, em 1938, o tema continuava a se fazer presente na obra do autor maranhense Viriato Corrêa (2002), *Cazuza*, que também tinha como protagonista um menino e suas experiências infantis, a maioria estando relacionada ao ambiente escolar.

No romance, fica evidente a forte influência da escola como formadora de cidadãos e os efeitos que ela pode causar na vida de cada infante. Todavia, um aspecto importante a ser ressaltado na história do personagem principal, é a forma como ele – uma criança – percebeu as escolas que frequentou, fato que evidencia a singularidade no olhar da criança, para quem tudo é novo, afinal, “O grande outrora que revivemos ao sonhar nossas lembranças de infância é o mundo da primeira vez” (BACHELARD, 1996, p. 112).

Através dessa obra, narrada em forma de memórias, o autor não só deu mais visibilidade à Literatura Infantojuvenil no Brasil, como colocou a figura infantil no centro de sua produção literária, atuando como personagem, tema, público leitor e assumindo uma posição importante pois, “a criança desvelada aos olhos dos adultos, exigiu da sociedade uma nova forma de se portar frente a ela” (PENTEADO, 2001, p. 23).

Nesse sentido, este artigo pretende analisar as diferentes percepções de Cazuza a respeito das escolas que frequentou, com base em alguns conceitos de infância e sua relação com a escolarização, bem como identificar algumas atitudes que o menino adotou ou quis adotar ao longo da obra, influenciado por suas visões de escola. Portanto, este texto será dividido em quatro tópicos, os quais estão intitulados, respectivamente, como “Noções de Infância”, “Infância e Escola”, “Literatura Infantil” e “As escolas de Cazuza”, de modo que o tema seja bem explorado.

Também é importante ressaltar que este trabalho é fruto de um projeto de pesquisa aprovado pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), fomentado pelo CNPq, o qual foi desenvolvido no período entre 09/2020 e 09/2021. O projeto teve como foco a obra *Cazuza*, do escritor maranhense Viriato Corrêa (1884-1964), e pretendeu divulgar mais a produção literária do autor, tão pouco conhecida na atualidade, além de explorar uma parte do universo de análises que a obra aqui estudada é capaz de suscitar.

Noções de Infância

Criança é “um homem pequenininho” (NARANJO, 2019, p. 39), essa foi a resposta de Mauricio Aramburu, de 4 anos, quando foi indagado acerca do significado dessa palavra, durante a composição do livro *Casa das Estrelas*, de Javier Naranjo (2019). Tal definição, considerada simplória e infantil, não foge tanto à noção que se tinha de infância no que Philippe Ariès chamou de “velha sociedade tradicional”, em seu livro *História Social da Criança e da Família*. Segundo o historiador,

A duração da infância era reduzida a seu período mais frágil, enquanto o filhote do homem ainda não conseguia bastar-se; a criança então, mal adquiria algum desembaraço físico, era logo misturada aos adultos, e partilhava de seus trabalhos e jogos. De criancinha pequena, ela se transformava imediatamente em homem jovem, sem passar pelas etapas da juventude, que talvez

Da criança, portanto, por um longo tempo não foram consideradas necessidades específicas, pois ela era inserida logo que possível no mundo adulto, sem experimentar cuidados muito diferenciados por sua faixa etária. É como se a infância fosse apenas uma fase a ser superada, não realmente vivida, concepção que levou a criança ser vista não como um ser ímpar e completo em seu estado, mas como um mini adulto cujas singularidades limitam-se ao seu tamanho e resistência física.

Etimologicamente, a palavra infância origina-se no latim *infantia*, termo que, por sua vez, é uma variação do adjetivo *infans*, “que não fala, infantil, pequeno” e do substantivo *infantis*, “criança” (BUSARELLO, 2012). Nesses termos, nas palavras de Lajonquière (2003, p. 143) “todo adulto, quando se endereça a uma ‘criança’, demanda-lhe deixar atrás essa sua condição de *infans* – ou seja, o fato de ser privada da palavra –, derivada da própria presença antecipada do adulto no mundo”. Em tal contexto, esse adulto “vivido” não considera a fase inicial da vida da criança como algo a ser julgado importante e, como tal, preservado. Segundo alega Sarmiento (2004),

[...] durante grande parte da Idade Média, as crianças foram consideradas como meros seres biológicos, sem estatuto social nem autonomia existencial. [...] Daí que, paradoxalmente, apesar de ter havido sempre crianças, seres biológicos de geração jovem, nem sempre houve infância, categoria social de estatuto próprio. (SARMENTO, 2004, p. 3).

