

# Influências Estrangeiras, Identidade Nacional e Educação: um estudo da obra de Dostoiévski e de Machado de Assis

Foreign Influences, National Identity and Education: a study of the works of  
Dostoevsky and Machado de Assis

Luis Henrique de Freitas Calabresi<sup>1</sup>

Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), Piracicaba-SP, Brasil

## Resumo

Este artigo tem por objetivo analisar a influência cultural exercida por concepções pedagógicas oriundas da Europa ocidental sobre a Rússia e o Brasil na segunda metade do século XIX. Esta análise foi realizada tendo como base a novela *Memórias do Subsolo* de Dostoiévski e os contos *O Espelho* e *Verba Testamentária*, que fazem parte da coletânea de contos intitulada *Papéis Avulsos*, de Machado de Assis. Estas obras literárias, nas quais a problemática deste artigo é representada, foram contextualizadas e analisadas em relação a outras fontes históricas. Concluiu-se que a influência cultural europeia ocidental, especificamente de caráter educacional, era uma necessidade para a Rússia e para o Brasil no século XIX com vistas à superação de seu atraso em relação aos desenvolvimentos dos países centrais do capitalismo. No entanto, o influxo destas concepções também proporcionou o surgimento de uma série de distorções, como o desenvolvimento de um complexo de inferioridade, degradação moral e um forte desejo de superação dos modelos europeus com o objetivo de afirmação de uma identidade nacional original.

**Palavras-chave:** Brasil, Rússia, Literatura, Educação.

## Abstract

This paper aims at analysing the cultural influence exerted by pedagogical conceptions from Western Europe over Russia and Brazil in the second half of the 19<sup>th</sup> century. This analysis was based on the novel *Notes from the Underground* by Dostoevsky, and the short stories *O Espelho* and *Verba Testamentária* which are included in the short stories collection called *Papeis Avulsos*, by Machado de Assis. These literary works, in which the subject of this paper is portrayed, were contextualized and analysed in relation to other historical sources. It was concluded that the Western European cultural influence, specifically in its educational aspect, was a requirement for Russia and Brazil in the 19<sup>th</sup> century, aiming at overcoming their backwardness in relation to the developments of the central capitalist countries. However, the influx of these conceptions also promoted a series of distortions, such as the development of an inferiority complex, moral degradation and a strong desire for overcoming the European models with the goal of affirming their original national identities.

**Keywords:** Brazil, Russia, Literature, Education.

## Introdução

Os críticos literários John Gledson (1998; 2004) e Joseph Frank (1986) argumentam que as obras de Dostoiévski (1821-1881) e de Machado de Assis (1839-1908), respectivamente, têm uma forte relação com elementos históricos de seus países,

<sup>1</sup> Professor da área de Educação/Pedagogia no Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Campus Piracicaba. Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. E-mail: calabresi@ifsp.edu.br

Rússia e Brasil, no século XIX. Dentre inúmeros aspectos históricos, estes dois críticos literários chamam a atenção para uma questão histórica que pode ser considerada em comum para ambos os países e que foi dramatizada em forma literária por estes dois escritores.

Esta questão diz respeito a uma necessidade que tanto o Brasil quanto a Rússia, situados em posições periféricas em relação ao centro do capitalismo, tiveram de adotar ideias e modelos estrangeiros notadamente originários da Europa ocidental. Os dois países recorreram à importação de modelos e instituições ocidentais com vistas a superar seu atraso em relação às grandes potências ocidentais.

Paralelamente, houve um desejo por parte destes países de se libertarem destas influências e de se tornarem independentes e originais. A necessidade de ideias estrangeiras e o anseio pela originalidade engendraram uma série de conflitos relacionados ao conceito de identidade nacional, que tiveram como desdobramentos o surgimento de um complexo de inferioridade, uma inadequação destas ideias em relação às realidades locais e uma consequente rejeição destas influências estrangeiras (FRANK, 1986).

A temática dos problemas da formação da identidade nacional do Brasil e da Rússia no século XIX – com base nesse conflito entre a influência de ideias ou modelos estrangeiros oriundos da Europa ocidental e o anseio por originalidade local –, pode ser explorada e analisada por meio de diferentes perspectivas, como, por exemplo, o desenvolvimento de organizações políticas, burocráticas, aspectos culturais e sociais mais amplos, entre outros. Este estudo teve como objetivo analisar esta problemática tendo como centro elementos educacionais e buscando compreender o papel de concepções pedagógicas na divulgação e inculcação destas ideias estrangeiras. A análise desta questão foi realizada por meio da discussão de obras literárias de Dostoiévski e de Machado de Assis.

De acordo com Frank (1986) e Gledson (2004), há duas obras destes autores que abordam esta questão do influxo de ideias estrangeiras em seus países de modo particular. Trata-se da novela *Memórias do Subsolo*, de Dostoiévski, publicada em 1864 e a coletânea de contos *Papéis Avulsos*, de Machado de Assis, publicada em 1882. Desta coletânea foram escolhidos dois contos, *O Espelho* e *Verba Testamentária*. Estes textos foram selecionados para este estudo educacional.

## História e Literatura

O historiador da educação italiano Mario Alighiero Manacorda em sua obra *História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias* teve como um de seus objetivos percorrer diversos séculos da educação ocidental por meio da análise de textos. Ao buscar compreender as questões especificamente educacionais, sempre em suas relações com as contradições do real, este autor fez uma importante consideração acerca do potencial dos textos literários para a pesquisa histórica, “neste sentido, a literatura (a saber, a literatura dos literatos), mais do que a literatura dos pedagogos, pode fazer reviver as relações reais e as opiniões generalizadas” (MANACORDA, 2000, p. 7).

Segundo os historiadores Chalhoub e Pereira (1998), não existe hierarquização de fontes para a investigação histórica. Isto significa que, se por um lado, o texto literário não é dotado de uma *aura misteriosa* que *transcende* sua época – ou ocupe um patamar mais elevado em relação a outros registros históricos –, por outro, o

caráter ficcional de um texto literário não limita ou impossibilita a sua capacidade de revelar verdades históricas acerca da realidade a qual representa. De acordo com estes autores:

Duas observações são pertinentes neste contexto. Primeiro, a questão central não é o caráter manifestamente ficcional ou não de determinado testemunho histórico, mas a necessidade de destrinchar sempre a especificidade de cada testemunho. Assim, por exemplo, ao historiador resta descobrir e detalhar com igual afincamento tanto as condições de produção de uma página em livro de atas, ou de um depoimento em processo criminal, quanto as de um conto, crônica ou outra peça literária. Cabe o mesmo interrogatório sobre as intenções do sujeito, sobre como este representa para si mesmo a relação entre aquilo que diz e o real, cabe desvendar aquilo que o sujeito testemunha sem ter a intenção de fazê-lo, investigar as interpretações ou leituras suscitadas pela intervenção (isto é, a obra) do autor; enfim, é preciso buscar a *lógica social do texto*. O bê-a-bá do ofício de historiador social é o mesmo, na análise da fonte literária, parlamentar, jornalística, jurídica, iconográfica, médica, ou seja lá o que mais. (CHALHOUB; PEREIRA, 1998, p. 8)

Portanto, de acordo com esta abordagem, as fontes não se classificam entre si em termos hierárquicos. O aspecto mais relevante do trabalho com fontes é a adequação das questões do investigador às características de cada fonte. Em relação às particularidades das fontes literárias, Chalhoub e Pereira propõem questões como:

De que literatura se está falando? Quais suas características? Como determinado autor – ou ‘escola’ – concebe sua arte? Este parece ser um ponto de partida obrigatório para esclarecer o estatuto de uma obra literária como testemunho histórico. (*Ibid.* p. 8)

Deste modo, atribui-se grande importância à inserção de autores literários em seus processos históricos e as análises concentram-se no sentido destes textos em relação ao que significaram para sua época, para seus contemporâneos.

Portanto, em concordância com os argumentos explicitados acima, este estudo buscou utilizar textos literários selecionados de Machado de Assis e de Dostoiévski como fontes para investigação histórica da educação.

Para enfatizar a relevância da escolha destes autores, é possível destacar a arguta análise de Schwarz que, partindo de questões históricas, refere-se a bases comuns para a literatura realista do século XIX no Brasil e na Rússia:

O sistema de ambiguidades assim ligadas ao uso local do ideário burguês – uma das chaves do romance russo – pode ser comparado àquele que descrevemos para o Brasil. São evidentes as razões desta semelhança. Também na Rússia a modernização se perdia na imensidão do território e na inércia social, entrava em choque com a instituição servil e com seus restos –, choque experimentado como inferioridade e vergonha nacional por muitos, sem prejuízo de dar a outros um critério para medir o desvario do progressismo e do individualismo que o Ocidente impunha e impõe ao mundo. Na exacerbação deste confronto, em que o progresso é uma desgraça e o atraso uma vergonha, está uma das raízes profundas da literatura russa. Sem forçar em demasia uma comparação desigual, há em Machado – pelas razões que sumariamente procurei apontar – um veio semelhante, algo de Gogol, Dostoiévski, Gontcharov. (SCHWARZ, 2000, p. 28)

Schwarz ressalta, adicionalmente, a forte relação entre história e literatura, conforme pode ser observado no seguinte excerto: “[...] ao contrário do que geralmente se

pensa, a matéria do artista mostra assim não ser informe: é historicamente formada, e registra de algum modo o processo social a que deve sua existência.” (*Ibid.*, p. 31)

É possível, então, sustentar que Brasil e Rússia, devido a aspectos históricos semelhantes, notadamente a respeito de suas posições periféricas em relação ao capitalismo, forneceram *matérias históricas* a seus escritores que apresentam elementos em comum.