Como acontece com muitos outros conceitos que surgiram e se modificaram ao longo do tempo, a real noção de *infância* como uma faixa etária com necessidades específicas e uma consideração especial só surgiu entre o fim do século XVII e durante o século XVIII, quando nasceu uma nova concepção de família, como um núcleo unicelular (ZILBERMAN, 2015). É durante esse período que a infância passa a ser vista como algo positivo, uma fase que deve ser prolongada para a constituição do ser humano, que só é completo se viveu devidamente essa etapa da vida (SALLES, 2012).

Levando em conta que tais concepções foram se modificando a partir das condições históricas e sociais e sendo internalizadas no imaginário social, Filho (2018, p. 9) ressalta que “Podemos compreender a *infância* como a concepção ou a representação que os adultos fazem sobre o período inicial da vida, ou como o próprio período vivido pela *criança*, o sujeito real que vive essa fase da vida”. É o que Philippe Ariès (1981) nomeia como um *sentimento de infância* construído ao longo da história, e que não é necessariamente a única noção válida, porém é a mais reconhecida desde seu surgimento.

Nessa perspectiva, começaram a ser produzidos lugares destinados ao infante com o objetivo de transformá-lo no que, segundo Veiga (2004), se convencionou chamar de “criança civilizada”, numa tentativa de produzir uma tradição, quando o assunto é definir o sentido real da palavra *infância*.

[...] as relações entre infância e modernidade se estabeleceram no esforço de produção de uma tradição, o ser criança civilizada. Compreendendo o tempo da infância como produção sociocultural,

entendo que a possibilidade do aparecimento de um tratamento distinto da criança em relação ao mundo adulto esteve associada à produção de lugares específicos a ela destinados, à produção de novas relações de autoridade e à elaboração de novas formas de comportamento. Esses elementos foram fundamentais para que o ser criança civilizada fosse universalizado como infância na modernidade, revelando-se como uma tradição. (VEIGA, 2004, p. 37).

Assim, muitas foram as motivações para que a criança fosse tratada de forma distinta, as quais não estavam diretamente relacionadas a seu bem-estar, mas a questões extrínsecas a ela que acabaram se convencionando. Nesse contexto, o desenvolvimento da educação escolar desponta como um desses locais específicos, talvez um dos mais importantes, pois iniciou simultaneamente ao surgimento da noção de família e, com ela, da ideia de infância (MIRANDA, 1994), e surge como “um dos principais – senão o principal – dispositivos acionados pelo poder no sentido de disseminar uma infância idealizada [...]” (FARIA FILHO, 2018, p. 4). Portanto, nesse período ainda não há compreensão do que seja uma infância real, mas apenas um ideal criado, disseminado e projetado pelos adultos em suas crianças.

Infância e Escola

De acordo com o exposto, houve significativa evolução nas noções de infância conhecidas ao longo do tempo. São, de forma resumida, dois momentos essenciais: o primeiro diz respeito à época em que o infante era visto como um mero ser biológico, sem utilidade até começar a aprender ofícios adultos e precisar crescer logo para realizar suas funções; enquanto no segundo momento ele ganhou visibilidade por estar em uma fase a ser prolongada e, enquanto isso, protegida (SALLES, 2012).

Todavia, quando finalmente conquistou esse espaço na sociedade, a criança logo foi encarregada de utilizar essa fase para se preparar para outra mais importante: a vida adulta. Tal preparação ocorreria por meio do desenvolvimento intelectual que, por sua vez, seria trabalhado e estimulado pela escola. Desse modo,

[...] apesar das mudanças e do processo de resignificação ocorridos nesse campo, inclusive em relação à própria concepção de criança e da sua formação, a escola das crianças vem ainda assumindo uma vinculação com a ideia de um vir a ser adulto. (SALLES, 2012, p. 445).