### Elementos históricos da Rússia e do Brasil no século XIX

A sociedade russa, predominantemente rural no século XIX – que se insere no período imperial (1721-1917) –, foi marcada pelo regime de servidão, no qual os servos eram legalmente presos à terra em que viviam seus senhores, que poderiam vender as terras juntamente com seus respectivos servos. Estes últimos representavam a maioria da população. Os proprietários de terras e de servos formavam a nobreza russa, um grupo aristocrático que vivia de rendas oriundas de práticas econômicas agrárias retrógradas e do exercício de cargos públicos da autocracia estatal, orbitando ao redor do czar, com uma prática secular de busca dos próprios interesses e vantagens pessoais.

Os cargos desta burocracia estatal, na maioria das vezes, não eram ocupados com base em competência técnica ou em mérito, mas sim segundo critérios de nascimento, influência e proximidade em relação ao czar, constituindo uma enraizada rede de relações de favor. Também eram muito frequentes as práticas de corrupção nas administrações provinciais e na coleta de impostos. No alto desta pirâmide se situava o czar, com plenos poderes autocráticos, que considerava as terras, as pessoas e todos os recursos constituintes do Império Russo como suas propriedades particulares. (BUCHER, 2008; BLACK; SETON-WATSON, 1969)

As iniciativas de escola estatal na Rússia tiveram início somente no reinado de Pedro o Grande, no começo do século XVIII, com forte influência dos países da Europa ocidental. A educação se restringiu inicialmente à elite russa, e ao final do século XIX se estendeu a uma incipiente camada média da população. Esta educação elitista, concentrada principalmente em cursos superiores e secundários, atribuía pouca atenção aos cursos primários e apresentava um currículo que enfatizava o conceito de *aprendizado puro* – indicado pelo termo russo *nauka*. Se por um lado este modelo de educação contribuiu para o grande florescimento de uma sofisticada produção cultural nacional, que teve como destaque nomes como Púchkin, Dostoiévski e Tolstói, negligenciou-se um ensino mais prático, que poderia ter contribuído para a superação dos graves problemas sociais, econômicos e tecnológicos deste país. Segundo McClelland (1979), esta educação centrada no conceito de *nauka* intensificou as disparidades sociais e o abismo entre uma minoria letrada e as massas analfabetas.

Vários elementos citados acima sobre a sociedade russa podem ser encontrados no Brasil do século XIX em maiores ou menores graus. Em solo brasileiro havia também uma sociedade predominantemente rural, agrária, atrasada, escravocrata, com o poder concentrado nas mãos do imperador, com elites rurais proprietárias de terras e escravos e que galgavam prestígio por meio de cargos estatais e títulos. Neste contexto, também imperava a lógica das relações de favor. (COSTA, 1999)

As características econômicas presentes desde a colonização do Brasil, notadamente a grande propriedade e o trabalho escravo engendraram uma ordem social de cunho patriarcal que organizava as relações sociais e de poder. O caráter fortemente

estratificado desta sociedade era mantido por meio de práticas altamente autoritárias por parte dos proprietários rurais. (ROMANELLI, 1986)

A escravidão no Brasil teve efeitos que permearam as relações entre os homens e mulheres de maneira mais ampla, indo muito além das relações de trabalho. De acordo com Costa:

Dessa forma, a escravidão ultrajava a ideia de trabalho, e, o que é ainda mais grave, degradava as relações entre os homens. Num regime escravista, o respeito mútuo necessário à verdadeira coesão social não existe. A lei consagra as distinções sociais, legitima-as e, quando procura garantir a classe oprimida, torna-se letra morta, ineficaz, burlada pelos interesses dominantes. (COSTA, 1998, p. 15-16)

O clientelismo e a patronagem atuaram como elementos que restringiram o desenvolvimento de núcleos e valores burgueses europeus. Em um Brasil majoritariamente agrário, os pequenos proprietários rurais e membros dos pequenos núcleos urbanos buscavam a proteção de latifundiários em troca de favores, compondo extensas redes de clientela e dependência. (COSTA, 1999)

*Pari passu* ao poder político e econômico, houve a necessidade de distinção, pela família patriarcal, formada por brancos colonizadores, pela sua origem europeia em relação aos nativos, africanos cativos e mestiços. Para isso, as elites tinham a necessidade de incorporar rudimentos de cultura e civilização provenientes do velho continente. Os jesuítas foram os responsáveis por transplantar ao Brasil uma determinada tradição cultural de cunho europeu medieval. (ROMANELLI, 1986)

Por meio da importação destes valores culturais, principalmente via Companhia de Jesus, consolidar-se-ia o processo mais amplo de emulação de costumes e do estilo de vida metropolitano. Isto conferiu às classes dominantes no Brasil um constante esforço em adquirir aparências aristocráticas, tendo como modelo principal a nobreza portuguesa.