Isso acontece porque, segundo Miranda (1994), a criança seria um ser dual, característica que pode ser explicada por sua própria natureza, ou seja, “A criança estaria desprovida de meios para enfrentar o mundo, por isso é naturalmente inocente e naturalmente má” (MIRANDA, 1994, 127). Daí a necessidade de dos sistemas escolares que, de acordo com Ariès (1981),

[...] se tornaram no início dos tempos moderno um meio de isolar cada vez mais as crianças durante um período de formação tanto moral como intelectual, de adestrá-las, graças a uma disciplina mais autoritária, e, deste modo, separá-las da sociedade dos adultos. (ARIÈS, 1981, p. 165).

Aquela infância idealizada, como uma ideia criada pelos adultos para as crianças, não era exatamente favorável, pois a escola era vista como uma forma de afastar o infante da sociedade até estar pronto para encará-la. Essas medidas, contudo, fizeram o contrário, pois “seria impossível isolar em uma redoma as crianças e os seus mestres: a escola [portanto] revelou-se um lugar de re-produção dos processos sociais e culturais” (FARIA FILHO, 2018, p. 17). É essa a concepção de escola que irá vigorar até a contemporaneidade, quando a instituição passa a ser vista como um dos primeiros contatos da criança com a sociedade.

Desse modo, a escola assume um caráter salvacionista, que não só incluiria as crianças, mas também os adultos, pois, como lembra Barbosa (2007):

A crença na mudança da sociedade através da escolarização das massas é resultado do projeto iluminista, a partir do qual, como diria Kant (1993), o povo sairia da sua situação de “minoridade” intelectual e poderia afirmar sua cidadania por meio da leitura e da escrita. (BARBOSA, 2007, p. 1060).

Apesar de tal projeto incluir também a educação de adultos, era sobre as crianças que recaíam as expectativas de ascensão social via mérito escolar, afinal, a própria escola moderna surge da ideia de ser necessário esse ambiente histórico-social responsável pela realização plena da infância e preparação para o futuro (SALLES, 2012). Assim, sob influência iluminista, o Brasil conseguiu atingir a quase universalização da escolarização de crianças de 7 anos no final da década de 1970 (BARBOSA, 2007), o que não chegaria nem perto de resolver os problemas sociais, políticos e econômicos do país, mas serviria para melhorar a imagem da nação diante de outros países.

Fica evidente, portanto, que a relação entre a infância e o processo de escolarização não é tão recente, pois desde que se começou a pensar em escola, pensou-se também em seus impactos para a formação adequada das crianças. E é por se tratar de um relacionamento tão antigo, que é um assunto amplamente tematizado por obras de Literatura Infantil, como é o caso do romance *Cazuza*, de Viriato Corrêa (2002), objeto deste estudo.

Literatura Infantil

Por muito tempo foi relegada à Literatura Infantil a fama de gênero menor, que lhe foi atribuído por alguns motivos, começando por sua nomenclatura que, de certa forma, delimita o público-leitor que deseja atingir. Esses leitores também eram considerados inferiores em vários aspectos, como já foi exposto, e isso acabou por gerar a falsa impressão de que a Literatura Infantil, já que é voltada para crianças, não exigia esforço mental para ser composta e, portanto, nenhuma complexidade a ser considerada no meio literário (PENTEADO, 2001).

Essa foi, ainda, a inquietação de autores como Regina Zilbermann e Marisa Lajolo, preocupadas com a possibilidade de que o adjunto *infantil* traga um peso muito grande para a expressão *literatura infantil*, podendo subtrair dela o seu real valor. Nessa perspectiva, as autoras advertem que o adjetivo “define a destinação da obra; essa destinação, no entanto, não pode interferir no literário do texto” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 11). Isso implica dizer que o valor literário de uma obra não pode e não deve ser julgado por seu público alvo.