As iniciativas educacionais no Brasil do século XIX, como na Rússia, também menosprezava o ensino primário, concentrando-se no nível secundário e, principalmente, no nível superior – estes últimos criados a partir de 1808 com a vinda da Coroa portuguesa –, com forte caráter elitista. As características gerais da educação brasileira neste século foram marcadas por uma cultura contemplativa e ilustrativa, de orientação europeia, dissociada dos processos produtivos e tecnológicos do país e dotada de uma erudição extremamente sofisticada a serviço da perpetuação da opressão de classe. (SAVIANI, 2010; SCHWARZ, 1997)

### **A educação em *Memórias do Subsolo*, de Dostoiévski**

Fiódor Mikhailóvitch Dostoiévski nasceu em 30 de outubro de 1821 em Moscou – 18 anos antes que Machado de Assis – e faleceu em 1881. Seu pai estudara medicina e, por meio de seu trabalho, ascendeu nas graduações do serviço público civil, alcançando, desta maneira, o enobrecimento hereditário. Os nobres que ascendiam por estas vias costumavam morar em centros urbanos, e desfrutavam de condições muito mais modestas<sup>2</sup> do que os nobres mais abastados, normalmente situados em grandes propriedades rurais. (FRANK, 2008)

2 Os indivíduos enobrecidos via serviço público eram considerados sobres de segunda categoria.

Em 1849 este autor foi preso por conspiração política contra o regime do Czar Nicolau I e enviado para a Sibéria para cumprir pena de trabalhos forçados, permanecendo nesta região de 1850 a 1859. Nos anos anteriores à sua prisão, Dostoiévski, que já havia iniciado a sua produção literária, envolvera-se em um círculo secreto que fazia leituras de obras socialistas francesas, consideradas subversivas pelo czarismo.

Sua postura ideológica mudou drasticamente após os anos de exílio. Este autor distanciou-se gradativamente de teorias ocidentais, aproximando-se de posições mais próximas aos eslavófilos, um grupo que preconizava as virtudes da essência da alma russa, preservadas de modo especial na simplicidade dos camponeses, ao mesmo tempo em que criticava duramente teorias sociais ocidentais por seus supostos efeitos nefastos na sociedade russa. (FRANK, 2008)

Dostoiévski abordou a questão da influência das ideias estrangeiras ocidentais na Rússia de maneira bastante perspicaz, e pela primeira vez em sua trajetória literária, na novela *Memórias do Subsolo* (FRANK, 1986). Esta problemática retornaria diversas vezes em seus romances da maturidade.

Esta obra, publicada em 1864, recebeu pouca atenção do público leitor e da crítica contemporânea. Nesta novela, em particular, o autor formulou um grande tema que articula aspectos históricos e educacionais:

Dostoiévski também encontrou finalmente o grande tema de seus romances posteriores, que serão todos inspirados pela mesma ambição de opor-se à autoridade moral-espiritual da ideologia da intelligentsia russa radical (dependendo de quais nuances desta ideologia fossem predominantes na época de sua escrita). (FRANK, 1986, p. 346, tradução nossa)<sup>3</sup>

É fundamental destacar que a intelligentsia radical russa era formada, majoritariamente, por estudantes e ex-estudantes universitários russos. Desta forma é possível destacar o forte elemento educacional envolvido.

Este tema histórico é abordado por meio de um recurso narrativo, segundo o qual grandes ideias são corporificadas por meio de personagens – o que abre possibilidades para a análise histórica. Frank afirma que, no caso deste escritor russo, a origem deste recurso provém da união de duas tradições literárias, que podem ser consideradas opostas, a princípio. Estas são o conto filosófico do século XVIII e o realismo social do século XIX, este último com uma alta carga de verossimilhança e profundidade psicológica.

A este respeito, o núcleo dos romances de Dostoiévski pode ser comparado aos núcleos do *conte philosophique* do século XVIII, cujos personagens eram corporificações de ideias; mas ao invés de permanecerem abstrações sem vida, como Cândido ou Zadig, eles serão encarnados com toda a verossimilhança e densidade psicológica do realismo social do século XIX e toda a tensão dramática do *roman-feuilleton* urbano-gótico. É a capacidade genial de Dostoiévski para combinar estes dois estilos narrativos aparentemente antitéticos que constitui a originalidade de sua arte como romancista. (*Ibid.* p. 346, tradução nossa)<sup>4</sup>

3 O excerto original:

Dostoevsky has also at last found the great theme of his later novels, which will all be inspired by the same ambition to counter de moral-spiritual authority of the ideology of the radical Russian intelligentsia (depending on whatever nuance of that ideology was prominent at the time of writing).

4 O excerto original:

In this respect, the nucleous of Dostoevsky's novels may be compared to that of an eighteenth-century *conte philosophique*, whose characters were embodiments of ideas; but instead of remaining bloodless abstractions like

Isto posto, pode-se destacar que a novela *Memórias do Subsolo* se articula em torno da trajetória de um indivíduo construído como o personagem principal que não tem nome e é conhecido como o *homem subterrâneo*. É alguém nascido em família nobre, que tem acesso a estudos e trabalha, por uma parte de sua vida, como funcionário público em uma repartição burocrática.

Dostoiévski, em seu intuito já mencionado de contrapor-se ao modo como as ideias ocidentais estrangeiras estavam sendo adotadas na Rússia, especialmente por meio da *intelligentsia* radical,<sup>5</sup> fortemente vinculada às universidades, elabora o personagem principal desta como alguém que aderiu integralmente a estas ideias e teorias, e, exatamente por este motivo, experimenta um processo agudo de degeneração moral e implosão de sua personalidade, ficando confinado ao *mundo subterrâneo*. Adicionalmente, é essencial ressaltar que é a adoção de ideias e teorias estrangeiras, adquiridas especialmente por meio de seus estudos escolares e leituras, conduzem a deformações de sua personalidade.

Desta forma, Dostoiévski tenta demonstrar as consequências trágicas que podem ser atingidas pela adoção de ideias ocidentais no contexto da Rússia do século XIX por meio de um personagem que se identifica com a *intelligentsia* russa e é, em consequência disso, atormentado por ressentimentos, vaidades e crueldades atroz.

Alguns excertos desta obra ilustram esta argumentação, relacionando-a a elementos educacionais. O próprio homem subterrâneo, em suas reflexões, atribui uma atitude extremamente vil, que acabara de infligir a uma prostituta chamada Liza, aos efeitos oriundos diretamente de sua escolarização:

Mas eis o que posso dizer, com certeza: cometi esta crueldade, ainda que intencionalmente, mas não com o coração, e sim com a minha cabeça má. Esta crueldade era tão artificial, mental, inventada, *livresca*, que eu mesmo não a suportei um instante sequer [...]. (DOSTOIÉVSKI, 2000, p. 143)

Na sequência pode-se observar outro excerto de temática relacionada. Aqui o homem subterrâneo refere-se a sérios problemas de adaptação em relação aos outros estudantes em seu período escolar, mencionando que tinha constantemente uma inveja brutal de todos. Ele destaca o papel fundamental de suas leituras e o tormento ao qual elas o levavam.

Em casa o que mais fazia era ler. Tinha vontade de abafar com impressões exteriores tudo o que fervilhava incessantemente. E, quanto a impressões exteriores, só me era possível recorrer à leitura. Naturalmente, ela me ajudava muito: perturbava-me, deliciava-me, torturava. (DOSTOIÉVSKI, 2000, p. 61)

Dostoiévski enfatiza, de maneira muito clara, o quanto os estudos – sendo a escolarização na Rússia, de modo geral, algo importado da Europa ocidental – ocupam o lugar de seus impulsos, tendências e sentimentos moralmente bons e puros, estes sim identificados como uma herança da Santa Mãe Rússia, legada a todos os seus filhos. Estes elementos, reconhecidos como positivos em termos morais, perdem-se nos indivíduos altamente escolarizados, degenerados pelas ideias

---

Candide or Zadig, they will be fleshed out with all the verisimilitude and psychological density of the nineteenth-century social realism and all the dramatic tension of the urban-Gothic *roman-feuilleton*. It is Dostoevsky's genius for blending these seemingly antithetical narrative styles that constitutes the originality of his art as a novelist.

5 Por exemplo, o socialismo, o utilitarismo de Jeremy Bentham, o cientificismo, o anarquismo, entre outros.

ocidentais, permanecendo vivos na população humilde, composta principalmente por camponeses.

### **A Educação nos contos *O Espelho* e *Verba Testamentária*, de Machado de Assis**

Joaquim Maria Machado de Assis nasceu no Rio de Janeiro em 1839 e faleceu nesta mesma cidade no ano de 1908. Em 1881, ele publicou as célebres *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, romance considerado revolucionário na literatura brasileira e que inicia a fase da maturidade deste escritor. Inaugurou-se, a partir deste romance, um período em sua trajetória literária marcado por grande ceticismo e ironia. Esta grande mudança foi acompanhada em sua escrita de contos, expressa na coletânea publicada em 1882, intitulada *Papéis Avulsos*, cuja maioria dos contos fora escrita nos anos de 1881 e 1882.<sup>6</sup>

O tema do influxo de ideias europeias ocidentais para o Brasil é tratado de forma particular por Machado de Assis – dentre outras obras –, em *Papéis Avulsos*, conforme demonstrou Gledson (2004). O presente artigo abordou esta problemática por meio da discussão de dois contos da obra *Papéis Avulsos*, de Machado de Assis, *O Espelho* e *Verba Testamentária*.