Em seu livro *O que é literatura infantil?*, a escritora Lígia Cademartori (2017) destaca que:

Historicamente, a literatura infantil é um gênero situado em dois sistemas. No sistema literário, é espécie de primo pobre. No sistema da educação, ocupa lugar mais destacado, graças ao seu papel na formação de leitores, que cabe à escola assumir e realizar. Sendo assim, nas conceituações e definições do que seja literatura infantil, não é raro que encontremos a alternância, ou a convivência, de critérios estéticos e pedagógicos. (CADEMARTORI, 2017, p. 9).

Portanto, uma particularidade do gênero é essa capacidade de ser situado nos dois sistemas mencionados, apesar de ter sua relevância rejeitada por um e ser erroneamente valorizada pelo outro. Isso acontecia porque, ao serem muito associadas ao contexto de ensino, as obras de literatura infantil assumiam um caráter paradidático, se tornando uma espécie de texto criado com o único fim de instruir, sem ser considerada sua complexidade enquanto produção literária.

A frequente associação do gênero com uma função pedagógica do texto foi um fator que muito contribuiu para essa inferiorização, pelos motivos já destacados, e porque a criança, que era o leitor previsto para tais textos, ainda era vista como alguém incompleto e, portanto, em formação. Assim sendo,

Para seu crescimento integral, necessita(va) se submeter: ao processo de escolarização, como prática sociocultural mediadora entre o mundo adulto e o infantil; e à aprendizagem da leitura, como prática sociocultural mediadora entre os textos produzidos por adultos com finalidades de formação e seus leitores infantis. (MORTATTI, 2015, p. 3).

Essa utilização da literatura infantil como ferramenta do processo de aprendizagem interferiu em sua consolidação, pois transformou-a em “colônia da pedagogia”, atraindo a ela muitos prejuízos, entre os quais se podem destacar: o aumento da dificuldade em ser aceita como arte devido a sua *função didática*, e o fato de ela passar a participar de uma pedagogia comprometida com a dominação da criança (ZILBERMAN, 2015). A autora, contudo, não exclui completamente a validade dessa parceria entre literatura infantil e escola, apenas adverte para o perigo de subjugar a primeira à segunda.

Ela ainda defende que, se por um lado, o uso dessas obras na escola pode prejudicar sua recepção pelos alunos, por outro, uma escolha cuidadosa e criteriosa pode apresentar a eles o universo literário tal como é, e ainda fazer uso do espaço privilegiado que é a escola para ressignificar essa ligação entre a escola e a literatura infantil (ZILBERMAN, 2015), que pode se tornar bastante produtiva.

Para Cademartori (2017), a literatura não deve se apresentar à criança a partir da função didática, mas na forma de uma aventura prazerosa, uma experiência que prioriza as relações que o infante pode estabelecer entre o objeto de leitura e o mundo que o cerca, criando padrões de interpretação da sua realidade. Entretanto, a autora ainda afirma que a escola nem sempre levou em conta esse potencial, mas por muito tempo enxergou apenas o valor instrumental da produção literária infantil, vendo apenas uma ferramenta capaz de ampliar a habilidade verbal dos educandos, um instrumento de ensino da língua.

Ainda segundo a concepção da pesquisadora,

A criança que costuma ler, que gosta de livros de histórias ou de poesia, geralmente escreve melhor e dispõe de um repertório mais amplo de informações, sim. Mas essa não é a principal função que a literatura cumpre junto a seu leitor. Mesmo sem precisar discorrer sobre a função da literatura, sabemos que é o fato de ela propiciar determinadas experiências com a linguagem e com os sentidos – no espaço de liberdade que só a leitura possibilita, e que instituição nenhuma consegue oferecer – que a torna importante para uma criança. (CADEMARTORI, 2017, p. 5-6).

Assim, é na liberdade e nas experiências propiciadas pela literatura que está contida sua importância para o desenvolvimento da criança, pois ela possui essa capacidade de expandir o repertório de informações do infante, bem como de sensações que ele experimenta pela primeira vez. É esse espaço interativo proporcionado pela literatura que costuma ser considerado na composição de obras de literatura infantojuvenil e que precisa ser levado em conta em possíveis análises, antes de relegar a esse gênero um papel de menor privilégio.