Gledson defende que a inovação literária da prosa de Machado de Assis surgiu a partir da produção de sua obra da maturidade, com seus recursos narrativos dotados de humor, ironia e ceticismo, tem uma forte historicidade. Deste modo, elementos históricos estão fortemente presentes nos contos de *Papéis Avulsos*:

Uma parte fascinante desse processo é que este novo poder inclui uma notável dimensão histórica específica, local: com efeito, os enredos de alguns contos adquirem significados adicionais, por conta da presença de certos detalhes aparentemente supérfluos, mas que, vistos em conjunto, constroem uma espécie de história nacional bastante cética e original, e para a qual não há precedente na produção anterior à *Memórias Póstumas de Brás Cubas*. (GLEDSON, 2004, p. 31)

No entanto, é preciso atentar para o modo como a historicidade está presente nesta obra. Gledson pondera que, em um primeiro olhar, o leitor pode encontrar poucas referências históricas, e mesmo poucas menções à geografia do Rio de Janeiro. Este crítico literário destaca uma estratégia que Machado de Assis teria utilizado, especialmente nos contos de *Papéis Avulsos*, para articular posicionamentos históricos, notadamente as questões relativas à identidade nacional. Em suas palavras: “[...] as questões de identidade nacional em *Papéis Avulsos* são sempre abordadas através de uma identidade *peçoal* que é, mais do que uma vez, o tema ostensivo dos contos.” (GLEDSON, 1998, p. 17)

Esta proposição, que em um nível mais amplo pode indicar que determinados grupos sociais, determinadas ideologias, ou até mesmo uma nação – e uma identidade nacional – podem ser corporificadas em personagens, é demonstrada por Gledson por meio de Jacobina, personagem principal do conto *O Espelho*, de *Papéis Avulsos*.<sup>7</sup>

De acordo com o enredo deste conto, em uma reunião noturna entre amigos, Jacobina, que até então escutava uma discussão de temática metafísica em silêncio,

6 É importante ressaltar que esta obra, publicada apenas um ano após o romance *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, de 1881, contém, nos contos, a mesma força literária contida neste romance que inaugura a fase da maturidade de Machado de Assis. Portanto, *Papéis Avulsos* ocupa em relação aos contos uma posição bastante semelhante à posição ocupada por *Memórias Póstumas de Brás Cubas* em relação aos romances.

7 De acordo com Frank, Dostoiévski utiliza um recurso bastante semelhante em suas obras.

toma a palavra e relata um episódio pessoal para ilustrar sua teoria sobre a alma humana. Argumentando existirem duas almas, a exterior e a interior, descreve um evento de sua vida, quando, na juventude, ao atingir o cobiçado posto de alferes, valorizado em seu meio local, tornou-se alvo de elogios gerais entusiasmados.

Ao encontrar-se sozinho em uma propriedade rural de parentes, ocasião em que não há ninguém a tecer-lhe enaltecimentos pelo recém-alcançado posto militar – que se tornara sua *alma exterior* inflada –, sobra-lhe somente sua alma interior – que se encontrava reduzida devido ao alargamento da outra. Sentindo-se muito mal, olha-se no espelho – um espelho português, trazido ao Brasil em 1808 por ocasião da transferência da corte portuguesa, descrito como sendo “[...] naturalmente muito velho; mas via-se-lhe ainda o ouro, comido em parte pelo tempo, uns enfeites de madrepérola, e outros caprichos do artista.” (ASSIS, 2004, p. 405) – e enxerga apenas uma tênue sombra em lugar de seu reflexo. Este é um momento de grande tensão e conflito neste conto.

Um exemplo de uma possível análise histórica deste conto feita por Gledson vinculando a identidade nacional a um personagem encontra-se a seguir:

Mil oitocentos e oito foi também o momento em que a nação brasileira começou a tornar-se consciente de si própria e “se olhou no espelho” isto é, se viu a si própria como os outros a viam. Se seguirmos o paralelismo entre o eu e a nação que aqui parece implícito, chegamos à conclusão um pouco chocante que, pelo menos neste momento da história, a identidade nacional é tão imperceptível como o rosto de Jacobina no espelho. Talvez este argumento pareça redutivo demais. Contudo, o espelho com a sua moldura é a imagem perfeita da cultura portuguesa do século XVIII (pelo menos segundo um ponto de vista bastante comum) – apodrecida, oca, e puramente ornamental. Era a cultura que os brasileiros herdaram, o mundo em que eles se viam a si próprios. (GLEDSON, 1998, p. 18)

O conto seguinte de *Papéis Avulsos*, intitulado *Verba Testamentária*, é apontado por Gledson como integrante de uma sequência histórica, junto com *O Espelho*. Em *Verba Testamentária*, é possível encontrar novamente a questão da identidade nacional corporificada em um personagem, e desta vez nos aproximamos de nosso tema educacional. Enquanto com Jacobina há um momento de tensão no qual a sua alma interior – identidade nacional – parece se perder, Nicolau, o personagem principal deste conto, apresenta: “[...] uma personalidade continuamente ameaçada por essa mesma perda e (tal como Jacobina no seu momento de crise) incapaz de alcançar uma relação saudável e normal com o mundo que o rodeia.” (*Ibid.*, p. 19)

E, dando prosseguimento à análise da identidade nacional, personificada pela vulnerabilidade de Nicolau:

Porque a sua “inveja patológica” é isso mesmo; para usar os termos de Jacobina, Nicolau é incapaz de adotar uma armadura protetora da “alma exterior” (o uniforme de alferes, por exemplo) e assim fica reduzido a essa coisa frágil – talvez inexistente – o eu interior. Para ser mais claro: Nicolau tem um problema com modelos em si mesmos, que a um tempo aceita, porque os seres humanos não os podem dispensar (e porque esta é uma sociedade colonial e imitadora); mas ele também rejeita violentamente estes mesmos modelos com impulsos semiconscientes para ser independente ou original. Ele só consegue continuar a viver procurando a companhia daqueles que lhe são manifestamente inferiores – com o resultado final de ser enterrado num caixão feito pelo pior carpinteiro do Rio de Janeiro. (*Ibid.*, p. 19)

Nicolau, que nascera no fim do século XVIII, em 1786 ou 1787, em uma família abastada, e falecera em 1855, teve uma vida atormentada. Seus primeiros sinais de *inveja patológica* ocorreram em sua infância, ao atacar e rasgar os trajes militares, que indicavam distinção, trajados por outros meninos de sua idade. Aproximando-nos de nossa temática educacional, podemos observar que, na infância, Nicolau estudava com um mestre de leitura e gramática. Neste período, devido às sistemáticas sessões de castigos com palmatória infligidos pelo professor, ele deixou seu hábito de perseguir os colegas que se destacavam pela beleza ou vestimentas elegantes. A inveja patológica, entretanto, estava longe de ser saciada, “por outro lado, se deixou de perseguir os mais graciosos ou melhor adornados, não perdoou aos que se mostravam mais adiantados no estudo; espancava-os, tirava-lhes os livros, e lançava-os fora, nas praias e no mangue.” (ASSIS, 2004, p. 415)

Em seguida, seu pai, já manifestamente descontente com seu comportamento, aplicando-lhe severos castigos desde sua mais tenra idade, frustra-se com as limitadas perspectivas educacionais de Nicolau:

Se acrescentarmos que ele não pode estudar nada seguidamente, mas a trancos, e mal como os vagabundos comem, nada fixo, nada metódico, teremos visto algumas das dolorosas consequências do fato mórbido, oculto e desconhecido. O pai, que sonhava para o filho a Universidade, vendo-se obrigado a estrangular mais essa ilusão, estava prestes a maldiçoá-lo; foi a mãe que o salvou. (*Ibid.*, p. 415)

A partir destes dois excertos, é possível observar, em termos sociais alegóricos, uma rejeição do conteúdo escolar importado da cultura europeia. Essa rejeição ocorre de modo violento. Talvez seja possível afirmar, adicionalmente, a inadequação destes conteúdos para a nacionalidade brasileira em formação.

Segundo Gledson, Machado de Assis acrescenta uma figura que simboliza o cientificismo, por meio do personagem do cunhado de Nicolau, um médico holandês – estrangeiro, portanto. Este médico é abordado de modo satírico. Primeiramente, este personagem identifica os problemas do protagonista como originários de um suposto verme no baço, que se alimentava da dor do doente, e sugere tratamentos absurdos, como, por exemplo, seguir a carreira diplomática, entre outros. (GLEDSON, 1998)

Nicolau continua com sua existência cada vez mais atormentada, e em 1823 envolve-se na política, tornando-se um membro da Assembleia Constituinte. Nesta atividade, padece incontrolavelmente sempre que deputados discursam com retórica elegante. Quando a Assembleia é desfeita pelo imperador, ele sente um contentamento íntimo ao ver políticos de destaque, como o Visconde de Jequitinhonha e os irmãos Andrada deportados. Com o intuito de interpretar estes acontecimentos, Gledson propõe que:

As figuras dominantes da Assembleia Constituinte, - Montezuma, o senador Vergueiro e os irmãos Andrada – apenas suscitam inveja. Não há aqui dúvida quanto à verdadeira admiração que Machado sentia por estes homens, pelo menos neste momento histórico de criação da nação brasileira. Mas agora outro tema surge no conto – o papel das palavras, dos discursos, da língua e, afinal, da própria literatura, na construção da identidade nacional. Podem ter sido grandes homens com ideias avançadas para o seu tempo. Mas esse é precisamente o problema, pois Nicolau representa o público em geral para quem tais ideias nada valem e em quem, por consequência, só produzem um ressentimento mal definido [...] (*Ibid.*, p. 24)

Permeando e mediando estes elementos mencionados, que são o papel das palavras, os discursos, a língua e a literatura, existe, de maneira muito forte, a presença da cultura letrada, que encontrava um de seus maiores veículos nas instituições educacionais de nível superior, tanto as existentes no Brasil, quanto as europeias, frequentadas pela elite brasileira, especialmente a Universidade de Coimbra. Esta cultura letrada apresenta-se como dissociada do público em geral e aparece nestes contos machadianos articulada a um processo de complexo de inferioridade e ressentimento.