As Escolas de Cazuzu

A autoria da obra aqui analisada, atribui-se a um dos mais prolíficos intelectuais do século XX, o escritor maranhense Manuel Viriato Corrêa Baima do Lago Filho (1884-1967). Um dos pioneiros da Literatura Infantil no Brasil, Corrêa compôs narrativas diversas, em sua maioria voltadas para o público infantil, muito prezado por ele. Sua obra mais importante, *Cazuza*, foi considerada como um dos melhores livros infanto-juvenis feitos até então (PIAIA, 2014). O autor foi um daqueles que, optando por trazer as crianças para o centro da história, o fez relacionando diretamente a infância à escola.

Além disso, apesar de o menino protagonizar a narrativa, é sua versão adulta quem narra essas experiências, levando em conta a forma como enxergava o mundo em sua infância. O livro possui, portanto, uma narração permeada por um tom memorialístico que, por vezes, assume um caráter crítico, reflexivo e até saudoso.

Também conhecida sob o nome de *Cazuza, História Verdadeira de um Menino de Escola*, a narrativa deixa explícito, já no título, que a grande maioria das experiências infantis escolhidas pelo narrador estariam relacionadas de alguma maneira ao ambiente escolar. De certo modo, é a escola que marca as fases da vida do menino, representadas através da mudança de sua percepção a respeito das escolas que frequentou, das pessoas que conheceu, e dos eventos que vivenciou nesses ambientes e que mudaram intimamente a compreensão que tinha do mundo ao seu redor.

Uma análise inicial da obra tornou possível identificar algumas mudanças essenciais na postura do menino em relação às três escolas que frequentou: a *escola do povoado*, *escola da vila* e a *escola da cidade*. Além disso, tais experiências deixaram explícito que muitas questões de cunho social, histórico, político e institucional estão presentes no ambiente escolar e, portanto, influenciam diretamente a formação das crianças, em especial o protagonista, Cazuzu.

Antes mesmo do menino iniciar sua vida escolar, já havia um forte desejo de adentrar no mundo adulto através desse rito de passagem que a escolarização representava, o que era uma noção socialmente difundida sobre a escola primária entre o fim do século XIX e início do século XX (PENTEADO, 2001).

Desde que me entendi, tive a preocupação de ser homem e nunca me pude ajeitar nos vestidinhos rendados de menina. [...] Minha mãe prometia frequentemente: – Quando você entrar para a escola deixará dos vestidinhos. E, por amor às calças, comecei a mostrar amor aos livros. (CORRÊA, 2002, p. 13).

Sobre esse anseio da criança em adentrar no mundo adulto, Lajonquière (2003) afirma, sob um ponto de vista psicológico, que:

[a criança] passa a supor inconscientemente ao adulto um *saber fazer com a vida*, ou seja, um *saber viver*. Mais ainda, a criança passa a *desejar saber esse saber suposto* aos grandes sobre o desejo e, dessa forma, às vezes de brincadeira, outras vezes não tanto, faz questão, uma e outra vez, de entrar num mundo sempre velho ou, se preferirmos, no mundo dos velhos. (LAJONQUIÈRE, 2003, p. 144).

A criança, portanto, idealiza a vida adulta e deseja encontrar os meios de chegar a ela. Em *Cazuzá*, esse caminho era a escola, que também era idealizada. Quando, porém, o infante se depara com a realidade do ambiente escolar do *povoado de Pirapemas*, tem uma grande decepção pois encontra um lugar de aspecto rígido e um professor severo, como ele mesmo descreve:

A minha decepção começou logo que entrei. [...] Tentei encarar o professor e um frio esquisito me correu da cabeça aos pés. Nossos olhos cruzaram-se. [...] Pareceu-me estar diante de um carrasco. [...] Escola, realmente não podia ser aquilo. Escola não podia ser aquela coisa enfadonha, feia, triste, que metia medo às crianças. Não podia ter aquele aspecto de prisão, aquele rigor de cadeia. (CORRÊA, 2002, p. 29).

Essa imagem muito se assemelha àquela descrita por Philippe Ariès, em seu livro *História social da criança e da família* (1981), segundo o qual a escola assumia um papel disciplinador e a criança, por sua vez, passaria por esse processo durante toda a infância antes de poder ser inserida na sociedade (ARIÈS, 1981). Nesse modelo de escola, “As infantilidades devem ser esquecidas em casa. Não só a criança não as deve levar à escola, quanto esta não se deve preocupar por elas” (LAJONQUIÈRE, 2003, p. 151).

O menino já não possuía ânimo para ir à escola pois, segundo ele, “desde o primeiro dia a escola perdera o encanto” (CORRÊA, 2002, p. 33). Contudo, ao mudar-se para a *vila do Coroatá*, depara-se com um modelo de escola completamente diferente daquele que conhecia; de certo modo, foram suas experiências escolares na vila que resgataram seu ânimo em relação aos estudos.

Quando lá entrei, no primeiro dia, levado pela mão de meu pai, senti no peito o coração bater jubilosamente. [...] 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 da povoação como o dia é da noite. (CORRÊA, 2002, p. 75-76).

A escola da vila pareceu representar um recomeço na vida do garoto, tanto no que diz respeito à forma de enxergar sua experiência escolar, como na maneira de lidar com ela. Tal mudança está diretamente relacionada às professoras, que possuíam uma maneira diferente de se relacionar com as crianças, principalmente evitando o uso de violência em sala, e sempre fazendo uso de uma fábula oportuna para ensinar uma lição ou corrigir um comportamento. Quando é apresentado para uma delas, a diretora, Cazuza sentiu-se consolado, visto que viera de um ambiente cujo rigor não havia limites (CORRÊA, 2002).

Para justificar tamanha distinção, o menino relata:

Dona Janoca tinha vindo da capital, onde aprendera a ensinar crianças. Era uma senhora de trinta e cinco anos, cheia de corpo, simpática, dessas simpatias que nos invadem o coração sem pedir licença. [...] Mostrava, sem querer, um grande entusiasmo pela profissão de educadora: ensinava meninos porque isso constituía o prazer de sua vida. (CORRÊA, 2002, p. 76-77).

Sem querer, com seu olhar de criança, o protagonista acaba por trazer à tona uma das principais questões que estavam em vigor em sua época: a formação de professores. Ele deixa subentendido que o fato de as professoras expressarem tanta habilidade com crianças e entusiasmo pela profissão, devia-se, principalmente, à sua formação na capital, “onde aprenderam a ensinar crianças”. De acordo com Penteado (2001, p. 182), o tipo de curso que elas fizeram trata-se do “o curso de magistério nos bancos da Escola Normal na capital, onde muito provavelmente estudaram”.

Essa experiência abriu diante do menino um mundo de possibilidades e um caminho muito menos rígido para a aprendizagem; aprendeu princípios como o respeito ao próximo e compreendeu que também era possível haver aprendizagem através de diálogo e participação mútua.

Já tendo adotado uma visão mais otimista diante da escola, Cazuza se encontra diante da necessidade de encarar um novo sistema de ensino, caracterizado pela variedade de professores e métodos de ensino, mas todos voltados para o fim de oferecer a ele uma formação cidadã e patriótica completa. Essas são as características da *escola da cidade*, o *Colégio Timbira*, um dos maiores internatos da cidade.

No internato, o menino experimenta, primeiro, a excitação por novas experiências, e segundo a saudade tardia de casa:

Senti-me sozinho, desamparado, no meio da multidão que fervia nas salas. E lembrei-me de minha casa. Só naquela hora, depois de tantos dias, a figura de minha mãe me voltava à recordação. O que se havia passado no meu íntimo enchia-me, agora, de remorsos. [...] No dia do embarque fiz esforços incríveis para mostrar-me triste, mas o coração me cabriolava no peito como garotos à frente das bandas de música. Nem o mais pequenino pesar por sair de minha casa! Nem a mais leve dor por separar-me da ternura materna. (CORRÊA, 2002, p. 138).