### Considerações finais

Para concluir este estudo, é importante destacar que, a partir do influxo de ideias europeias – incluindo ideias educacionais – que adentraram de maneira intensa países como o Brasil e a Rússia ao longo do século XIX, estabeleceram-se relações contraditórias. Considerando-se que, por um lado, havia nestes países uma necessidade de modernização para que estes pudessem acompanhar os avanços europeus – e, no caso da Rússia, competir com as grandes potências europeias, algumas vezes em conflitos bélicos, como, por exemplo, na vitória contra as tropas de Napoleão em 1812 e na derrota na Guerra da Criméia, encerrada em 1856, perante a aliança entre a Inglaterra, a França, o Império Otomano e o Reino da Sardenha. Por outro lado, a entrada destas ideias levou a uma série de distorções e a um complexo de inferioridade em termos de formação de identidade nacional.

Explorando a via educacional deste processo histórico, ou seja, a entrada de ideias e padrões europeus por meio de instituições educacionais criadas no Brasil e na Rússia sob a inspiração de modelos europeus, foram encontradas menções a este fenômeno em obras de Machado de Assis e de Dostoiévski.

Neste artigo, procurou-se articular o modo pelo qual esta questão é exposta nos contos *Verba Testamentária* e *O Espelho*, de Machado de Assis, identificando personagens que representam, metaforicamente, camadas da população que, ao entrar em contato com valores da escolarização europeia, sofrem de uma inveja patológica – Nicolau – e têm sérios problemas com sua própria identidade, ou a identidade nacional, que de maneira metafórica parece desvanecer-se – Jacobina.

Dostoiévski, após meados da década de 1860, fez do combate à entrada de teorias sociais ocidentais em seu país – que disseminavam-se aceleradamente entre os estudantes e estavam produzindo protestos violentos e ações terroristas –, o grande mote que permeou suas obras até o fim de sua carreira, alcançando tonalidades por vezes obsessivas. Na novela *Memórias do Subsolo*, de 1864, considerada a porta de entrada de suas produções literárias da maturidade, este tema é abordado de uma forma contundente pela primeira vez. A fórmula literária elaborada por Dostoiévski nesta obra, e que seria refinada e aprimorada em seus grandes romances, consistia em criar personagens que aderiam às teorias sociais vindas do ocidente e levavam-nas até as suas últimas consequências. Ao atingir este ponto, este célebre autor russo mostrava a degeneração moral e as patologias psíquicas que poderiam ser alcançadas caso a sociedade fosse reformada segundo princípios racionais vindos da Europa ocidental, conforme projetavam vários setores radicais da intelligentsia da época.

## Referências

- ASSIS, Machado de. **Contos**: uma antologia. Seleção, introdução e notas de John Gledson. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. v. I.
- BLACK, Cyril; SETON-WATSON, Hugh. The nature of Imperial Russian society. In: RIHA, Thomas (Editor). **Readings in Russian civilization**. v. II, Imperial Russia, 1700-1917. Chicago, London: The University of Chicago Press, 1969. p. 479-500.
- BUCHER, Greta. **Daily life in Imperial Russia**. Westport, London: Greenwood Press, 2008.
- CHALHOUB, Sidney; PEREIRA, Leonardo Affonso de Miranda (org.) **A História contada**: capítulos da história social da literatura no Brasil. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.
- COSTA, Emilia Viotti da. **Da monarquia à república**: momentos decisivos. 7. ed. São Paulo: Ed. UNESP, 1999.
- COSTA, Emilia Viotti da. **Da senzala à colônia**. 4. ed. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.
- DOSTOIÉVSKI, Fiódor. **Memórias do subsolo**. Tradução de Boris Schnaiderman. São Paulo: Ed. 34, 2000.
- FRANK, Joseph. **Dostoiévski**: As sementes da revolta, 1821 a 1849. Tradução de Vera Pereira. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.
- FRANK, Joseph. **Dostoevsky**: The stir of liberation, 1860-1865. Princeton: Princeton University Press, 1986.
- GLEDSON, John. A história do Brasil em *Papéis Avulsos* de Machado de Assis. In: CHALHOUB, Sidney e PEREIRA, Leonardo Affonso de Miranda (org.). **A História contada**: capítulos da história social da literatura no Brasil. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998. p. 15-33.
- GLEDSON, John. Os contos de Machado de Assis: o machete e o violoncelo. Tradução de Fernando Py. In: ASSIS, Machado de. **Contos**: uma antologia, volume I. Seleção, introdução e notas John Gledson. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. p. 15-55.
- MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação**: da Antiguidade aos nossos dias. Tradução de Gaetano Lo Monaco; revisão da tradução de Rosa dos Anjos Oliveira e Paolo Nosella. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- McCLELLAND, James C. **Autocrats and academics, education, society and culture in Tsarist Russia**. Chicago, London: The University of Chicago Press, 1979.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação do Brasil (1930/1973)**. Petrópolis: Editora Vozes, 1986.
- SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2010.
- SCHWARZ, Roberto. **Ao vencedor as batatas**: forma literária e processo social nos inícios do romance brasileiro. 5. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2000.
- SCHWARZ, Roberto. **Duas meninas**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

Enviado em: 06/dezembro/2017

Aprovado em: 22/maio/2018