Mesmo com sentimentos conflituosos, provocados pelo novo, Cazuza acaba se acostumando e voltando-se para a forma como enxergava a escola em todos os seus aspectos, começando pelos professores. Agora, por mais que o internato

adotasse um sistema rígido de ensino, já que era um internato que estava comprometido com a transformação daquelas crianças em cidadãos responsáveis, o menino tinha muitas opções de professores e, por isso, não precisava ficar limitado a uma visão simplista da escola.

No começo, tive dificuldade em fixar os professores na memória e, mais de uma vez, os confundi com inspetores, vigilantes e contínuos. É que eles eram muitos [...]. Havia-os de todos os feitios, os ásperos, os pacientes, os bons, os desleixados, os que gostavam de dar cascudos e os que não sabiam ensinar senão com berros. (CORRÊA, 2002, p. 141- 142).

Entre esses professores, houve um que revolucionou a maneira como Cazuzza aprendia. Era João Câncio que, segundo as palavras do menino,

Era, no entanto, o melhor professor do colégio. 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 “no fundo do entendimento como um raio de sol atravessa uma vidraça. (CORRÊA, 2002, p.142).

Com tal afirmação, o menino mais uma vez traz a ideia do *saber ensinar* advindo de uma boa formação. Nas palavras de Penteadó (2001):

João Câncio, 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. (p. 183).

Na narrativa, a formação docente adequada dos professores do protagonista em dois momentos de sua vida, foi o que lhe ofereceu o suporte necessário para o desenvolvimento intelectual e conseqüente sucesso escolar. Foi, também, o que o induziu a mudar a visão que teve inicialmente sobre a escola, instituição social em que passaria toda sua infância, preparando-se para os desafios da vida adulta. (SALLES, 2012).

Com suas experiências escolares, Cazuzza aprendeu sobre a noção de racismo, tolerância, entre outras coisas, e saiu de lá repleto de saberes práticos para serem aplicados na vida cotidiana. Além disso, aprendeu sobre a ideia de patriotismo, muito pregada pelo professor, e que estava arraigada em todos os setores sociais do Brasil dos anos 1930, defendendo a “necessidade de um povo consciente do valor da nação e preparado (física e mentalmente) para sua defesa” (GUMIERO e ZAMBELO, 2017, p. 68).

As três escolas frequentadas pelo protagonista exerceram influência sobre sua vida de forma significativa. Fosse influência negativa, positiva ou uma mistura

das duas, o importante foi que, com seu olhar infantil, Cazuzza estava aberto a mudanças e, portanto, a novas oportunidades de crescer social e intelectualmente, algo que contribuiu muito para sua formação.

Considerações finais

A obra *Cazuzza*, de Viriato Corrêa, é vasta no que diz respeito a temas para discussão e não pode ser considerada simplista, pois apresenta em seu conteúdo uma possibilidade palpável de compreender temas de caráter histórico, sociológico e político, vigentes na época em que foi publicada. Através das memórias do protagonista, o leitor é transportado para a sua infância e convidado a mergulhar em suas experiências, além de acompanhar seu crescimento e aprendizados.

As lembranças evocadas pelo narrador não falam apenas da vida de um menino interiorano que deixa a escola do interior para aventurar-se na cidade, falam também da infância de muitos outros “Cazuzas” que viveram experiências semelhantes na infância e compartilham muitas dessas memórias que, no final das contas, são coletivas, porque Cazuzza esconde nele “uma quantidade de pessoas que não se confundem” (HALBWACHS, 1990, p. 26).

Depois de ler a obra e estudar um pouco sobre seu autor, esse leitor se depara com uma história que por se tratar de um relato autobiográfico, diz muito sobre quem foi o Viriato Corrêa, ou o *verdadeiro Cazuzza*, e como funcionava o Brasil da primeira metade do século XX, com seus hábitos, preceitos e aspirações futurísticas, além da evolução do seu sistema de ensino. De forma mais restrita, mas ainda ampla, o livro fala muito sobre o Maranhão, seus costumes, tradições, crenças e riqueza cultural.

Acima de tudo, a obra apresenta, sob o olhar de uma criança, informações importantes sobre o processo de escolarização no Brasil no início do século XX, bem como sobre suas implicações para o processo de aprendizagem das crianças e sua consequente formação.

Referências

ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BACHELARD, Gaston. *A Poética do devaneio*. Tradução Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. *Educação & Sociedade*, v. 28, n. 100, p. 1059-1083, 2007.

BUSARELLO, Raulino. *Dicionário Básico Latino-Português*. 7. ed. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2012.

CADEMARTORI, Lígia. *O que é literatura infantil*. Brasília: Editora Brasiliense, 2017. Ebook. Disponível em: <https://play.google.com/books/reader?id=aGgvDwAAQBAJ&pg=GBS.PT8&hl=pt-BR&num=13&printsec=frontcover&source=ebookstore>. Acesso em: 18 de jan. 2022.

CORRÊA, Viriato. *Cazuzza*. 41. ed. Companhia Editora Nacional: São Paulo, 2002.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. *A infância e sua educação: materiais, práticas e representações*. Autêntica, 2018.

GUMIERO, Rafael Gonçalves; ZAMBELLO, Aline Vanessa. A educação como eixo da modernização do Brasil nos anos 1930: a disputa de ideias entre Nacionalistas, Igreja Católica e Escola Nova. *Em Tese*. v. 14, n. 1, p. 63-84, 2017.

HALBWACHS, Maurice. *A memória Coletiva*. Editora Revista dos Tribunais LTDA: São Paulo, 1990.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira: história & histórias*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2007.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. A infância que inventamos e as escolas de ontem e de hoje. *Estilos da clínica*, v. 8, n. 15, p. 140-159, 2003.

MIRANDA, Marília Gouvea. O processo de socialização na escola: a evolução da condição social da criança. In: CODO, Wanderley; LANE, Silvia T. M. (orgs.). *Psicologia Social: O Homem em Movimento*. Brasília: Editora Brasiliense, 1994. p. 125 - 135.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Literatura infantil e/ou juvenil: a "prima pobre" da pesquisa em Letras? *Guavira Letras*, v. 1, n. 06, 2015.

NARANJO, Javier. *Casa das Estrelas*. Tradução: Carla Branco. 2 ed. São Paulo: Planeta, 2019.

PENTEADO, Ana Elisa de Arruda et al. *Literatura infantil, história e educação: um estudo da obra Cazuza, de Viriato Corrêa*. 2001. 220 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2001.

PIAIA, Victor Rabello. "E brincando se faz república...": Viriato Corrêa, público infantil e imprensa no início do século XX. In: XVI ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA DA ANPUH-RIO: SABERES E PRÁTICAS CIENTÍFICAS, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPUH, 2014. ISBN: 978-85-65957-03-8.

SALLES, Conceição G. N. L. Infância e educação infantil: o que dizem os professores? *Childhood & Philosophy*. v. 8, n. 16, p. 443-458, 2012.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: *Crianças e miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação*. Porto: Asa, 2004. p. 9-34.

VEIGA, Cynthia Greive. Infância e modernidade: ações, saberes e sujeitos. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de. (org.) *A infância e sua educação, materiais, práticas e representações*. Belo Horizonte, Autêntica, 2004. p. 35-82.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. Global Editora e Distribuidora Ltda, 2015.

Para citar este artigo

SANTOS, Valéria de Carvalho; MORAIS, Solange Santana Guimarães. Cazuza: a escola vista pelos olhos da infância. *Miguilim – Revista Eletrônica do Netlli*, Crato, v. 11, n. 2, p. 739-752, maio-ago. 2022.

Valéria de Carvalho Santos é graduanda em Letras-Português/Inglês e respectivas literaturas pela Universidade Estadual do Maranhão (CESC/UEMA). Membro do Núcleo de Pesquisa em Literatura Maranhense (NuPLIM/CNPq - CESC/UEMA). Atua em projeto de iniciação científica (PIBIC/CNPq) e tem interesse em Memória, Literatura Maranhense, Literatura Infantojuvenil, Teoria Literária e Educação.

Solange Santana Guimarães Morais é professora doutora em Ciência da Literatura, da Universidade Estadual do Maranhão, Curso de Letras. Editora da Revista de Letras Juçara. Líder do Núcleo de Pesquisa em Literatura Maranhense - NuPLiM/CNPq.